

Håkon Odenrud

Forvaltning av språklig mangfold

En kvalitativ intervjustudie av tre norsklæreres arbeid med språklig mangfold, språklig variasjon og språklige holdninger

Hovedoppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Mai 2022

Håkon Odenrud

Forvaltning av språklig mangfold

En kvalitativ intervjustudie av tre norsklæreres arbeid med språklig mangfold, språklig variasjon og språklige holdninger

Hovedoppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Avhandlinga undersøker hvordan tre norsklærere på ungdomstrinnet arbeider med kompetansemålet: *Eleven skal kunne utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter* (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Studien baserer seg på en kvalitativ, semistrukturert intervjustudie.

Oppgavens problemstilling: *Hvordan beskriver et utvalg norsklærere undervisningen sin om språklig mangfold i ungdomsskolen, og hvordan vurderer de elevenes læringsutbytte?* For å bryte ned den overordnede problemstillingen, vil jeg ta for meg tre forskningsspørsmål. Det første omhandler hvordan lærerne fortolker kompetansemålet; Eleven skal kunne utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter. Det andre tar for seg hvordan lærerne underviser for at elevene skal nå det aktuelle kompetansemålet. Det siste forskningsspørsmålet handler om hvordan lærerne vurderer elevenes læringsutbytte i dette kompetansemålet.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene besvares ved å analysere informantenes uttalelser, sett i lys av teoretiske perspektiv knyttet til oppgavens tematikk. Metodene som er brukt finner sin inspirasjon fra blant annet Grønmo (2016), Kvarv (2021) og Christoffersen & Johannesen (2012). I analysen og drøftingen er teori om dialektologi og sociolingvistik sentralt. Jeg ser særlig til Eckert (2003), Quist (2017) og Johnstone (2010) i arbeidet med de ulike tradisjonene. I forlengelsene av disse tradisjonene, har jeg sett til blant annet Hårstad (2010) og Holmvik (2019) sine tidligere studier for å illustrere hvordan lærebøker kan påvirke læreres undervisningspraksis. For kunnskap om læreplaner har jeg støttet meg til Goodlad (1979).

Analysen viser at lærerne har ulik forståelse av hva det vil si å *utforske*. Den ene informanten vektlegger i større grad det praktisk-estetiske potensialet ved utforsking, enn de to andre. Analysen viser også at lærerne i stor grad lener seg på den sociolingvistiske forskningstradisjonen. Lærerne ønsker at elevene skal reflektere over språkets sosiale betydningspotensial, og sammenhengen mellom språk, kropp og sted. Analysen viser også at lærerne mener læreverkene har noen begrensinger i arbeid med språklig mangfold. I tillegg kommer det fram at lærerne er opptatt av å vurdere elevene kontinuerlig og variert. Det varierer imidlertid i hvilken grad lærerne vektlegger dialektologiske og/eller sociolingvistiske fagbegrep og innfallsvinkler i vurderingen av elevenes læringsutbytte.

Abstract

In this study thesis I explore how three teachers in secondary school argue for their teaching methods and evaluation linguistics diversity, variety and attitudes. How does the teachers facilitate for exploration and reflection? The study is based on a qualitatively interview with three teachers.

The thesis targets the following research problem: How three selected teachers teach about the term linguistic diversity, variety and attitudes, and how do they evaluate the pupils learning outcomes. In addition, the thesis contains three research questions. On the first question I examine how the teachers interpret current competence aims that consist of linguistic terms. On the second question I look at how the teachers express their teaching methods at in didactic perspective. The third and last question is about how the teachers evaluate the pupils´ learning outcomes related to this competence goal.

The research problem and the research questions are answered with qualitative interviews with three teachers. The methodology is particularly inspired by Grønmo (2016), Kvarv (2021) and Christoffersen & Johannesen (2012). Dialectological and sociolinguistic theory has been important in the analysis, and I have relied on theory and terms from Eckert (2003), Quist (2017) and Johnstone (2010) in the process of separating the different research questions from each other. The theory about curriculum is primarily based on Goodlad (1979).

The analysis show that the teachers have a different understanding of what the verb «exploring» contains. One of the teachers emphasize the practical understanding of what exploring means, increasingly than the other two. The study also show that the teachers are leaning on the sociolinguistic tradition when they teach pupils about linguistic terms. All the informants emphasize that the pupils are able to reflect of the potential meaning different linguistic varieties could have, but also how many people connect language, body and place. However, this study shows that the informants don't base their teaching lessons on their when they teaching about linguistic diversity, variety and attitude. Evaluation of what the pupils have learned, the study show the teachers are evaluating them continually and by different methods.

Forord

Det å skrive masteroppgave har vært en lærerik, interessant og givende prosess. Samtidig har det vært en prosess der motivasjonen har vært passasjer i en hvilken som helst berg- og dalbane. I de stunder en har vært som lengst nede, har det hjulpet å søke trøst hos profeten Peer Gynt:

*For den sags skyld vær uforsagt;
- man dør ej midt i femte akt (Ibsen, 1867).*

Det er flere som fortjener en takk, applaus og hyllest for at denne oppgaven kom i havn. Først og fremst rettes en stor takk til Rikke van Ommeren, som tidlig på norskstudiet dyrket min interesse for den sosiolingvistiske forskningstradisjonen. Jeg hadde ikke valgt norskdidaktikk som masteremne uten dine forelesninger om språk, identitet, holdninger og makt.

Min hovedveileder, Ina Myrvang Nilsen, skal også ha en takk for kloke ord og presise tilbakemeldinger gjennom mastersemesteret. Meget godt akkompagnert av nevnte van Ommeren har dere losa meg igjennom.

Takk til mine informanter, som engasjert delte alle sine tanker og refleksjoner tilknyttet oppgavens tematikk. Uten dere hadde denne masteroppgaven blitt skremmende tynn..

Dett var dett. Au revoir. Adiós. Sayonara, NTNU.

Trondheim, 31. Mai, 2022
Håkon Odenrud

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	13
1.1 Innsirkling av oppgavens tema	13
1.2 Tidligere forskning på feltet	15
1.3 Problemstilling og metodisk tilnærming	16
1.4 Oppgavens struktur	16
2. Bakgrunn og teoretiske perspektiv	18
2.1 Læreplan	19
2.2 Lærebøker	20
2.3 Dialektologi og sociolingvistikk	21
2.4 Språk, identitet og indeksikalitet	22
2.5 Holdninger til språk	23
2.6 Kommunikativ kompetanse og metaspråk	24
2.7 Utforskende undervisning	25
2.8 Vurdering etter fagfornyelsen	26
3. Metode	28
3.1 Vitskapsteoretiske og metodologiske vurderinger	28
3.2 Kvalitativ metode	28
3.3 Utvalg	29
3.4 Intervju som metode	30
3.5 Relabilitet i en intervjustudie	31
3.6 Transkripsjon av datamaterialet	32
3.7 Metodiske utfordringer	32
4. Analyse og drøfting	33
4.1 De tre lærerne	33
4.2 Lærernes tolkning av kompetansemålet i LK20	34
4.3 Lærernes omtale av egen undervisningspraksis	41
4.4 Lærernes omtalte vurdering av elevenes læringsutbytte	50
5. Oppsummering og veien videre	57
6. Litteratur	60
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	65
Vedlegg 2 - Intervjuguide	68

1. Innledning

«Talemålsemnet er simpelthen et av de språkemnene som trenger fornying, og det bør kunne skje med fagfornyelsen»
(Hognestad, 2019, s.90).

1.1 Innsirkling av oppgavens tema

Allerede fra barndommen har påstander om hva som er rett og feil måte å snakke på trigget meg. Den sterke tilhørigheten og stoltheten som ligger i ens talespråklige varietet har jeg møtt flere ganger i oppveksten i Gudbrandsdalen, men også i senere tid. Spesielt fascinert blir jeg av de som sier at: «*vi sier ikke sånn på denne siden av elva, slik sier de i nabokommunen*». Jeg har lenge vært eksponert for en slags puristisk og dialektologisk tankegang hva språk angår, med statiske isoglosser som bestemmer hvordan en skal snakke hvor, og hva er mest «ekte». Slukøret ga jeg opp den ene talemålsdiskusjonen etter den andre, med utgangspunktet i at de gamle er eldst og vet best.

Igjennom utdanningsløpet mitt ved NTNU i Trondheim pekte norskfaget seg tidlig ut som en favoritt. Særlig interessant var det å tilegne seg kunnskap om korrelasjonen mellom språk og identitet i emnet norsk 2. For meg var det som en språklig bevisstgjøring. Vi fokuserte ikke på å bastant hevde at noe er rett eller feil, men heller å belyse sammenhengen mellom hvorfor folk snakker slik de gjør, eller tenker slik de gjør om språk. Som lærervikar har jeg ved flere anledninger undervist om temaet språklig mangfold, variasjon og holdninger. I en undervisningsøkt ønsket jeg at elevene skulle drøfte og reflektere hvordan språk og identitet henger sammen. Den timen fokuserte vi på hva som kreves for å være en trønder. Må vedkommende snakke trøndersk, og hva er i så fall riktig trøndersk? Elevene diskuterte og reflekterte godt, med mange gode metaspråklige perspektiv. Etter avrundingen av timen undret jeg: Nå har elevene utforsket og reflektert, men når har en egentlig utforska til toppkarakter? Med dette som utgangspunkt ville jeg finne ut hvordan et utvalg lærere fortolker *utforskning og refleksjon*, samt hvordan de underviser og vurderer temaet. Særlig interessert var jeg i å finne ut i hvordan de balanserer framstillingen av språklig mangfold gjennom fagtradisjonene dialektologi og sosiolingvistikk.

Fagfornyelsen legger til rette for en etterlengta fornyelse av talemålsemnet (Hognestad, 2019, s.90). Læreres forsterkede autonomi gir friheter til å sette sitt eget preg på undervisningen (Vibe et al. 2009, s.218). Slik sett vil den iverksatte fornyelsen av talemålsemnet avhenge av den enkelte lærer. Målet med denne oppgaven er derfor å se nærmere på hvordan et utvalg lærere forvalter fornyelsen av språkemnet i en læreplan preget av metodefrihet. Overordna del av lærerplanen understreker viktigheten av å anerkjenne og respektere språklig mangfold:

«Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet» Utdanningsdirektoratet, 2020d.

Språk og identitet er i gjensidig påvirkning, som mitt eksempel fra Gudbrandsdalen viser. Gjennom språkføringen gir vi uttrykk for hvem vi er, og på den måten vil språket bidra til å dyrke identitet, slik Le Page og Tabouret-Keller beskriver *acts of identity* (1985, s.14). Jeg var lenge eksponert for et essensialistisk identitetssyn, der sammenhengen mellom språk, verdier og holdninger anses som statisk og uforanderlig (Hårstad et al. 2021, s.41). Andre, og mer moderne, identitetssyn er i større grad opptatt av hvordan en gjennom interaksjon kan konstruere ulike identiteter. Hårstad et al. (2021) omtaler sosialkonstruktivistisk identitetsteori, som omhandler at mennesker konstruerer ulike personligheter, der blant annet språket inngår som et dynamisk verktøy for å etablere og innta ulike posisjoner i ulike sammenhenger (s.42-43). De forklarer videre at de språklige trekkene en er bærer av, sier noe om hvordan en orienterer seg i det sosiale hierarkiet og samfunnet (s.49).

Talemålet har i lang tid hatt en sentral posisjon i norsk skole. Årsaken til det kan blant annet spores tilbake til nasjonalromantikken og nasjonsbyggingen på 1800-tallet. Etter flere hundre år i union med både Danmark og Sverige, var det norske språket et lite, men viktig særpreg som skilte oss fra de to nabolandene (Berg, 2017, s.138). Innen talemålsemnet har det hovedsakelig vokst fram to forskningstradisjoner, der en skiller mellom dialektologi og sosiolingvistik. I den dialektologiske tradisjonen sammenlignes gjerne moderne norske og norrønt i et historisk perspektiv, med en diakron tilnærming. Ivar Aasen pekes på som en av de første moderne dialektologene, da han i sin tid samla inn og systematiserte dialekter (Berg, 2017, s.149). Dialektologien baserer seg nettopp på en slik systematisering, der en tradisjonelt bruker kart som et metodisk hjelpemiddel for å ramme inn hvor en snakker et såkalt likt språk (Mæhlum & Røynealand, 2016, s.20). Sosiolingvistikken som vokste fram på 1960-tallet var i større grad interessert i å betrakte hvordan språk varierer med sosiale forhold (Ommeren, 2017, s.187).

Skolefaget norsk er sentralt i synliggjøringen av det språklige mangfoldet. I LK20 fungerer termen *språklig mangfold* som en samlebetegnelse for ulike talemål. Hognestad (2019) problematiserer termen når han påstår at begrepet har vært etablert i folks bevissthet i lang tid, og termen forstås i en multikulturell retning (s.89). Selv om fagfornyelsen først og fremst er en praksisreform, er læreres autonomi kraftig forsterket. Formålet er at læreren skal ha frihet til å velge undervisningsmetode, ikke frihet til å bestemme hva som skal undervises (Nordberg, 2021, s. 53). Læreplaner er offisielle styringsdokument som skal være retningsgivende for hvordan og hva som undervises i klasserommet (jf. Opplæringsloven § 11 og § 13). Autonomien i fagfornyelsen vil gi grunnlag for steile fronter i hvordan en skal fortolke termen *språklig mangfold*. Den norske språkpolitikken er trolig det viktigste elementet når vi skal prøve å forklare nyere endringer i språklig atferd, språkholdninger og språklig toleranse (Omdal, 2005). I fagfornyelsens språkemne får sosiolingvistiske perspektiv i større grad skinne, mener Hognestad (2019) og vektlegger endringsdimensjon som knyttes til den *språklige variasjonen* av mangfoldet (s.89).

Holmvik (2019) og Hårstad (2019) er blant de som har problematisert lærebøkens dialektologiske framstilling av talemålsemnet, i henholdsvis masteravhandling og artikkel. Læreverkenes tradisjonelle, dialektologiske framstilling kan være spesielt problematisk om en ser på eksempeloppgavene i eksamen etter 10.trinn. Den ene oppgaven ønsker at elevene skal ta stilling til, og reflektere over sammenhengen mellom språk og kultur, språk og historie, og språk og identitet. Elevene skal svare på hvorfor språk er viktig for oss (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Eksamen tar utgangspunkt i læreplanmål. Lærebøkens

framstilling av tematikker bør derfor gjenspeile kunnskapen som etterspørres på eksamen, særlig når læreboka skal fungere som en felles referanseramme (Skjelbred, 2019, s. 47). Hognestad (2019) poengterer at læreplaner skal speile samfunnets interesser og behov (s.83). Ulempene med stor tematisk avstand mellom lærebok og læreplan viser Melby (2011) når hun forklarer: «Kanskje er det ikke like sentralt å diskutere språklige særtrekk ved dialekten på hjemstedet når man mange steder opplever at en stor andel av dem som bor på stedet er innflyttere som ikke snakker sånn uansett» (s.41). Det er uheldig om norsklærere lener seg på lærebokas dialektologiske framstilling av talemålsemnet, når elevene under eksamen skal reflektere over språklige holdninger og identitet.

1.2 Tidligere forskning på feltet

Det finnes flere norskfaglige studier som tematiserer språklig mangfold, variasjon og holdninger. I det innledende kapittelet har jeg allerede berørt flere av de, men velger likevel å presentere en sammenfattet tekst som gir et mer helhetlig bilde av den tidligere forskingen på feltet. Gunvordal (2012) omtaler i sin masteroppgave elevers arbeid med språklig mangfold i norskfaget. Det er særlig relevant i min masteravhandling fordi hun trekker fram fordelene med *utforskning* av språk, og argumenterer for at elevene utvikler metaspråk om språk gjennom utforskning. Dette metaspråket vil være med å sette ord på den tause kunnskapen mennesker har om språklige forhold. Gryteselv (2013) har skrevet om språklig mangfold og undervisningspraksis i videregående skole. Hun viser at lærerne bruker mye tid på dialektkart og målmerker, men at sosiolingvistiske perspektiv i større grad har kommet til syne de siste årene. Disse funnene er med å nyansere framstillingen av de to forskningstradisjonene i skolen, der lærebøkene hovedsakelig har mye kritikk for å reprodusere oppfatninger om koblinger mellom språk og sted. Talemålets framstilling i lærebøker viser både Hårstad (2019) og Holmvik (2019) har analysert framstillingen av talemålsemnet i lærebøker. Hårstad fornemmer at lærebøkene bidrar til reproduserer forestillinger om språk i samfunnet, som blant annet kan kobles til hvordan vesten særlig kobler språk, kropp og sted sammen (Quist, 2017, s.11). Hårstad (2019, s.25) peker også på at har særlig slike autoritative tekster har høy troverdig, og dermed påvirker leseren i stor grad (jf. f.eks. Apple 2004; Luke 1988; Luke, Woods & Weir 2013). Denne forskningen er sentral i min oppgave, fordi jeg blant annet vil finne ut hvordan lærebøkene legger føringer for hvordan lærerne underviser om språklig mangfold, variasjon og holdninger. Nordlandsforskning gjorde en undersøkelse i forbindelse med oppfølging av innføringen av LK06, som het «På vei fra læreplan til klasserom» (Hodgson et al. 2010). Undersøkelsen tok for seg korrelasjon mellom lærebøker og undervisning, og la blant annet fram at lærere i den videregående skolen bruker læreboka som viktigste planleggingsressurs for sin undervisning (s. 57). Universitetet i Oslo utarbeidet rapporten ARK&APP som viser at majoriteten av lærerne mener lærebøkene dekker kompetansemålene (Gilje, et.al. 2016, s. 29). Fagfornyelsen har ikke til hensikt å endre innholdet i fagene, men heller gi lærern tilstrekkelig frihet til å undervise på den måten vedkommende mener det er mest formålstjenlig (Nordberg, 2021, s. 53). Dialektologien har lenge hatt en sentral rolle i de norske klasserom, men nå mener Hognestad (2019) tiden er overmoden for å sette fokuset på de sosiolingvistiske innfalsvinker i talemålsundervisning (s.83).

1.3 Problemstilling og metodisk tilnærming

Begrepet *språklig mangfold* favner bredt, og i denne oppgaven har jeg hovedsakelig valgt å ta for meg talespråkemet av det språklige mangfoldet. Likevel vil det være nødvendig å omtale skrift- og minoritetsspråk. Den overordna problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan beskriver et utvalg norsklærere undervisningen sin om språklig mangfold i ungdomsskolen, og hvordan vurderer de elevenes læringsutbytte?

For å finne svar på problemstillinga har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan fortolker lærerne kompetansemålet etter 10. Trinn: Eleven skal kunne utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter.*
- *Hva vektlegger lærerne i sin undervisningspraksis for at elevene skal nå det aktuelle kompetansemålet?*
- *Hvordan vurderer lærerne elevenes læringsutbytte I dette kompetansemålet?*

I denne oppgaven har jeg gjort et strategisk utvalg av tre norsklærere ved ungdomstrinnet. Studien min er en kvalitativ intervjustudie, der ambisjonen er å finne ut hvordan lærerne underviser og vurderer i tematikker som omhandler talespråklig variasjon og mangfold. Jeg valgte et semistrukturert intervju, som er hensiktsmessig for min oppgave da jeg ønsker å undersøke tanker, meninger og refleksjoner. Studien baserer seg på lærernes svar under intervjuene, og videre min fortolkning av disse. Jeg har ikke observert, og har dermed ikke utgangspunkt for å se hva som faktisk foregår i klasserommet. Jeg er særlig opptatt av å finne ut hvordan de forstår og beskriver begrepene *språklig mangfold* og *utforsking*.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 1 inneholder de innledende delene, med blant annet *innsirkling av oppgaven, problemstilling og tidligere forskning*. Videre vil jeg presentere bakgrunn og teoretiske perspektiv i kapittel 2. Her vil jeg ta for meg *læreplanen, lærebøker, fagtradisjonene dialektologi og sosiolingvistik, holdninger og språk, utforskende undervisning, samt vurdering etter fagfornyelsen*. Dette vil utgjøre det teoretiske grunnlaget jeg vil anvende i analysen og drøftingen. I kapittel 3 finner vi *metodekapittelet*, hvor jeg går nærmere inn på de metodiske vurderingene i denne studien. Kapittel 4 inneholder både *analyse og drøfting*. Jeg har strukturert analysen og drøftinga med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Her sammenligner jeg informantenes utsagn og ser de i lys av teoretiske perspektiv. Ut av denne sammenligning vil jeg drøfte informantens uttalelser etter hvert forskningsspørsmål. I kapittel 5, samler jeg trådene og *opsummerer* de viktigste funna i denne studien. Videre vil jeg legge fram noen forslag på hvordan en kan forske videre på og supplere denne oppgavens tematikk.

2. Bakgrunn og teoretiske perspektiv

Jeg søker å finne ut hvordan et utvalg norsklærere underviser og vurderer – og hvorfor de gjør som de gjør. I den sammenheng er det sentralt å tematisere både fortolkning av læreplanen. Jeg vil også ta for meg hvordan lærerne beskriver sin forståelse av formuleringene i læreplanen. I tillegg vil jeg se på hvordan læreboka legger føringer for hvordan de legger opp undervisningen, og videre hva elevene blir vurdert i. Et av mine forskningsspørsmål omhandler lærerens fortolkning av et spesifikt kompetansemål i fagfornyelsen. Isolert sett handler dette om de tre utvalgte forståelse av kompetansemålet. I et overordna perspektiv bør fokuset også omhandle hva som blir vektlagt i utformingen av nye læreplaner, som offisielle styringsdokumenter. Ikke minst hvordan læreboka evner å gjenspeile kompetansemålene i læreplanen. Et annet sentralt spørsmål er hvordan lærere forholder seg til disse to komponentene. Hvilken posisjon har læreplanen ved den aktuelle skolen? Hvor ofte, og hvordan brukes læreverkene? Dette stiller krav til den enkelte lærer om hvilken funksjon læreplanen har i skolen og hvordan en skal fortolke læreplaner til enhver tid. Det er disse perspektivene jeg ønsker å belyse først i dette kapitlet. Hvordan ser norskfaget ut etter fagfornyelsen, om læreplaner og lærebøker.

Siden jeg i denne oppgaven er interessert i hvordan et utvalg lærere forstår kompetansemålet om språklig mangfold, variasjon og holdninger i fagfornyelsen, vil jeg også sammenligne med en tidligere læreplan. Nordberg (2021) poengterer at fagfornyelsen styrker læreres autonomi (s.53). Fagfornyelsen er den læreplanreformen som har bidratt til å endre tradisjonens norskfag (Hognestad, 2019, s.84). Jeg vil derfor undersøke hvordan lærerne beskriver og sammenligner to kompetansemål som omhandler det samme teamet. De to temaene jeg har valgt å se på i kompetansemålene er som følger:

LK13: Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål (Utdanningsdirektoratet, 2013).

LK20: Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Videre vil jeg presentere teori som omhandler norskfaget i større grad. De teoretiske perspektivene som presenteres vil danne grunnlag for analysen og drøftingen som følger. Her finner vi blant annet forskningstradisjonene dialektologi og sosiolingvistik. Det vil bli presentert hva disse tradisjonene innebærer, og hva som skiller de fra hverandre. Disse perspektivene er svært sentrale i analysen, da jeg søker å forstå hvordan informantene fortolker kompetansemålet om språklig variasjon og holdninger. Videre ønsker jeg å gjøre rede for holdninger til språk, som for øvrig inngår som en bærebjelke i den sosiolingvistiske forskningstradisjonen.

2.1 Læreplan

Læreplaner er dokument som har flere oppgaver, slik blant annet Kjelaas og Ommeren har omtalt (2019, s.7). De forklarer at læreplaner på den ene siden har de har status som forskrifter til Opplæringsloven og skal være retningsgivende for det konkrete arbeidet i klasserommet (jf. Opplærings-loven § 11 og § 13). På den andre siden beskriver den til enhver tid kunnskapen og kompetansen som betraktes som viktig i samfunnet. Slik sett kan vi også forstå læreplanene som et uttrykk for mer overordna ideologiske tendenser (Kjelaas og Ommeren, 2019, s.7). I min oppgave er det derfor sentralt å redegjøre for hva en læreplan er, fordi den aktuelle læreplanen vil - I ulik grad - legge føringer for hva som skal undervises i klasserommet. Selv om læreplanen er betydelig slanket, er LK20 en praksisreform, ikke en innholdsreform (Nordberg, 2021, s.49). Norbergs nyansering er helt sentral i forståelsen av fagfornyelsen. Nyanseringen underbygger Utdanningsdirektoratets artikkel "hvordan ta i bruk nye læreplaner?". I artikkelen vektlegges sammenhengen mellom læreplan, overordna del og "om faget". Hovedpoenget med metodefriheten er at elevene skal tilegne seg kunnskap ut fra sitt eget nivå. Læreren og eleven skal finne veien dit sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Tilbake i 2009 kom det en rapport om å være ungdomsskolelærer i Norge, som baserte seg på resultater fra OECDs studie av undervisning og læring (TALIS). Rapporten peker på at kompetanse kombinert med personlige genskaper og en viss frihet gjør at læreren yter sitt beste. Autonomi blir kommentert slik:

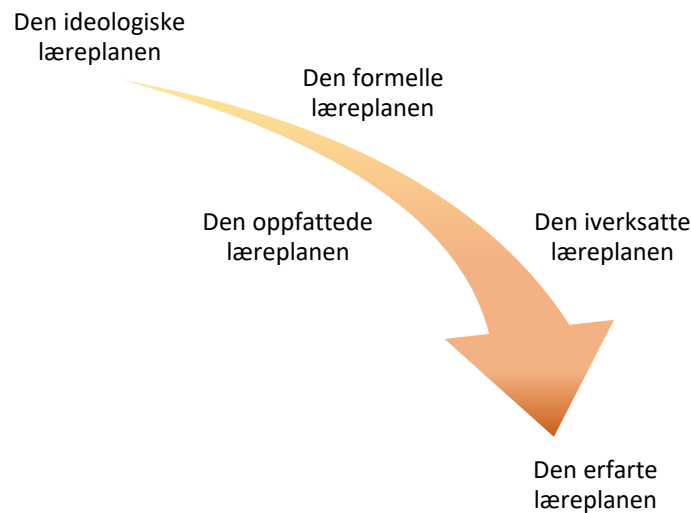
[...] autonomi er utvilsomt en helt nødvendig forutsetning for god undervisning. Det er umulig å tenke seg detaljerte instruksjoner for lærerarbeidet, og en lærer anvender så mye av sin egen personlighet at de må ha betydelige frihet i yrkesutøvelsen, det er ikke én, men mange, måter å gi god undervisning på[...] Vibe et al. 2009, s. 218).

Læreplanforsker Engelsen (2008) poengterer at en ikke kan regne med at alle lærere, lærebokforfattere og så videre, har samme pedagogiske grunnsyn og fagsyn som medlemmene i fagplangruppene for disse fagene. De vil potensielt tolke angivelsene annerledes enn de opprinnelig – i fagplangruppene – ble tenkt (s.117). Fagfornyelsens færre kompetansemål, med store muligheter bygger på stortingets kompetanseheving av lærere. Lærernes fagorganisasjon, Utdanningsforbundet, forklarer at den femårige lærerutdanningen er sentralt i arbeid med fagfornyelsens metodefrihet. De femårige lærerutdanningene er helt nødvendige for profesjonen i møte med fremtiden. Ambisjonen med lærersatsningen er at lærere i enda større grad skal besitte kunnskap om fag, fagdidaktikk, metodikk samt god elevkunnskap (Utdanningsforbundet, 2021). Lærerautonomi har en relasjon til frihet og Imsen (2008) har definert det slik:

Profesjonell yrkesutøvelse har, innenfor visse rammer, en viss frihet til selv å fatte beslutninger om hvordan arbeidet skal utføres. Denne friheten er basert på tiltro til at yrkesutøveren har den kunnskap og kompetanse som trengs for å ta disse beslutningene [...] (s. 472).

Goodlad understreker at lærerens praksis vil kunne basere seg på det handlingsrommet som ligger i det enkelte læreplanmål, samt kompetanse og profesjonell autonomi (1979, s.63). Han presenterer under fem ulike nivå av læreplanen, slik det går fram av figuren (1979, s.1). Modellen støtter seg til Gudem (1993, s131) som forklarer og problematiserer

avstanden mellom Goodlads læreplannivå. De fem nivåene skiller mellom er den ideologiske, formelle, oppfattede, iverksatte og den erfarte læreplan, slik en kan se i figuren. Under figuren vil jeg støtte meg til Gudem (1993) når jeg redegjør for de ulike delene.



Figur 1: Modellen illustrerer Goodlad (1979) sine fem nivå av læreplanen.

I første nivå finner vi den *ideologiske læreplanen*. Det handler om kulturarv og tradisjon i kombinasjon med forskningsbasert viten. I det andre nivået er den *formelle læreplanen*, den som blir vedtatt. Planen vedtas av de folkevalgte og det forgår forhandlinger om innholdet. Videre møter vi den *oppfattede læreplan*. Hvordan en oppfatter en læreplan avhenger av hvem som uttaler seg, og hvilken erfaring, tradisjon og den sosiokulturelle konteksten den står i. Den *iverksatte læreplanen* kommer som et resultat av de nevnte poengene over. Det betyr at lærerens tolkning vil kunne avvike fra den formelt vedtatte læreplanen. Det vil også variere alt etter hvilke læreverker som benyttes i den aktuelle undervisningssituasjon. Avslutningsvis nevner Goodlad den *erfarte læreplanen*, som vektlegger hvordan eleven erfarer og opplever den gjennom undervisningen (Gudem, 1993, s.131-132). Hognestad (2019) peker på at fagfornyelsen legger til rette for en fornyelse av talemålsemnet (s.90). Hvordan og hva vektlegger lærere i læreplanens i undervisning. Dette vil avhenge av flere faktorer, der blant annet læreboka ofte har en sentral rolle. I det videre vil jeg kort gjøre rede for korrelasjon mellom lærebok og læreplanen.

2.2 Lærebøker

Læreboka har en sentral rolle i norske klasserom. Derfor ønsker jeg å gjøre rede for hvordan og hvor ofte læreboka benyttes av lærerne som er intervjuet i denne oppgaven. Det har blant annet blitt dokumentert av Nordlandsforskning som gjorde en undersøkelse i forbindelse med innføringen av LK06, som het «På vei fra læreplan til klasserom» (Hodgson et al. 2010). Undersøkelsen tok for seg korrelasjon mellom lærebøker og undervisning, og la blant annet fram at lærere i den videregående skolen bruker læreboka

som viktigste planleggingsressurs for sin undervisning (s. 57). Dette sammenfaller med rapporten ARK&APP, utarbeidet ved Universitetet i Oslo, som viser at lærere mener at lærebøkene dekker kompetansemålene i læreplanen (Gilje, et.al. 2016, s. 29). Skjelbred (2019) forklarer at lærebøker vil ha en samlende funksjon for lærere, som videre vil gi felles referanserammer (s.47). Definisjoner i bøkene brukes gjerne som utgangspunkt for prøver og undervisning (Torvatn, 2004, s.36). Når vi vet at læreboka har en sentral rolle i norske klasserom, er det naturlig å forstå at legger føringer for hvordan lærere tolker og iverksetter læreplanen.

I innsirklinga av oppgavens tema 1.1 henviser jeg til Holmvik (2019) og Hårstad (2019) sin forskning som viser at lærebøkens framstilling i talemålsemnet er særlig opptatt av koblingen mellom språk og sted. Denne framstillingen er mye omtalt og kritisert både direkte og indirekte, blant annet av Hognestad (2019). Han mener fagfornyelsen legger til rette for en etterlengta fornyelse av talemålsemnet, med særlig vekt på *språklig endring* (s.90). Spørsmålet er imidlertid hvordan lærerne forvalter læreplanens metodefrihet, når læreverkene primært ser ut til å presentere den dialektologiske forskningstradisjonen.

2.3 Dialektologi og sosiolingvistikk

I min oppgave er en del av undervisning og vurdering av talemålsemnet i skolen. Innen den talespråklige forskningen står tradisjonene dialektologi og sosiolingvistikk sterkt. I analysen vil jeg ta for meg informantenes uttalte fortolkninger og undervisningspraksis i lys av disse vitenskapelige tilnærmingene, som også er årsaken for at jeg nå skal redegjøre for dem. Jeg vil samtidig vise hva som skiller de to tradisjonene fra hverandre. Det er nødvendig for å få innblikk tradisjonene, for å kunne si noe om hvordan informantene forholder seg til dem.

Den dialektologiske forskningstradisjonen omhandler norsk talemålsforskning som strekker seg fra midten av 1800-tallet og frem til 1970-årene. Mæhlum & Røyneland forklarer at tradisjonelle språktrekk tilknyttet geografiske plasseringer er helt sentralt innen denne forskningstradisjonen. Dialektologien baserer seg på kart som et hjelpemiddel der isoglossene, eller grensene, er med å ramme inn hvor en gruppe snakker likt (2016, s.20). Begrepet vi i dag kjenner som *dialekt* knyttes gjerne til en geolektisk dimensjon, som altså avslører språkbrukerens geografiske tilhørighet (Hårstad, 2019, s.29). Denne geografiske assosiasjonen språket kan gi relateres til Quist (2017) sin forskning. Hun viser hvordan reproduksjon av koblinger mellom språk, kropp og sted er en moderne vestlig tenkning at den nærmest er iboende i språket (s.11).

Hognestad (2019) forklarer at norskfaget ofte har blitt tillagt et historiserende ansvar, som henger sammen med nasjonsbyggingsprosjektet på 1800-tallet. Dialektologiens retrospektive, opprinnelige tilnærming forklarer også denne koblingen (Hognestad 2019, s.83). Mæhlum & Røyneland beskriver at dialektologiske undersøkelser har vært opptatt av hva som er mest «ekte» (2016, s.16), eller autentisk. I den forbindelse omtaler en gjerne den autentiske taleren som et slags ideal innen tradisjonen. Penelope Eckert (2003, s.392) beskrev den autentiske taleren slik: «This spontaneous speaker of pure vernacular is the dialectological poster child – our direct access to language untainted by the inference of reflection or social agency». Penelope peker her på hvordan de dialektologiske konstruksjonene omhandler forestillinger om naturlig og unaturlig tale, der det

alminnelige, ordinære – eller mest «ekte», er interessant å undersøke (Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017, s.162).

Sosiolingvistikken kan ses på som en reaksjon på dialektologien. William Labov og Peter Trudgill omtales som spesielt viktige i fagdisiplinens framvekst på 1960- og 1970-tallet (Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017, s.117). Labov (1972, s. xiii) ga uttrykk for at språk ikke kan studeres uavhengig av språkbrukeren da han hevdet at dialektologien har møtt kritikk for sitt språksyn som er diakront og historisk. Hårstad (2010, s.63) peker på hvordan språkbruk varierer intra- og interindividuellt i samspill med sosiale faktorer. Holmes (2013, s.9) understreker hvordan vi varierer egen språkføring alt etter hvem vi snakker med og hvor vi snakker. Sosiolingvistikken skiller seg fra dialektologien ved at den tradisjonelt vært opptatt av synkron vitenskap som tar for seg nåtiden og samtidens samfunnsmekanismer. Der sosiolingvister er opptatt av språkvariasjon i nåtid, er dialektologer tradisjonelt mer interessert i endring over lengre tid. Sosiolingvister er interessert i å se hvordan og hvorfor språkbrukere endrer og tilpasser språk i ulike sammenhenger, slik Holmes (2013) beskriver.

2.4 Språk, identitet og indeksikalitet

Gjennom språkføringen gir vi uttrykk for hvem vi er, og på den måten vil språket medvirke i dyrkingen av ens identitet, som omtales *acts of identity* (Le Page og Tabouret-Keller, 1985, s.14). Det er imidlertid ulike identitetsteorier en kan forholde seg til. I denne oppgavens sammenheng er det nærliggende å koble identitetsbegrepet til de to forskningstradisjonene omtalt i kapittel 2.3. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg i korte trekk gjøre rede for *språkets indeksikalitet*. Disse teoretiske innfallsvinklene gjør seg gjeldende i min analyse når jeg vil ta for meg hvordan, og i hvilken grad lærerne vektlegger språkets betydningspotensial i sin undervisning og vurdering av elevenes læringsutbytte.

Den dialektologiske forskningstradisjonen er interessert i språk på et historisk, diakront nivå. Tradisjonen baserer seg på kart for å ramme inn hvor en snakker på en gitt måte – den som er mest ekte (Mæhlum & Røyneland, 2016, s.20). Dialektologien har ingen direkte kobling til språkideologien purisme, men begge er interessert i korrekt språk og en måte å ramme inn språk. Purismen har som sentral funksjon å gjøre de språklige grensene klare, og i den forbindelse snakker man gjerne om korrekt språk (Sandøy, 2003, s.33). Dermed kan en antyde at dialektologien har en essensialistisk oppfattelse av identitet, slik Røyneland og Lanza (2020) forklarer at en ser på språket som en uforanderlig essens i oss (s.12). Et eksempel på denne oppfattelsen finnes i kapittel 1.1, hvor jeg forklarer min personlige erfaring med å bevare «dialekta», med utgangspunkt i stoltheten som ligger i den. Det betydningspotensialet som språklige varieteter kan ha, kommer jeg tilbake til etter redegjøringen for det andre identitetssynet.

For det er flere som har kritisert både dialektologien og det essensialistiske identitetssynet. Forskning på hvordan mennesker faktisk bruker språk, viser at en slik statisk oppfattelse av identitet ikke samsvarer med hvordan språk faktisk brukes (Hårstad et al. 2021, s.41). Sosiologen Bourdieu (1991) presenterte konseptet «det lingvistiske marked». I følge Bourdieu fungerer språk som en kapital i samfunnet, der ulike språklige varieteter og varianter har ulik verdi (s.416). Gjennom tilpassing og endring av språklige variabler og varianter, kan en si at mennesker i ulik grad er aktører i kommunikative prosesser (Hårstad

et al. 2021, s.42). Hårstad forklarer her den sosialkonstruktivistiske identitetsteorien. Kjernen i teorien omhandler at mennesker konstruerer ulike personligheter, der blant annet språket fungerer som et virkemiddel for å etablere og innta ulike posisjoner i ulike sammenhenger (2021, s.42). Denne oppfattelsen av identitet bygger på Holmes' (2013) forklaring av den sosiolingvistiske forskningstradisjonen, der man blant annet er interessert i hvordan mennesker varierer språkføring etter hvem vi snakker med (s.9). Holmes sin forklaring understreker at mennesker varierer og tilpasser egen språkføring.

I den sosiokulturelle lingvistikken omtaler en gjerne at språket har en evne til å signalisere budskap utover det rene verbalspråket. Denne sammenhengen kalles for indeksikalske koblinger (jf. f.eks. Johnstone, 2010 og Silverstein 2003). Silverstein (2003) skiller mellom to nivå av indeksikalitet. Første nivå omhandler hvordan talespråklige uttrykksmåter blir assosiert til et bestemt geografisk område. Silverstein (2003) sitt andre nivå av indeksikalitet handler om at språklige varieteter har ulik sosial verdi og status. Disse språklige sammenhengene ser en eksempelvis gjennom forholdet mellom røyk og ild, hvor en gjerne omtaler «ingen røyk, uten ild». Denne koblingen er nærmest uløselig. Et annet språklig eksempel kan være at talemårsvarianter som «je» og «itte» for mange har et bondsk betydningspotensial. Årsaken til det er språktrekkene er utbredt i områder der landbruksnæringen rundt Mjøsa tradisjonelt har stått sterkt (Ommeren, 2017, s.156-157). Begrepet indeksikalitet defineres imidlertid på flere vis, og Hårstad (et al., 2021) beskriver indeksikalitet som språkets sosiale betydningspotensial (s.37). Dermed forstår vi at det ikke er én enkelt assosiasjon som er tilknyttet en talespråklig varietet, men at varieteten har et stort og variert betydningspotensial, alt avhengig av hvem en henvender seg til. Selv om Ommeren (2017) peker på koblingen mellom språkvariabel og bondekultur, er det nok ikke slik at eksempelvis en svenske hadde tenkt på verken ku eller traktor når hen overhører en samtale mellom to totninger. Det illustrerer at språket har et betydningspotensial, men at mottakeren har en sentral rolle i fortolkningsprosessen.

2.5 Holdninger til språk

Kompetansemålet jeg skal undersøke spesifikt omhandler at elevene skal utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over *holdninger* til ulike språk og talespråkvarianter (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Når jeg i analysen skal se på hvordan lærerne underviser og vurderer elevens læringsutbytte, vil det derfor være relevant å se hvordan, og i hvilken grad de vektlegger arbeid med holdninger. I kompetansemålet går det eksplisitt fram at elevene skal *reflektere over holdninger* til dette språklige mangfoldet. I det foregående kapitlet så vi på sammenhengen mellom språk og identitet, samt betydningen språklige varieteter kan ha i ulike sammenhenger. Uavhengig av om du velger holde på den mest «ekte» språklige varieteten, eller om du bevisst tilpasser språkføringen i ulike sammenhenger, er du språklig bevisst. Du har med andre ord en formening, eller en holdning til hvordan en bør bruke språket. Slik sett vil vår oppfattelse og vurdering av ulike språktrekk påvirke både hvordan vi opplever andre språkbrukere og vår egen språkbruk. Disse oppfatningene kommer gjerne til uttrykk gjennom holdningene vi utstråler til ulike språktrekk. Garrett (2010, s.20) definerer holdning slik:

An attitude is an evaluative orientation to a social object of some sort, whether it is a language, or a new government policy, etc. And, as a 'disposition', an attitude can be seen as having a degree of stability that allows it to be defined.

En holdning er, ifølge Garrett, en evaluering av et objekt. Objektet er i dette tilfellet språk. Videre forstår en at språkholdninger omhandler hvordan en evaluerer ulike språklige uttrykk. I siste del av definisjonen viser han til andre definisjoner av holdninger som innebærer å være disponert til å reagere på sosiale objekt på bestemte vis. Definisjonen til Garrett understreker at en språklig handling ikke bare handler om hvordan en reagerer på ulike språklige uttrykk, men òg hvordan en bedømmer og vurderer de. Garrett hevder at holdninger er nokså stabile, noe som gjør det mulig å både definere og undersøke dem (2010, s.20).

2.6 Kommunikativ kompetanse og metaspråk

Hva språk er, og kan være, er sentralt i denne masteravhandling. Elever som kan sette ord på hva språklige varieteter og variabelers betydningspotensial, vil kunne etablere en språklig bevissthet. Derfor ønsker jeg å redegjøre for begrepene metaspråk og kommunikativ kompetanse, når jeg i analysen vil ta for meg hvordan lærerne legger til rette for at elever utvikler språklige bevissthet. Elever som *utforsker og reflekterer* over språklig mangfold, bør ha kjennskap sentrale moment i det Bourdieu (1991) kaller for det *lingvistiske marked*. Der forklarer han at språklige varieteter står i ulike kurs, som omtalt i kapittel 2.3. Språk er elementært i de fleste kommunikasjonssituasjoner. I hver enkelt situasjon vil språklige variabler gi informasjon utover det som kommer til uttrykk i verbalspråket (Silverstein, 2003). I de arenaene elever ferdes til daglig møter de ulike mennesker med ulike språklige varieteter, enten på kryss av generasjoner i familieselskap, eller gjennom sosiale medier. Slik sett vil de erfare hvordan språket kan fungere som et slags forhandlingskort der en enten blir mer «neppå» hos bestemor, eller mer «hipp» på TikTok, som bygger på hvordan Le Page og Tabouret-Keller (1985) forklarer *acts of identity* (s.14). Når elever skal utforske og reflektere over språklig variasjon, vil det derfor være formålstjenlig at de kan sette ord på hvordan og hvorfor de varierer språkbruk avhengig av den enkelte sosiale situasjonen. Derfor vil det være hensiktsmessig med en felles forståelse av ord og uttrykk – en form for kommunikativ kompetanse. Hymes (i Bright 1966, sitert i Ommeren, 2016, s.63) forklarer begrepet kommunikativ kompetanse som en kodeforståelse som kombinerer grammatiske og sosiale forhold. En mulig tilnærming i opparbeidelse av kommunikativ kompetanse, kan være å snakke om språklig former og forhold på et overordna nivå – i et metaperspektiv.

I arbeid med utforsking av språklig mangfold er metaspråklig kompetanse helt sentralt, skriver Gunvordal i sin masteravhandling (2012, s.18-19). Dersom en elevgruppe eksempelvis skal reflektere over ulike talespråklige varieteter, kan det godt tenkes at flere av varietetene får merkelapper som bondsk, «neppå», «hipp», eller stygg. Hårstad (2021, et al.) poengterer at talespråket kun utløser assosiasjonsmekanismer som ikke har noe med selve språket å gjøre – språket i seg selv er «grunnleggende verdiladd og normativt» (s.45). Derfor vil det være viktig at elevene begrunner hvorfor de mener det de gjør. Preston (2004, s.75) forklarer at metaspråk dreier seg om hvordan vanlige folk beskriver og uttaler seg om språk, altså snakk om snakk. Han beskriver dette språket nærmest som selvsagte kommentarer som sier noe direkte om språk (se også Gunvordal, 2012). Metaspråk er derfor selve språket om språket. Alle mine tre forskningsspørsmål er relevante i tilknytning til metaspråk. Det vil være aktuelt å se om lærerne vektlegger metaspråklig kompetanse når elever skal «*utforske og reflektere*» over språklig mangfold. Det vil være relevant å finne ut hvordan lærerne vektlegger snakk om snakk på et «ikke-lingvistisk» nivå i undervisnings og vurdering.

Metaspråk gir et grunnlag for at elevene skal være i stand til å kommentere språklige forhold og på den måten opparbeide en språklig bevissthet. Det er også dette fokuset Gunvordal (2012, s.3) presenterer i flere av kapitlene sine, som omhandler hvordan besteforeldre snakker, hvorfor mennesker i Oslo snakker ulikt og hvorfor vi i det hele tatt har dialekter. Disse innfallsvinklene søker å få elevene til å snakke om hva og hvorfor de tenker slik de gjør om språklige varieteter. Preston (2004) mener at metaspråklige kommentarer fra mennesker uten lingvistisk utdanning, er like verdifulle og interessante som kommentarer fra utdannede lingvister. Ikke-lingvister kan for eksempel være elever i grunnskolen. Gunvordal forklarer at elevenes tilegnelse av metaspråk handler om at de får et språk som hjelper dem til å snakke om, kommentere og vurdere sitt eget og andres språk i ulike sammenhenger (2012, s.100.)

2.7 Utforskende undervisning

I kompetansemålet om språklig mangfold, er verbet *utforsking* sentralt. I det innledende kapittel funderte jeg blant annet på når en elev har utforsket til toppkarakter. For å kunne analysere lærernes utforskende undervisningspraksis, vil det være sentralt å redegjøre for hva en *utforskende* arbeidsmåte er, og kan være. Overordna del av læreplanen vektlegger skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det å legge opp til undervisning som fører til undring, utforsking og aktiviserende undervisning, er derfor behørig løftet opp i den senere tid (Andersen et al. 2018, s.19). Bjerke (2019) forklarer at utforsking innebærer blant annet å sanse, undersøke, drøfte, oppdage, og granske (s.58). Andersen et.al (2018) viser i sin studie at det i utforskende arbeid gjerne er læreren som setter målet og rammen for det som skal undersøkes, mens elevene velger strategien for sin undersøkelse. Det går fram av studien at utforskende læringsaktiviteter kan forstås som undersøkende arbeidsmetoder der elevene skal finne ut av en problemstilling (s.20). Bjerke (2019) eksemplifiserer at utforsking av talespråk kan være at elevene tar en runde i klassen, nabolaget eller på skolen for å registrere språktrekk ved talespråket (s.58).

Det finnes flere metoder å legge opp til undervisning der elevene skal undersøke, granske og diskutere. En skiller gjerne mellom induktiv og deduktiv undervisningsmetode. Med induktiv metode innenfor undervisning er tanken at elevene skal finne ut, skape eller velge framgangsmåte i en oppgave selv. Det kan innebære at elevene jobber problembasert, enten individuelt eller i gruppe (Lyngsnes og Rismark, 2014, s.118). Med deduktiv undervisningsmetode har læreren satt regler og bestemt framgangsmåte på forhånd. Læreren setter premissene for hvilken måte elevene skal tilegne seg den aktuelle kunnskapen på, samt premissene for hva som vurderes ligger fast. Slik sett er det en veldig strukturert læringsaktivitet (Lyngsnes og Rismark, 2014, s.118). Selv om det kan gå fram av metodene at den induktive er mest utforskende, presiserer Lyngnes og Rismark at det vil være opp til den enkelte lærer hvordan i hvilken grad undervisningen blir utforskende og skapende (2014, s.23).

I skolen er det sentralt at elevene opplever mestring. Dette gjelder naturligvis også når elevene skal utforske og reflektere over språklig mangfold, variasjon og holdninger. Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning omhandler å gi veiledning og forklaring slik at sannsynligheten for mestring blir størst mulig. Han nevner blant annet en visualiseringsteori, som bygger på sammenhengen med hva elevene har prestert tidligere og overføringsverdien fra tidligere erfaringer. Denne teorien inngår som en del av tilpassing

av undervisning, som Håstein og Werner (2014, s20.) omtaler. Det er et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven §1-3, hvor det vektlegges at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Tilpasset «opplæring» belyser bredden i begrepet.

2.8 Vurdering etter fagfornyelsen

Mitt tredje forskningsspørsmål i studien omhandler hvordan lærerne vurderer elevens læringsutbytte. Derfor ser jeg det som nødvendig å ta for seg ta for seg hva vurdering er generelt, men også hva vurdering kan og bør være etter fagfornyelsen, når jeg videre skal analysere og drøfte lærernes vurderingspraksiser. Vurdering for læring begynner å bli et veletablert begrep i de norske skolene. Det bør utvikles metoder for å gjøre testresultater formative. Nordberg (2021) har tatt for seg fagfornyelsen fra en lektors ståsted. Han nevner blant annet fordelene med videopresentasjoner både som en vurderingsform og en læringsmetode. Argumentet underbygges av elevmangfoldet lærere møter i klasserommet (s.166) Selv om alle elever ikke er ekstroverte og muntlig aktive, er ikke det ensbetydende med at de er kunnskapsløse. Nordberg forklarer også at vurdering av videopresentasjoner er tidsbesparende (s.170). Han synes spørsmål om juks er uproblematisk i denne sammenheng, da blikk, tonefall og eierskap vil avsløre disse mistankene (s.180).

Elevvurderingen skal gi en generell tilbakemelding på prosessen, resultat og eventuell framgang, forklarer Engh (2010, s.37). Han understreker viktigheten av å se undervisning og vurdering som en prosess, og skille de fra hverandre (s.38). Etter Kunnskapsløftet skal lærerne bruke vurdering og karaktersetning til også å styrke elevenes kompetanseoppnåelse helt frem til slutten av opplæringen. Det er sentralt at vurdering skal fremme læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Ideen er at dette gir vurderingen i skolen et mer dynamisk, refleksivt og dialogisk preg (Sandvik & Buland 2014). I Norge er det et viktig spørsmål for pedagoger hvorvidt elevs innsats og aktivitet i timene skal være del av vurderingsgrunnlaget (Vibe & Evensen 2009, Vibe 2012). Denne vurderingsformen vil også finne støtte i fokuset på dybdelæring. Nordberg (2021, s.22) skriver at dybdelæringsbegrepet fortsatt vil være svevende for mange, og kan være utfordrende å overføre fra teori til praksis. Til tross for det, vil det være naturlig å forstå den teoretiske koblingen mellom kontinuerlig vurdering og en slags tverrfaglig forståelse, slik dybdelæring er definert:

(...) å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

Dybdelæring foregår når elevene rocker klasserommet, hevder Talsethagen og Nyhus (2019). De legger vekt på at elevene skal erobre kunnskap og utvikla et eierforhold til det de holder på med (s.130). Nordberg (2021, s.28) presenterer en modell over midler og mål i læringsprosesser som skiller mellom overflatelæring og dybdelæring. Modellen og uttrykkene vektlegger særlig elevens selvstendige evne til refleksjon og nyskaping, slik vi ser under:

Gjenngi / huske	Gjenfortelle med egne ord	Egne slutninger / kritisk sans	Se sammenhenger	Gjenbruke kompetanse	Nyskaping
Overfaltel�ring		Dybdel�ring			

Figur 2: Modellen viser forskjellen mellom overflatelæring og dybdel ring.

3. Metode

Studien min er en kvalitativ intervjustudie, hvor målet er å finne ut hvordan tre lærere på ungdomstrinnet underviser og vurderer elevenes læringsutbytte i emnet som omhandler talespråklig variasjon og mangfold. I intervjuene har jeg fått inngående informasjon som knyttes til hvordan lærerne tolker, underviser og vurderer elevenes utbytte av det aktuelle kompetansemålet. I dette kapittelet vil jeg først presentere noen vitenskapsteoretiske og metodologiske vurderinger i forbindelse med valg av informanter, innsamling og analyse av datamaterialet. Deretter vil jeg presentere forskingsprosessen og forsvare valgene jeg har tatt i de ulike fasene i prosessen.

3.1 Vitenskapsteoretiske og metodologiske vurderinger

I forskingsarbeid vil valg av metode påvirke hvilke funn en sitter igjen med. I denne oppgaven, for eksempel, vil oppgavens problemstilling og metodevalg være i gjensidig påvirkning. Mitt valg av metode gir dermed noen føringer for hvordan problemstillingen min bør utformes og hvordan den kan besvares.

3.2 Kvalitativ metode

Kvantitative metoder uttrykkes i form av rene tall og generaliserbare svar, mens kvalitative studier benyttes når innholdet i større grad er av interesse (Grønmo, 2016, s.22). I min oppgave er ikke hensikten å finne statistisk materiale eller talfeste data, men derimot å undersøke hvilke faktorer som er styrende for hvordan lærere setter ett konkret kompetansemål ut i livet – ut i klasserommet. Det støttes av Holme & Solvang syn, som omtaler at kvalitativ metode passer godt til formål som undersøker tanker, meninger samt sosiale prosesser for en liten gruppe mennesker i denne typeforskning (1996, s. 73). I denne avhandlingen var det derfor naturlig å velge kvalitativ metode, for å komme tett på informantene, og forsøke å forstå valgene de gjør.

Som forsker har jeg min egen forståelseshorisont. Kvarv (2021) omtaler forståelseshorisont som et sentralt perspektiv under hermeneutikken. Ingen fortolkningsprosess begynner uten forutsetninger, da tolkeren alltid har med sin egen forståelseshorisont. (s.83). Mennesker vil ubevisst danne antagelser som legger føringer for hva vi forstår av avsenderens budskap. Hva mener jeg er god undervisningspraksis, og hva mener jeg er god vurderingspraksis? I et hermeneutisk syn poengterer Kvarv (2021) at forståelse rommer både et språklig og tankemessig aspekt (s. 83). Den kvalitative intervjuformen vil derfor være med å forsikre denne forståelsen mellom informant og intervjuer, noe som styrker oppgavens validitet. Rienecker forklarer validitet som en metodes sikkerhet til å måle det den er tenkt til å måle (2013, s.199). Selv om min oppgave ikke innebærer en analyse av generaliserbar data, kan en likevel knytte validitet til den kvalitative forskningstradisjonen.

3.3 Utvalg

I denne studien er lærerne valgt på bakgrunn av at de kan uttale seg på en reflektert måte over temaet, altså et strategisk utvalg (Tjora, 2017, s.131). De utvalgte er tre yngre, lærere. To av de jobber i Trondheimsskolen, mens den tredje arbeider i Tønsberg. Alle informantene er bekjente av forskeren, der jeg kun har kjennskap til én av de tre som norsklærere. Sistnevnte kjenner jeg som en kollega, mens de to andre er gjennom felles bekjente fra hjemtraktene. Christoffersen & Johannesen mener denne relasjonen er hensiktsmessig og nevner fordelene ved å benytte et eksisterende nettverk i kvalitativ forskning. Relasjonen mellom forsker og informant er sentral i kvalitative forskningsintervju (s.53).

Informantene har alle en geografisk tilknytning til den sørlige delen av Gudbrandsdalen. Jeg kommer selv fra disse traktene og har dermed noe kjennskap til informantene, slik en gjerne omtaler at «alle kjenner alle» på mindre tettsted. Denne relasjonen kan ha gitt meg informasjon om hva de synes om norskfaget, hvordan de underviser og hvordan de vil rangere viktigheten av ulike kompetansemål. Jeg vil også ha et utgangspunkt for å vite noe om hvilke personligheter de har og hvordan de opptrer både på jobb og i sosiale lag. Dette kan være med å påvirke hvordan jeg møter lærerne i intervjusituasjon. Det kan blant annet føre til at jeg kan tillegge informanter de ikke har. Selv om ikke læreren brukte akkurat noen bestemte ord, så kan jeg – på bakgrunn av relasjonen vår – anta at hva læreren faktisk mente. Disse antagelsene kan stemme, men de trenger ikke å gjøre det. Derfor vil jeg i analysen være svært bevisst på å legge fram hele konteksten, for å unngå å «legge ord i munnen» på informantene, og tilegne de meninger de ikke har. Dersom jeg i forkant av studien hadde mistenkt at min relasjon til informantene hadde påvirket intervjuene i negativ retning ville jeg bevisst valgt andre informanter. Alt som påvirker vår relasjon, vil være med å påvirke meningsdannelsen i studien. Med det sagt, mener jeg ikke at relasjonen til mine informanter vil svekke troverdigheten til studiens resultat. Selv om forsker og informanter er bekjente, er det ingen innlysende grunner til at informantene skulle holde tilbake undervisning eller vurderingspraksis. Dersom vår relasjon hadde vært til hinder for dette, er det heller sannsynlig at lærerne hadde takket nei til å stille opp i intervjuet.

Mitt fokus i denne oppgaven er å se hvordan et utvalg lærere forvalter fagfornyelsens autonomi. Derfor mener jeg det er formålstjenlig å velge relativt nyutdannede informanter som har med seg ferskt på fagfornyelsen fra utdanningsløpet. Det støtter seg til Hognestad (2019) som omtaler at det bare er nyutdannede som vil ha tilstrekkelig innsikter med seg fra studie og vitenskapsfag (s.90). Mitt utvalg er ikke ensbetydende med at de aktuelle informantene har en lidenskap for arbeid med språklig mangfold – noe min studie skal vise seg å være et eksempel på. Tvert imot kunne eldre lærere ved samme skole, gitt andre faglige refleksjoner. Eldre lærere har et bredere sammenligningsgrunnlag av læreplaner. De har bedre forutsetninger for å si noe om hvordan en slik læreplan vil fungere i praksis, og sett likhetstrekk til eksempelvis LK97, som i større grad var detaljstyrt. Denne erfaringen har ikke lærerne i denne oppgaven. Av de to kompetansemålene jeg ber de sammenligne i intervjuet, har de noen få års erfaring med LK13, før de fikk utkastene på LK20. Gjennom sin lærerkarriere har de basert undervisningen på én læreplan, kanskje to. Slik sett ville eldre informanter absolutt gitt oppgaven en større, men annerledes tyngde.

Det er flere faktorer som påvirker meningsdannelsen i studiens resultat. I denne oppgaven har for eksempel jeg egne oppfatninger av hvilken undervisningspraksis som er den beste,

og hvilken av de to forskningstradisjonene som bør vektes i størst grad. I innledningen av oppgaven ga jeg blant annet uttrykk for min begeistring av de sosiolingvistiske innfallsvinklene. Min forkjærlighet for sosiolingvistikken, kan legge føringer for hvordan jeg forstår lærernes uttalelser. Det kan dermed tenkes at jeg ubevisst vurderer en informants bruk av målmerker nord og ned, på bakgrunn av at jeg selv ikke ville undervist på den samme måten. Dette sammenfaller med Kvarv (2021) sin beskrivelse av forståelseshorisont (s.83)

Jeg mener homogent utvalg er det mest strategiske for min masteroppgave, med ønske om å belyse god talemålsundervisning, som i stor grad bygger på det språklige *endringsspektivet* (Hognestad, 2019, s.90) mener er etterlengta. Alle undersøkelser og studier vil ha sine svakheter, men jeg mener et ungt utvalg ville være mest hensiktsmessig. Christoffersen & Johannesen (2012, s.50) beskriver et homogent utvalg som deltakere med svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn. For eksempel at de tilhører samme subkultur eller har lignende egenskaper. Jeg trenger norsklærere. Jeg trenger egentlig flere enn tre for at studien skulle vært regnet som representativt. Fire informanter ville heller ikke gitt studien noen andre funn, men kanskje 15 informanter kunne dannet ett bredt grunnlag der jeg i større grad kunne sett konturen av hvordan norsklæreren i 2022 arbeider med språklig mangfold. På grunn av oppgavens tidsramme ble imidlertid 15 informanter utelukket.

3.4 Intervju som metode

Jeg har gjennomført et semistrukturert intervju, som innebærer at spørsmålene er oppstilt i en viss rekkefølge, men likevel er åpne og kan justeres underveis i samtalsituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). På denne måten har jeg hatt mulighet til å tilpasse meg og respondere på situasjonen etter omstendighetene (Nilssen, 2012, s. 29). I intervjuene var fokuset tredelt. Jeg ønsket å finne ut hvordan tre lærere forstår kompetansemålet som omhandler holdninger knyttet til talespråklig mangfold og variasjon. Jeg ville finne ut hvordan lærerne setter tematikken ut i klasserommet i didaktisk perspektiv, og til slutt hvordan de vurderer dette arbeidet. «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» spør Kvale og Brinkmann (2015, s. 18). Samtalen som form har likhetstrekk til en hverdagslig, uformell samtale. Samtalen er også nokså lik som den kunne foregått på et pauserom med kolleger. Forskjellen er at dette intervjuet er formalisert. Det er gitt tydelige roller på hvem som er forsker og hvem som er informant.

To av mine tre intervju ble gjennomført fysisk, det tredje som et digitalt videomøte. Intervjuet som ikke ble gjennomført fysisk, var med informanten som er bosatt i Tønsberg. Årsaken til at jeg ikke fikk møtt henne fysisk var en kombinasjon av lang reisevei, koronarestriksjoner og ellers en hektisk hverdag for både meg og informanten. Alle faktorer som påvirker interaksjonen, vil prege meningsdannelsen i intervjuet. I digital interaksjon vil det f.eks. kunne være umulig å snakke samtidig eller overlape, slik at turtaking og samtalestruktur blir påvirket av omgivelsene den formes i. Det jeg erfarte var at samtalen ble litt mer kunstig og ryddig, enn de to andre fysiske intervjuene. Dette kan skyldes at vi fikk mindre anledning til å småprate og interagere fysisk før intervjuet tok til. Interaksjonen opplevdes mer standardisert og «endimensjonal», sammenlikna med en samtale ansikt-til-ansikt i et rom. Dette kan være svekkende for oppgavens validitet, men jeg ønsket å få en geografisk spredning for å unngå at lærere innehar samme skolekode

og tankesett. Dermed mener jeg det totalt sett valg av informant er styrkende for oppgaven, selv om intervjuet ble gjennomført digitalt. Alle samtaledata et utfall av konteksten på en eller annen måte, så dette er ikke særegent for digitale intervju – jeg fikk den informasjonen jeg ønsket, og informantene hadde nødvendigvis ikke gitt meg noen bedre eller andre svar om vi hadde møttes ansikt til ansikt.

Det finnes flere retninger innenfor den kvalitative forskningsmetoden. Min studie er ikke rendyrket sosiolingvistisk, men en kan si det er en kvalitativ studie med et sosiolingvistisk tema og analysetermer, som også har trekk fra fenomenologien. Postholm (2010) forklarer at fenomenologiske studier har som mål å beskrive meningen mennesker legger i en opplevelse til en bestemt erfaring eller opplevelse av et fenomen (s.41). Fenomenologisk forskning handler om å undersøke enkeltmenneskets opplevelse av et fenomen, og hvordan flere mennesker opplever det samme fenomenet, for eksempel hvordan tre lærere opplever det samme kompetansemålet. Dette kan forstås i to ledd; Mine informanter snakker med forsker om hva de faktisk gjør i undervisning, og hvordan de forstår et kompetansemål. Videre skal forsker forstå informantenes perspektiv og "snakke" om lærernes opplevelse. Denne studien undersøker dermed hvordan enkeltmennesker opplever det samme fenomenet – ett konkret kompetansemål. Jeg som forsker gjør en fortolkning av hvordan tre informanter uttaler at de fortolker/underviser/vurderer. Hvordan lærerne opplever kompetansemålet, eller fenomenet vil imidlertid påvirkes av sosiokulturelle faktorer som spiller inn både informantene selv, og meg som forsker – bevisst eller ubevisst. Postholm (2010) poengterer at forskeren må prøve å forstå disse faktorene og skape en forståelse for individet sitt perspektiv (s.42).

3.5 Relabilitet i en intervjustudie

Reliabilitet handler om studiens grad av pålitelighet. En vanlig oppfatning av reliabilitet er det er mulig å etterprøve studien. Med å etterprøve studien menes å gjennomføre den samme studien og få nøyaktig de samme resultatene. Dermed kan vi forstå at høy grad av reliabilitet er krevende, for ikke å si umulig innen kvalitativ forskning. Det er opplagt at en annen forsker ikke hadde fått de samme resultatene som meg, selv om vedkommende hadde intervjuet de samme lærerne. Selv om det i min studie kun er snakk om tre informanter, skal det godt gjøres at de hadde gitt uttrykk for de samme poengene på et senere tidspunkt med en annen forsker. Det kan blant annet tenkes at de har gjort seg nye erfaringer i mellomtiden som har påvirket synspunktene deres. En annen forsker bringer også egen forståelseshorisont inn i intervjusituasjon, som opplagt vil legge føringer i et semistrukturert intervju. Samspillet mellom informant og forsker ville mest sansynlig blitt annerledes. Reliabiliteten til en kvalitativ studie blir altså utfordra av manglende muligheter for å generalisere. Postholm (2010, s. 131) mener likevel at en må kunne skape rom for det hun kaller naturalistisk generalisering. Det vil si å gi så gode beskrivelser av intervjusituasjonen, konteksten og analysemetodene som mulig, slik at en kan forstå og oppleve forskningen som relevant for egen situasjon. Ambisjonen bør alltid være å gi tilstrekkelig informasjon, slik at en leser kan se hvordan forskeren har kommet fram til de funn og tolkinge som den har gjort.

3.6 Transkripsjon av datamaterialet

Intervjuene mine var fordelt utover en måned. Jeg begynte transkripsjon umiddelbart etter at hvert av intervjuene var ferdig. Med det forstår vi at fortolkningsprosessen, i større eller mindre grad, begynte rett etter intervjuene. Transkripsjon er tidkrevende, og jeg måtte lytte igjennom intervjuene flere ganger. Etter en lengre prosess var resultatet til slutt fullført i tilfredsstillende grad. Jeg vektlegger i tilfredsstillende grad på grunn av at transkripsjonsmåte må ses i forhold til hva materialet skal brukes til. I første omgang var det viktigste å skaffe seg oversikt over, strukturere materialet. Til det formålet satte jeg inn spørsmål, tema og tidskoder i en tabell i Word. Videre fokuserte jeg mere spesifikt på de uttalelsene som jeg opplevde hadde direkte tilknytning til mine forskningsspørsmål. Jeg har ikke prioritert lydskrift, fordi jeg ikke anså det som relevant i min oppgave. Jeg har derfor valgt å veksle mellom parafrasering og fulltranskribering av de delene i intervjuet som er direkte i tilknytning til mine forskningsspørsmål og min problemstilling. Ellers har jeg valgt å benytte bokmål normalortografi i transkripsjonene, da eventuelle dialektale variasjoner ikke er sentralt i denne studien.

3.7 Metodiske utfordringer

I denne studien er det tre lærere som er forskningsobjektet. Oppgavens hovedfokus er derfor disse informantenes uttalelser. Det er viktig å være klar over det ansvaret en har ved en slik fortolkningsprosess ved bruk av uttalelser i analysen. Jeg har, som tidligere omtalt, min egen forståelseshorison. Det kan være tilfeller hvor forsker for eksempel legger mer eller mindre i informantenes uttalelse, enn det som i realiteten var tenkt. Disse vurderingen vil videre prege meningsdannelsen i denne masteroppgaven.

I alle de tre intervjuene benyttet jeg den samme intervjuguiden. Alle lærerne fikk de samme spørsmålene, selv om den semistrukturerte formen gjorde at oppfølgingsspørsmålene varierte. Selv om alle informantene fikk de samme spørsmålene, har jeg vurdert hvilke som er mest formålstjenlig å belyse i de ulike delene av analysen. For hvert utdrag som er trukket fram, har jeg altså gjort et utvalg. Siden analyse og drøftingen gjøres sammen, vil det derfor være viktig å skille tydelig mellom hva informantene sier, og hva jeg har fortolket. Med dette vil jeg unngå å tillegge informantene meninger og synspunktet de ikke nødvendigvis har.

I denne studien vil jeg framstille informantenes uttalelser så transparent som mulig. I forkant av oppgaven fikk informantene den informasjonen de trengte for å vite hvilket prosjekt de skulle ta del i, derunder hvordan uttalelsene deres vil bli brukt. Denne studien følger også formelle krav for at den skal regnes som etisk forsvarlig. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har godkjent dette forskningsprosjektet, som også betyr at forskningen følger de nasjonale retningslinjene for samtykke og anonymisering/avidentifisering. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet informantene har underskrevet ligger vedlagt (vedlegg 1).

4. Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg først presentere oppgavens lærere i grove trekk. Videre vil jeg både analysere og drøfte funnene fra intervjuene. Jeg har ikke sett det som hensiktsmessig å skille analysen og drøftingen fra hverandre, som også er årsaken til at en finner de i samme kapittel. Dette er fordi det ville blitt gjentakende å ta for seg disse hver for seg. Selv om denne studien tar utgangspunkt i språklig mangfold i sin helhet, vil størsteparten av analysen omhandle talespråk. Det betyr ikke at oppgaven kun omhandler talespråk, men at sentrale tema innen språkemnet ikke belyses i tilstrekkelig, som følge av oppgavens formelle krav og omfang.

Jeg velger å strukturere kapittelet i tre hoveddeler, der forskningsspørsmålene fra del 1.4 går gjennom del for del. Etter hvert forskningsspørsmål sammenlignes perspektivene som er belyst. Først gjøres en så deskriptiv analyse som mulig, der jeg beskriver informantenes forståelse i kort trekk. Videre vil jeg drøfte og sammenligne funnene etter hvert forskningsspørsmål. Hensikten med denne drøftingen er å heve lærernes innsikter opp fra meninger og praksis, til innsikter som i større grad er overordna og abstraherte knyttet til teorien. I kapittel 4.1 vil jeg presentere informantene mine med fokus på ansiennitet, fagkombinasjoner og hvilket læreverk de benytter. Samtidig vil jeg forklare hva lærerne selv synes om dette emnet 4.1. Deretter ser jeg på hvordan informanente tolker kompetansemålet i fagfornyelsen 4.2. Videre i samme kapittel undersøker jeg hvordan lærerne sammenligner temaet språklig mangfold i LK13 og LK20. Når det har blitt gjort, ser jeg nærmere på hvordan informantene beskriver egen undervisningspraksis i arbeid med språklig mangfold, variasjon og holdninger 4.3. I teoridelens kapittel 2.2 har jeg belyst lærebokens rolle i skolen. Jeg vil i forlengelsen av kapittel 4.3 kort ta for meg hvordan informantene uttaler seg om lærebokas rolle i deres undervisning. Avslutningsvis skal jeg se på hvordan lærerne beskriver egen vurderingspraksis 4.4.

4.1 De tre lærerne

Informantene som utgjør oppgavens primærkilde er tre lærere mellom 28-30 år. To av de jobber i Trondheimsskolen, mens den tredje arbeider i Tønsberg. Fellesnevneren er at alle er kvinner i slutten av tjuårene med mer enn fire års yrkeserfaring i lærervirket. I presentasjonen av lærerne vil jeg hovedsakelig omtale lærernes alder, fagkombinasjon og ansiennitet. I tillegg vil jeg belyse lærernes posisjonering, eller engasjement, for temaet språklig mangfold, variasjon og holdninger. Alle navn oppgis som pseudonym.

Tea er 28 år og har studert fireårig grunnskolelærerutdanning, 5.-10. trinn. Hun har jobbet sju år som lærer, hvorav seks i Oslo, ett i Tønsberg. Tea underviser i norsk, KRLE og samfunnsfag. 28-åringen forklarer i intervjuet hun aldri har lest om, eller blitt undervist om språklig mangfold på lærerstudiet. Samtidig forklarer hun at kollegene hennes i Tønsberg synes sakprosa og skjønnlitteratur er norskfagets bærebjelker. Tea, på sin side, sier at hun liker novelleanalyse aller best i norskfaget. Hun har ikke undervist mye om språklig mangfold selv heller, som en konsekvens av jobbskift og andre praktiske årsaker.

Astrid er 30 år og har studert fireårig grunnskolelærerutdanning, 5.-10. trinn. Senere skrev hun masteravhandling innenfor idrettsvitenskap. Hun er på sitt fjerde arbeidsår som lærer og underviser i norsk, KRLE og kroppsøving. 30-åringen synes arbeid med språk er utrolig

spennende, og uttaler flere ganger i intervjuet at det er nesten ingen grenser for hvor mye en kan aktualisere for elevgruppene sine.

Gunhild er 29 år og har studert fireårig grunnskolelærerutdanningen, 5.-10. trinn, og leverte i etterkant en masteroppgave i norskdidaktikk. I den masteravhandlingen gjorde Gunhild en sosiolingvistisk studie, og under intervjuet omtaler hun seg som en sosiolingvist. Hun forteller at hun har et brennende engasjement for arbeid med språklig mangfold, variasjon og holdninger. 29-åringen er på sitt fjerde arbeidsår som lærer, og underviser norsk og matematikk.

4.2 Lærernes tolkning av kompetansemålet i LK20

I min oppgave søker jeg å finne ut hvordan et utvalg lærere underviser og vurderer språklig mangfold, variasjon og holdninger. For å finne ut det, er det sentralt å vite hva lærerne sier om dette kompetansemålet i læreplanen. Kjelaas og van Ommeren (2019, s.7) forklarer om opplæringsloven § 11 og § 13 at læreplanen skal fungere som et dokument om til enhver tid beskriver kunnskapen og kompetansen som betraktes som viktig i samfunnet. Hvordan denne viktige kunnskapen og kompetansen skal framstilles i klasserommet, vil imidlertid påvirkes av den enkelte lærers fortolkning av kompetansemålene. Goodlad sine fem nivå av læreplanen, *se figur 1*, viser avstanden fra første nivå som vektlegger ambisjon og tradisjon, til siste del som omhandler hva som faktisk blir gjennomført i klasserommet. Slik sett kan en forstå at det ikke alltid vil være like klart for læreren hva som er ambisjonen i kompetansemålet (Engelsen, 2008, s.117). Denne avstanden kommer også til uttrykk i mine intervju, slik Gunhild sier her:

Håkon: Hva legger du i at elevene skal *utforske* språklig variasjon og mangfold?

Gunhild: Å utforske er egentlig et nokså vanskelig verb, for hva vil det egentlig si å utforske?

Stenhouse (sitert etter Imsen, 2006) forklarer at læreplanen skal formidle de mest sentrale prinsippene og egenskapene ved pedagogiske opplegg. Det vektlegges også at framstillingen skal være åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte (s.192). Gunhild sitt utsagn over, viser at hun ikke opplever at kompetansemålet blir kommunisert på en effektiv måte. Hun sier det er vanskelig å tolke hva *utforsking* i klasserommet er. Gunhild forstår at det kan bety både å undersøke, analysere, tolke, resonnere, drøfte, granske eller diskutere. Hun undres heller ikke over hvilket av verbene det er tenkt å fokusere på. Med fagfornyelsens fokus på at elever skal utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang, kan begrepet gjerne forstås i en mer praktisk-estetisk retning, selv om ingen av de nevnte verbene i seg selv uttrykker dette. Gunhild gir generelt et inntrykk av å brenne for tematikken, og er svært interessert i språklig mangfold, variasjon og holdninger. Dermed virker det ikke som det er engasjement eller ideer til ulike undervisningspraksiser som er utfordringen. Hun synes bare fagfornyelsen gjør det vanskeligere å vite *hva* som faktisk skal prioriteres.

Astrid stiller seg også undrende til hva som faktisk er ambisjonen bak flere av kompetansemålene i fagfornyelsen. I motsetning til Gunhild og Tea trekker hun tidlig fram viktigheten av en god delingskultur på lærerrommet. Astrid mener det er helt avgjørende for å forstå den nye læreplanen:

Håkon: Samarbeider du og norsklærerne på trinnet om undervisningsopplegg?

Astrid: Vi har et veldig godt samarbeid. God delingskultur. Vi prøver å ha fagseksjoner på norsk, spesielt nå i forbindelse med ny læreplan, som er sånn: versegod. Så skal vi finne på alt. Det er litt frustrerende, fordi.. Hva er det dere vil vi skal gjøre med det her?

Astrid sin uttalelse peker i retning av at lærerplanen LK20 gir læreren for mye frihet. Hun mener formuleringene i fagfornyelsen er så vage at hun og kollegene skal finne ut alt på egenhånd. Astrid ser på kollegene sine som en sentral ressurs i forståelsen av fagfornyelsen generelt, men også i arbeid med dette konkrete kompetansemålet. Gunhild forklarer også at lærerne samarbeider godt på hennes skole, men er samtidig veldig tydelig på at de har en ulik oppfattelse av hva som inngår i dette kompetansemålet, og i hvilken grad ulike tematikker skal omtales i klasserommet:

Håkon: Opplever du at du og andre norsklærere her på huset har ulikt syn på hvordan en skal og bør jobbe med temaet?

Gunhild: Jeg opplever at, spesielt dette med samisk, kvensk, finsk. At jeg er mer opptatt enn andre av at det skal ha en plass i undervisning om norske talemålsvarianter, kall det det.

Gunhild gir uttrykk for en bredere forståelse av termen språklig mangfold, enn resten av kollegene. Hognestad (2019) har også problematisert termen *språklig mangfold* og poengterer at termen har vært etablert i folks bevissthet i lang tid, og termen forstås i en multikulturell retning (s.89). Gunhild sin uttalelse antyder verken at hun eller kollegene kan kobles til den oppfattelsen, men Hognestad sitt poeng illustrerer like fullt utfordringen Gunhild står i. Hun er opptatt av å belyse bredden i begrepet mangfold, mens kollegene i større grad kan anses å lene seg på tradisjonen. Hognestad (2019) beskriver at norskfaget ofte har blitt tillagt et historiserende ansvar, som henger sammen med nasjonsbyggingsprosjektet på 1800-tallet. Dialektologiens retrospektive, opprinnelige tilnærming forklarer også denne koblingen (Hognestad 2019, s.83). Videre forklarer Hognestad mener nettopp stikkord som flerspråklighet og språklig variasjon er helt essensielle i læreplan som skal speile samfunnets behov i 2022 (s.84).

I motsetning til de to andre forklarer Tea tidlig i intervjuet at hun ikke har arbeidet mye med språklig mangfold i undervisningssituasjon. Hun kan heller ikke huske at emnet ble undervist om da hun studerte norsk på lærerutdanningen. Hun uttrykker at språklig mangfold er spennende, men at hun ikke har nok erfaring med tematikken. Samtidig spekulerer hun på om grunnen til at det kan oppleves mindre viktig er at kompetansemålet er plassert nederst. Uttalelsene hennes kan ses på som en stor kontrast til Astrid sine. Der Astrid vektlegger viktigheten av et sterkt og godt fagmiljø med god delingskultur, nevner i stedet Tea at hun ikke har mye erfaring med dette kompetansemålet, og gir nærmest struktureringen av kompetansemålene skylden for det. Tea mener i likhet med de to andre at verbet å *utforske* kan være utfordrende å tolke, men finner i motsetning til Astrid ingen støtte i kollegene, slik hun uttrykker:

Tea: Jeg har aldri hørt noen kolleger si; folkens, nå må vi virkelig jobbe med det der språklige mangfoldet.

Min studie omhandler blant annet læreres forståelse av kompetansemålet som omhandler utforsking og refleksjon av språklig mangfold, variasjon og holdninger. Lærernes uttalelser viser at fortolkningene er veldig ulike. Gunhild trekker umiddelbart fram viktigheten av at læreren skal gi elevene teoretiske redskaper for å gjennomføre språklige analyser av ulike språktrekk, mens Astrid i større grad peker på det praktisk-estetiske potensialet når hun forklarer arbeid med skuespill, intervju og gruppearbeid. Astrid forklarer at en del av utforsking ligger i at elevene selv skal være språkforskere. Informantene er ikke nødvendigvis uenige i hva som inngår i kompetansemålet, men de trekker fram mulige innfallsvinkler til temaet på ulike tidspunkt i samtalen, slik Gunhild forklarer sin inngang til arbeid med språklig mangfold, variasjon og holdninger:

Håkon: Hva legger du i at elevene skal *utforske* språklig variasjon og mangfold?

Gunhild: Jeg er litt opptatt av at, det at de skal utforske, betyr ikke at de kun skal... At vi ikke skal gi de noen begrep, eller redskaper. De skal ikke bare kikke på noe og observere det, men det at det står at elevene selv skal utforske, mener jeg ikke utelukker at vi skal undervise om begreper som målmerker, for eksempel. Men at ikke disse her målmerkene – eller kart over dialektområder – blir presentert som en fasit. At «i dette området snakker de slik, og da heter det dette» Men at en snakker om ulike dialekttrekk, og hva det innebærer, og hva det heter. Elevene skal være stand til å bruke fagbegrep på en presis måte, til å selv stille og svare på hvorfor og hvordan

Gunhild sin uttalelse peker i retning av det som kalles en deduktiv undervisningsform. Den deduktive undervisningsformen legger til grunn at det er læreren som bestemmer rammen for hvordan elevene skal tilegne seg den aktuelle kunnskapen på, samt premissene for hva som vurderes ligger fast (Lyngnes og Rismark, 2014, s.118). Gunhild sin forståelse av kompetansemålet er helt i tråd med Bjerke (2019) sin forklaring av å utforske, som blant annet omhandler å undersøke, tolke, drøfte og granske (s.58). Gunhild understreker at elevene ikke bare skal «kikke på noe, og observere det». Gunhild sin fortolkning av kompetansemålet harmonerer med Andersen et.al (2018, s.20) sin studie, som viser at læreren gjerne kan sette målet og rammen for det som skal undersøkes, mens elevene velger strategien for sin undersøkelse.

Håkon: Hva legger du i at elevene skal *utforske* språklig variasjon og mangfold?

Astrid: Først så har det jo blitt mer fokus på at de skal utforske, da. (...) ¹. Og så har jeg litt lyst på at de skal være litt sånn språkforskere selv. At de får oppgaver å undersøke ting, i stedet for at jeg skal stå å formidle hele tiden. Så det er vel det vi legger i det, ja, at de skal få utforske litt selv.

Astrid sin forståelse av kompetansemålet legger seg, i større grad enn Gunhild, tettere opp mot overordna del av læreplanen, som vektlegger skaperglede, engasjement og utforskertrang. Utdanningsdirektoratet (2020c) skriver at «elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter».

Tea har gitt uttrykk for å ha lite erfaring i arbeid med språklig mangfold. Derfor er hun litt usikker i tolkningen av kompetansemålet og dveler i forklaringen om utforsking og refleksjon innebærer. Tea forsøker ikke å legge skjul på usikkerheten tilknyttet kompetansemålet. Hun opplever kompetansemålets formulering er utfordrende, der hun også får støtte av både Astrid og Gunhild. Teas usikkerhet går fram av den første delen av intervjuet, der hun er nølende, tar tenkepauser og på et tidspunkt ber om få se på alle

kompetansemålene for å få analysert de nærmere. Når dette er gjort, uttrykker hun en forståelse som legger seg tett opp mot informant Astrid sin praktisk-estetiske fortolkning, som antyder at læreren skal ha en mer tilbaketrukket rolle i undervisningsopplegget.

Håkon: Men helt konkret; hva legger du i at elevene skal utforske?

Tea: Det handler om å eksponere de for det da. Presentere for de, og så må de sette seg inn i det. At de hører, ser, prøver å snakke det, lese det. Vanskelig å ta og føle på det, men.. Det må jo være at de skal bruke ulike sanser for å erfare det med språk og talespråksvarianter.

Lærerne er i større grad enige om hva refleksjon innebærer. Ambisjonen deres er at elevene skal bli bevisstgjort på sine egne holdninger til språk og talespråksvarieteter. De tre lærerne nevner at elevene blant annet bør bli bevisstgjort på hva en holdning er, for eksempel. Årsaken til hvorfor elevene vurderer språklige varietetene slik de gjør, er sentralt. Gunhild sier det slik:

Håkon: Hva legger du i at elevene skal reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarieteter?

Gunhild: Der er det her med "hvorfor" viktig. Og der kan en gjerne snakke om det her med at, hvorfor sier noen instinktivt at noe er riktig og at noe er feil.

Alle informantene er opptatt av elevenes evne til å kommentere språklige forhold. De er altså interessert i elevens metaspråk. I likhet med Gunhild, understreker hun at elevene må være i stand til å forklare årsaken til holdningene sine. Astrid eksemplifiserer slik:

Håkon: Hva legger du i at elevene skal reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter?

Astrid: (...) Altså, viss jeg sier nordlending. Hva er det første ordet elevene tenker på? Hvilket inntrykk har vi, og hvorfor er det sånn? Så dette mener jeg de skal reflektere over, og sette ord på det. Hvorfor er det slik?

Astrid deler Gunhild sitt argument om å forklare hvorfor mennesker oppfatter språklige varieteter og variabler slik de gjør. De tror nødvendigvis ikke at alle elevene er klar over at språket har et stort og variert betydningspotensial. Tea stiller seg undrende til om hennes elever i det hele tatt vet hva en holdning er for noe, og mener en må begynne svært grunnleggende faglig. Hun er også usikker på om hennes elever er klar over hvilke holdninger de faktisk har.

Håkon: Hvordan vil du beskrive kjernen i kompetansemålet?

Tea: Hmm.. Da vil jeg si, kjernen er å bli kjent med hva slags holdninger de har selv, altså at de skal bevisstgjøres på det.. For å kunne reflektere må de bevisstgjøres på sine egne holdninger.

Gunhild mener formuleringene i LK20 gir stort rom for lærerens skjønn. Hun forklarer at læreplanen kan oppleves så uoverkommelig og utfordrende at mange kan ende opp med å lene seg på tradisjonen. Hva hun legger i «tradisjonen» her, er ikke åpenbart, men innen språkfeltet står forskningstradisjonen dialektologi stått sterkt. Tradisjonen har i utgangspunktet hatt et diakront perspektiv, og interesse for talemålets opprinnelse og historiske utvikling, med målsetting om å avdekke eldre språklige stadier og utviklingslinjer

(Hårstad et al. 2017, s.105). Dialektologiens retrospektive, opprinnelige tilnærming forklarer også denne koblingen (Hognestad 2019, s.83).

Gunhild: Hva vil språklig variasjon og mangfold si? Er det samisk? Er det kvensk? Er det målmerker i dialekter? Er det multietnolekt? Er det forskjell på østkant og vestkant i Oslo? Eller er det, ja, men vi har alltid undervist om palatalisering og apokope, så da fortsetter vi med det.

Når læreplanen gir lærere stor metodefrihet, mener Gunhild det er vanskelig å vite hva som skal vektlegges. Hognestad (2019) problematiserer også termen *språklig mangfold* når han påstår at begrepet har vært etablert i folks bevissthet i lang tid, der termen forstås i en multikulturell retning (s.89). Gunhild knytter ikke termen til et spesifikt miljø, men gir uttrykk med at begrepet er vidt. Hun mistenker at mange lærere vil lene seg ukritisk på tradisjonen, som hun gir uttrykk for med å fokusere ukritiske på noen målmerker, fordi noe annet vil bli for tidkrevende og vanskelig.

Lærernes sammenligning av ett tema i LK13 og LK20

Dette kapittelet inngår som en underkategori til første forskningsspørsmål, som omhandler lærernes fortolkning av kompetansemålet i LK20. For å illustrere forskningsspørsmålet tydeligere vil jeg nå sammenligne informantenes forståelse av lignende kompetansemål i to ulike læreplaner.

LK13: Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål (Utdanningsdirektoratet, 2013).

LK20: Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Kompetansemålet som omhandler språklig variasjon og mangfold har gjennom de senere årene også gjennomgått en endring. Mine informanter er enige om at endringene ikke er store, og at det gjennomgående fokuset er uendret i det praktiske liv. Tea mener kompetansemålet er så godt som uendret, mens Gunhild presiserer at en lett kan oppfatte at LK13 kun omhandler talemål, siden nynorsk og bokmål er tatt bort. Gunhild forklarer her at enkelte kan oppleve at *utforskning og refleksjon* til skriftspråkene ikke er like viktige som talemål. Mine informanter uttrykker derimot bevissthet rundt bredden i hele språkbegrepet:

Håkon: Om vi ser på de nærmere på de to kompetansemålene fra LK13 og LK20. Synes du de er ulike?

Gunhild: Selv om det ikke står ordrett i LK20, så er det lett å oppfatte kompetansemålet som at det omhandler talespråk, siden nynorsk og bokmål er tatt bort. At det er fokus på den muntlige språkvariasjonen, selv om det står språk og talespråkvarianter

Astrid forklarer at LK20 framstår mer komprimert og kronglete, men at innholdskomponentene er de samme. Dette sammenfaller med Nordberg (2021) sin

forklaring om at fagfornyelsen først og fremst er en praksisreform, der læres autonomi kraftig forsterket (Nordberg, 2021, s.53).

Håkon: Hva legger du i at elevene skal reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter?

Astrid: (...) Var det bare dialekter der, sa du? Ellers er det selvsagt også dette med nynorsk og bokmål, da.

Tea uttrykker viktigheten av at elever utvikler metaspråk i arbeid med skriftspråk. Hun benytter ikke begrepet metaspråk selv, men i teorien er omtaler hun det. Preston (2004, s.75) forklarer at metaspråk dreier seg om hvordan vanlige folk beskriver og uttaler seg om språk. Gunvordal (2012) forklarer utdyper at elevenes tilegnelse av metaspråk handler om at de får et språk som hjelper dem til å snakke om, kommentere og vurdere sitt eget og andres språk i ulike sammenhenger (s.100). På denne måten mener hun at elevene vil bli bevisst holdninger og til språk og talespråk.

Håkon: Hvordan tenker du å jobbe med denne bevisstgjøringsprosessen?

Tea: En må jo blant annet få elevene til å forstå at nynorsk ikke er et talemål, hvor viktig historien er. Om elevene ikke lærer seg så godt å skrive nynorsk, så må de i det minste få innsikt i hvilken historie det har.

Selv om det skriftspråkene nynorsk og bokmål, mener Tea det språklige mangfoldet omfatter disse målformene. Alle lærerne mener de kompetansemålene i LK13 og Lk20 mer eller mindre uttrykker det samme, men Tea synes LK13 er mer detaljstyrt, slik hun forklarer:

Håkon: Synes du de er ulike på noe vis?

Tea: LK13 er mere styrt, men de er veldig like synes jeg. Selv om det står at elevene skal gjøre rede for noen kjennetegn ved noen talemålsvarianter, vil jeg ikke si det veier så tungt. De er nokså like. Holdningene veier fortsatt tyngst.

Tea understreker at LK13 er mer detaljstyrt, men synes ikke LK13 og LK20 er nevneverdig ulike. Astrid mener i likhet med Tea at kompetansemålene er nokså like.

Astrid: De er ikke så ulike. Det er komprimert noe, selvsagt. Men det vil ta lang tid å tilpasse seg den nye. Vi får ikke nye bøker på lenge. Vi bruker Cappelen Damm digitalt.

Håkon: Men, så du synes ikke de er.. Hva sa du, du synes den fra LK13 er ...

Astrid: Kronglete

Håkon: Kronglete. Men de sier altså på mange måter det samme, synes du?

Astrid: Det som er med LK20, er kanskje at den er litt mer tilrettelagt for å se på hvordan språket har utviklet seg, i dag.

Astrid forklarer at temaet *språklig mangfold* ikke er nevneverdig ulikt i de to læreplanene. Hun anerkjenner at det er færre kompetansemål i LK20, noe hun mener vil føre til at det blir vanskeligere å vite hva som skal vektes i undervisning. De to første verbene i LK13 og LK20, mener hun heller ikke skiller seg fra hverandre i praksis:

Håkon: Men om vi ser på å *redegjøre* eller å *utforske*, som er de to første..

Astrid: De skal utforske, utforske, utforske. I stedet for at de bare skal gjøre rede

for, altså at de skal forklare det. Så skal de nå utforske det selv. Ta med deg en setning rundt på bygget og intervju lærere, eller lag et skuespill fra tre ulike generasjoner – med fokus på hvor de kommer ifra. Bland inn ulike sosiolekter og multietnolekter. Men selv om de skal utforske, så må de på en eller annen måte klare å forklare det i etterkant.

Håkon: Fordi.. Når en skal *utforske* språklig variasjon, så vil en uansett *gjøre rede* for kjennetegn ved ulike hovedgrupper av talemål?

Astrid: Ja, det er det jeg tenker, da.

Her understreker Astrid sin forståelse av *utforsking*. Av utdraget kan en forstå henne som at elevene skal arbeide induktivt, og videre forklare hvordan de har jobbet og hvorfor. Slik sett praktiserer hun Bjerke (2019) sitt ene eksempel, om at *utforsking* av talespråk. Bjerke (2019) forklarer at elevene tar en runde i klassen, nabolaget eller på skolen for å registrere språktrekk ved talespråket (s.58).

Drøfting av læreres fortolkning av kompetansemålene

I intervjuene med lærerne forklarer de imidlertid at den slankede utgaven av læreplanen gjør det vanskeligere å vite hva som faktisk skal vektlegges i undervisning. Lærerne undres blant annet hva det vil si å *utforske*. Astrid gir uttrykk dette når hun spør; «hva vil de at vi skal gjøre med dette her?». Astrids frustrasjon kan forstås slik Engelsen (2008) forklarer at lærere potensielt kan tolke læreplanens angivelser annerledes enn de opprinnelig ble tenkt (s.117). Ut fra intervjuene ser det ut til at lærerne synes avstanden mellom Goodlad (1979) sitt første og femte nivå av læreplanen er for langt. En grunntanke i læreplanens styrking av metodefrihet knyttes til at yrkesutøveren har kunnskapen og kompetansen som kreves for å ta de rette beslutningene (Imsen, 2008, s. 472). Dette betyr at Astrid og Tea gjerne kan ha en mer praktiske-estetisk forståelse av verbet *utforsking*, enn Gunhild. For *utforsking* i seg selv kan bety alt fra sansing til gransking (Bjerke, 2019, s.58). Dette støtter seg til et grunnleggende prinsipp om at lærere bør ha betydelige frihet i yrkesutøvelsen, hvor de kan legge opp undervisningen slik de selv mener er hensiktsmessig til den aktuelle elevgruppen (Vibe et al. 2009, s. 218).

I LK20 benyttes termen *språklig mangfold*, der LK13 bruker «hovedgrupper av talemål» og «nynorsk og bokmål». Denne grunntanken støtter seg til Stortingets satsing på femårig lærerutdanning (Utdanningsforbundet, 2021). Lærere skal ha kunnskap til å vurdere hvilken didaktisk tilnærming som er mest hensiktsmessig for elevens læringsutbytte. Læreren og eleven skal finne veien dit sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Nordberg (2021) understreker at fagfornyelsen ikke har til hensikt å endre læreplanens innhold, men derimot å gi rom for ulike tilnærminger til de samme tematikkene (s.53). På Utdanningsdirektoratet (2020e) sine nettsider forklares sammenhengen mellom læreplan, overordna deler og «om faget». Gunhilds uttalelser indikerer at kollegene misbruker metodefriheten som ligger i til kompetansemålene. En kan forstå Gunhilds uttalelser som at kollegene ikke ser til læreplanens kompetansemål, overordna del eller «om faget» i sammenheng, når de eksempelvis nedprioriterer minoritetsspråk i arbeid med språklig mangfold. Selv om dette kunne ha lagt føringer for hvordan Gunhild underviser, forklarer hun at hun er opptatt av at minoritetsspråk skal ha en plass i

klasserommet. Ved første øyekast uttrykker ikke kompetansemålet i seg selv arbeid med nasjonale minoriteter. Ser en derimot til overordna del av læreplanen uttrykkes det eksplisitt at elevene skal ha innsikt i nasjonale minoriteter:

Fem folkegrupper med århundrelang tilknytning til Norge har status som nasjonale minoriteter i tråd med våre internasjonale forpliktelser: jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere. Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Et underliggende fokus gjennom studien min, har vært å finne ut hvordan lærerne forholder seg til fagtradisjonene dialektologi og sosiolingvistik i talemålsundervisning. Gunhild sine uttalelser viser at hun er opptatt av å belyse begge tradisjonene i arbeid med språklig mangfold. Hun trekker fram at «elevene ta i bruk fagbegrep på en presis måte, til å selv stille og svare på hvorfor og hvordan». Når elevene skal bruke fagbegrep viser hun til målmerkene som er etablert dialektkartene knyttes til dialektologien. Disse målmerkene har i følge Hognestad (2019) et stort fokus på såkalte «heimfestingsøvelser» (s.90). Hognestad forklarer at fagfornyelsen legger til rette for en etterlengta fornyelse av språkemet, og peker på at sosiolingvistiske perspektiv i større grad kommer til syne i LK20 (s.89). De sosiolingvistiske perspektivene Gunhild trekker inn, kan knyttes til spørreordene hvorfor og hvordan dialektkartenes isoglosser harmonerer med analyseobjektets språkføring. Gunhild ønsker at eleven bevisstgjøres på bruddene i vestens typiske kobling mellom språk, sted og kropp (Quist, 2017, s.11). Hennes uttalelser om kompetansemålet i LK20 peker i retning av en grunntanke i den sosiolingvistiske forskningstradisjonen, som forklarer at menneskers språkføring varierer alt etter konteksten (Le Page og Tabouret-Keller, 1985).

Gunhilds uttalelser kan ses i sammenheng med læreplanens utfasing av de spesifiserte termene fra *dialekt*, til *hovedgrupper talemål*, til LK20 sin omtale av språklig mangfold. Hun, og de to andre lærerne, er svært interessert sosiokulturelle innsikter i forståelsen av menneskers språkføring. Det kan forstås som at en skal ikke lenger fokusere på det som er mest ekte eller autentisk (Eckert, 2003, s.392). Dette samsvarer med Melby (2011) utsagn, om at det ikke lenger anses som relevant å diskutere språklige språktrekk ved dialekten på hjemstedet, når man mange steder opplever at en stor andel av dem som bor på stedet er innflyttere som ikke snakker sånn uansett (s.41). Melby sin uttalelse støtter seg på flere måter uttalelsene til denne studiens informanter.. Lærerne har ulike tilnærminger i arbeid med det språklige mangfoldet, men fellesnevneren er fokuset på «hvorfor» mennesker snakker slik de gjør. De er altså opptatt av hvorfor språklig variasjon finnes.

4.3 Lærernes omtale av egen undervisningspraksis

Informantenes fortolkning av kompetansemålet gir føringer for hva og hvordan de legger opp egen undervisning. Alle lærerne har uttalt at temaer tilknyttet språklig mangfold, krever at læreren bruker digitale ressurser for å aktualisere undervisningen. Likevel mener Gunhild og Astrid mener læreboken er sentral for å bygge undervisningsopplegg på. Det varierer imidlertid hvordan informantene ønsker at elevene skal utforske det språklige mangfoldet. Astrids uttalelser peker i retning av en mer praktisk-estetiske utforskning, enn Tea og Gunhild. Astrid sine eksempler støtter seg til prinsippene i overordna del av læreplanen, som fremhever skaperglede, engasjement og utforskertrang. Denne delen

forklarer at elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Håkon: Har du noen eksempler på undervisningsopplegg du har gjennomført?

Astrid: Elevene lagde et skuespill til de to skriftspråkene, der de lekte at de var Knudsen og Aasen og Wergeland og Welhaven. De hadde debatt. (...) Elevene har også gått rundt på skolen og intervjuet lærere, der de noterte seg spesielle trekke ved dialekten deres. (...) De har også tatt med seg ett ord, en setning hjem til naboen, mor eller bestemor; hva forstår de?

I Astrid sitt eksempel kan en kan forstå det som at elevene selv kan velge framgangsmåte. Elevene får flere muligheter der de selv kan bestemme om de vil intervju naboen, mor eller bestemor. Gunhild forklarer at hun har benyttet lydklipp og filmklipp som inneholder talespråklige varieteter som tradisjonelt kobles til ulike steder i Norge i undervisningen. I denne sammenhengen er Gunhild opptatt av at elevene skal få noen teoretiske verktøy til å analysere noen lydklipp med ulike talespråklige varieteter. Gunhild eksemplifiserer at elevene kan ta for seg språktrekket palatalisering. Hun ønsker først og fremst at elevene skal forklare hvilke lyder språktrekket består av, finne ut om elevene bruker de det selv, og om personen i lydklippet benytter dette trekket. Gunhild er imidlertid ikke interessert i en dialektologisk tilnærming, som legger vekt på hvilke språktrekk som tradisjonelt hører til hvor, men i stedet en metaspråklig tilnærming:

Håkon: Tilpasser du undervisningen innen dette temaet til elevgruppene?

Gunhild: Akkurat dette temaet synes jeg selvtilpassende, ved at alle har et talemål. Alle kjenner folk som snakker på en litt annen måte enn seg selv. Jeg er ikke opptatt av at elevene skal ramse opp: «Palatalisering vil si at du får en j-lyd etter konsonant». Jeg er mye mer interessert i at de klarer å høre «Åja, hun mangler den j-lyden, det er ikke typisk for det området, men hun har ikke det». Dette begrepet kan alltid slås opp, men innholdet er viktigere enn ordet i seg selv.

Populærkultur er et stikkord som går igjen i intervjuene. Alle informantene trekker fram hvordan populærkulturen kan benyttes i arbeid med språklig mangfold, variasjon og holdninger. Tea nevner artister som Odd Nordstoga og Synne Vo, for å fokusere på dialektmangfoldet i Norge, mens Gunhild eksemplifiserer med Sondre Justad. Videre forklarer Tea at hun ønsker å bevisstgjøre elevene på ulike språklige trekk i tekstene. Hun vektlegger altså her metaspråklige perspektiv. Tea omtaler blant annet dette når hun legger fram hva elever synes om talespråkvarieteteten til Odd Norstoga eller Synne Vo.

Håkon: Dersom du skulle brukt Odd Nordstoga, eller Synne Vo. Hvordan tror du et undervisningsopplegg kunne ha vært?

Tea: Elevene kan analysere både innhold og form. Hva synes de om denne dialekta? Hvordan hadde teksten blitt på en annen dialekt. De kunne oversatt teksten til bokmål. Hva endrer seg?

Håkon: Når du sier «oversette til bokmål og se hva som endrer seg». Hva mener du med det?

Tea: Når de jobber med oversettelse, blir de automatisk kjent med det talespråklige mangfoldet. De blir bevisstgjort på forskjellene, og at de kanskje ikke er så store. «Åja, på norddøl sier de *um* og ikke *om/dersom*. Personlig pronomen er ikke *jeg*, men *e*». De skal ikke oversette til bokmål for å finne en fasit – de skal utforske mangfoldet av dialekter.

Tea sier hun er interessert i at elevene skal oppdage at de språklige forskjellene innad i Norge ikke nødvendigvis er så store. Selv om hun ikke uttrykker dette eksplisitt, vil elevene i denne prosessen eksponeres for hvordan ulike språklige trekk har ulikt sosialt betydningspotensial. Når Tea sine elever oversetter sangtekstene til Odd Nordstoga, til bokmål, kan det tenkes at de forstår teksten annerledes. «Hva endrer seg», spør Tea. Ulike språklige varianter har ulikt sosialt betydningspotensial, og kan også det hende at elevene evaluerer språktrekkene ulikt.

Astrid bruker også populærkultur i arbeid med språklig mangfold, og nevner NRK-seriene Side om side og 19, som eksempler på TV-serier hun har anvendt i undervisning selv. Hun ønsker at elevene skal reflektere over språklige varieteters ulike betydningspotensial Astrid sitt eksempel, tar primært for seg Silverstein (2003) sin andre grad av indeksikalitet, som gir uttrykk for sosial status. For å illustrere dette forklarer hun at elevene kan analysere karakteren Christian Kopperud, i serien Side om side. Astrid vil at elevene skal se sammenhengen mellom språklig varietet, yrke og livstil. I Kopperud sitt tilfelle kan en anta at språkføringen er valgt med overlegg, for å gi samsvar med høystatus-jobb, dyre merkeklær, fine biler og status-interesser. I Kopperud sitt tilfelle benyttes språket som et verktøy for å understreke hans sosiale status, eller identitet. Denne koblingen funker – på grunn av at språklige varieteter og variabler har ulik sosial valør (Bourdieu, 1991, s. 416).). Astrid vil at elevene skal reflektere over hvordan språklige varieteter blir benyttet i serier, reklame og film, for å skape sosial status og forsterke en bestemt identitet. Astrid er dermed interessert i språkets betydningspotensial. Dette betydningspotensial viser hun i flere serier. Hensikten er at elevene skal reflektere over hvorfor de tror den enkelte karakteren har akkurat *den* talespråkvarietet. Er det kun tilfeldig, spør hun. I tillegg til Side om side, har hun brukt mye tid på NRK-serien 19. Handlingen er lagt til en flerkulturell bydel i Oslo, der talemålsvarietetene preges av multietnolekt. Også i dette eksempelet vil Astrid legge vekt på hvordan språket påvirke hvordan en opplever mennesker. Det kommer spesielt tydelig fram når hun tydelig når hun ønsker at elevene først bare skal høre lyd, og så se bilder:

Håkon: Når dere bruker serien 19 for eksempel. Hvordan foregår dette i klasserommet?

Astrid: Underveis kan vi stoppe opp serien og se på; kæbe og tæsje – hva betyr det? Hvordan snakker de ulike karakterene? Hva gjør det med karakteren? Hvilke holdninger har vi? Hva tenker vi på forhånd dersom vi bare hører lyd, for så å se med bilder etterpå?

Selv om informantene i denne oppgaven bruker populærkulturen aktivt, har de ulike innfallsvinkler til tematikken. Der Astrid fokuserer på Silversteins (2003) andre grad av indeksikalitet, med koblingen mellom språk og sosial status, er Gunhild mere interessert at elevene hennes er sammenheng mellom språk og sted (Quist, 2017, s11). Gunhild vektlegger dermed Silverstein sin første grad av indeksikalitet, hvor sammenhengen mellom språk og uttrykksmåte kan gi geografiske assosiasjoner. For å illustrere denne koblingen, vil hun belyse og problematisere de tradisjonelle dialektkartene. Gunhild synes dialektkart bør ha en plass i klasserommet, men er veldig bevisst på at framstillingen de må nyanseres. Hun mener de er utdarte, slik hun forklarer:

Håkon: Populærkultur har du nevnt så vidt, med blant annet sang. Hva gjør dere da?

Gunhild: (...) Det ikke nemlig ikke slik at alle fra et sted snakker en dialekt. Så når vi hører på en sang, fra Sondre Justad, for eksempel, så er det mange trekk ved dialekta hans som gjør at vi kan plassere han oppe i Nord-Norge en plass. Og hvorfor kan vi det? Jo, fordi tradisjonelt er mange språkbrukere fra den plassen som har de trekkene. Men så har han kanskje ikke alle trekkene som de andre har, og hvorfor er det slik? Og da må en bruke de ressursene elevene har tilgjengelig da, til å utføre denne utforskinga og stille spørsmålet; hvorfor.

Gunhild gir uttrykk for hvilke normer og normbrudd som eksisterer i forbindelse med Silverstein sin første grad av indeksikalitet. Elevene hennes skal utforske over hvilke trekk som hører på Justad sin hjemplass, og hvilke som ikke gjør det. Hun mener at en slik arbeidsform legger til rette for at alle elever skal oppleve mestring, slik hun sier:

Håkon: Tilpasser du undervisningen i dette temaet til hver elevgruppe?

Gunhild: Akkurat dette temaet synes jeg selvtilpassende, ved at alle har et talemål. Alle kjenner folk som snakker på en litt annen måte enn seg selv.

Jeg forstår hennes uttalelse om selvtilpassing som at «elevene reflekterer over det den selv er i stand til». Eleven skal bruke egne refleksjoner til å belyse hvordan de språk henger sammen med identitet, for eksempel. Med en generell analyse av tekstene, til for eksempel nevnte Sondre Justad, vil elevene selv kunne evaluere hvilke språktrekk som er relevante å trekke inn. Dermed er det opp til den enkelte eleven å se og forstå hvilke språktrekk som tradisjonelt finnes, eller ikke finnes i Nord-Norge. Gunhild er opptatt av at elevene skal bruke dialektologiske fagbegrep på en presis og nyansert måte. Selv om hun sier at undervisningen i dette temaet er selvtilpassende, legger hun opp til at elevene skal ta utgangspunkt i det nære og det kjente, som forklarer at alle vil ha mulighet til å oppleve mestring i arbeid med oppgaven:

Håkon: Er det noen spesielle målmerker dere legger vekt på?

Gunhild: Ja. De målmerkene som elevene selv har, er lettest å finne eksempler på. Hvem er det som har det, hvem er det som ikke har det? Og så er det andre som er lette å høre. Skarre r, for eksempel. Da har alle mulighet til å få det til. Og så har vi snakket mindre om det tekniske omkring tonegang. Ikke så viktig å bruke tid på det.

Håkon: Er det noe du liksom, ikke for å være kritisk, men har du det fra noen plass? Eller tenker du at det er det logiske?

Gunhild: Nei, hvor en har det fra. En har det vel mest fra pedagogikken. Hvor er elevene. Hva kan de nå. Den proksimale utviklingssonen, sant. Du skal gi de fagbegreper, du skal utvikle kompetansen deres – men det må fortsatt være innenfor et nivå de har mulighet for å nå.

Du prøver jo hele tiden å relatere fagstoff til der de er i livet. Hvordan snakker ungdom i Trondheim nå, og så bevege seg ut ifra der. Og da er det naturlig at for eksempel tjukk l, palatalisering og apokope, blir snakket mere om enn bløte konsonanter. Det betyr ikke at vi ikke nevner det, men noe oppleves som mer relevant, kanskje.

Selv om Gunhilds uttalelser antyder at hun ikke tilpasser undervisningen, fokuserer hun «hovedsakelig på de målmerkene elevene selv har. Hun forklarer også at dette har sammenheng med «hvor er eleven nå, hva kan de nå. Den proksimale utviklingssonen». Selv om Gunhild tidligere i intervjuet ga uttrykk for at temaet tilpasser seg selv, gjør også

hun grep for å tilrettelegge undervisningen for sin elevgruppe. Lærerne har imidlertid ulikt syn på hvorvidt det er nødvendig å tilpasse undervisning som omhandler språklig mangfold. Alle er enige om at det vil være hensiktsmessig å analysere den mest brukte talemålsvarianten i det geografiske området skolen ligger, men utover dette praktiserer de tre tilpassing i ulike grad. Av de tre lærerne kan en forstå at Astrid tilpasser undervisningen i størst grad. Dette anser hun som nødvendig når elevene arbeider med målmerker. Hun forklarer at elevene kan deles inn i fire grupper, der de er i en faglig homogen gruppe med hensikten at alle skal oppleve mestring, før de presenterer hva de har funnet ut for resten av klassen.

Astrid: De faglig svake elevene kan ta for seg egen dialekt i Trøndelag. Det er nok enklere enn at de skal jobbe med for eksempel Sørlandet. (...) Så kan jobbe de jobbe gruppevis først, og sette seg sammen med de andre etterpå. Da skal alle forklare det de ble eksperter på. Eterne kan for eksempel forklare ett bilde, mens firerne kanskje skal ha lest tre-fire sider og søkt opp noe på internett. Alle skal hvert fall presentere noe ut ifra det de mestrer.

Tea understreker flere ganger i intervjuet at hun ikke har mye erfaring med temaet selv. Som norsklærer med ansiennitet på sju år har hun like fullt kvalifiserte refleksjoner om tilpasning av undervisning.

I likhet med Gunhild og Astrid, vil Tea legge opp til at elevene først og fremst bør analysere det nære og kjente. På denne måten oppleves, undervisninga mer relevant, sier de. Tea jobber på en skole i Tønsberg, men bor selv i Horten. Hun forklarer at den språklige variasjonen er større i Tønsberg, enn i Horten.

Håkon: Hvordan kunne du ha tilpasset en undervisning for din elevgruppe?

Tea: Slik som Tønsberg da. Det er større andel innflyttere her, enn der jeg bor, i Horten. Her er det større variasjon i dialekter enn i Horten, da kan en se litt på; hva er årsaken til det? Hvordan påvirker dette oss?

Tea belyser mobilitetsaspektet i den kontinuerlige språkutviklingen. Hun vil vise elevene sammenhengen mellom språk og menneskers flyttemønster. Språket i seg selv gjør ikke stort, det utvikles eller utrykkes av den aktuelle språkbruker eller språkgruppe (Hårstad et al., 2021, s.42). Tea ønsker derfor at elevene skal reflektere over hvorfor det er flere språklige varieteter representert i Tønsberg, enn i Horten. Videre vil hun også at elevene skal reflektere over om de selv endrer språkføring, avhengig av hvem de omgås, og hvorfor/hvorfor ikke de gjør det. Tea sin inngang til temaet baseres på metaspråklige perspektiv, der hun vil høre overordna tanker og refleksjoner over språklig forhold (Preston, 2004, s.75).

Lærernes omtale og bruk av læreverk

Som lærer er det ikke bare kompetansemålene som er styrende for hvordan en legger opp undervisningen. Videre skal jeg ta for meg lærernes omtale og bruk av læreverk i skolen. Når jeg i denne oppgaven vil finne ut hvordan lærere arbeider med språklig mangfold som kompetansemål, er det sentralt å få innblikk i hvilken rolle læreboken i undervisningen deres. Gjennom informantenes fortolkning av læreplanen går det fram at Astrid kun bruker

læreverket Fabel som utgangspunkt for undervisningen sin i dette emnet. Hun mener Fabel fungerer fint på mange norskfaglige områder, men at læreverket har betydelige mangler i arbeid med språklig mangfold. Selv om Tea ikke har undervist mye om språklig mangfold, variasjon og holdninger, mener hun læreverket Kontekst har betydelige mangler. Hun uttaler seg ikke om Kontekst sin framstilling av språkemet som helhet, men stiller seg kritisk til hvordan læreverket tematiserer språklige holdninger. I intervjuet trekker hun fram hvordan språk blir benyttet som er humoristisk verktøy, og humrer av de bondske assosiasjonene hennes egen språklige varietet kan gi. Tea mener språk, identitet og humor er viktig, men ser ikke disse innfallsvinklene igjen i Kontekst.

Håkon: Har du noen læringsressurser som du kan ta med inn i klasserommet og benytte til dette med humor og holdninger?

Tea: Det nekter jeg å tro. Kontekst sine bøker er ikke egna for å undervise om disse holdningene. Det er jo faglitteratur, ikke sant. Kanskje filmer, serier og musikk kan være aktuelt i stedet.

Tea sin skeptiske uttalelse er interessant, spesielt siden Gunhild benytter samme læreverke, og mener det fungerer veldig fint i undervisning.

Håkon: Hva legger Kontekst vekt på?

Gunhild: Jeg synes egentlig Kontekst vektlegger ganske fint den her balansegangen mellom å lære fagstoffet, lære fagbegreper og det å utforske, stille spørsmål, reflektere over både hvordan de selv snakker og åssen andre snakker.

Gunhild og Tea sine uttalelser om samme læreverke, bygger trolig på erfaring og interesse rundt den aktuelle tematikken. Tea uttrykte tidlig at hun ikke har jobbet mye med språklig mangfold, og flere ganger i løpet av intervjuet sier hun at «*dette er jo utrolig interessant, hvorfor har jeg ikke jobbet mere med dette her*». Gunhild, på sin side, definerer seg som en sosiolingvist, da hun også har levert masteroppgave hvor hun gjorde en sosiolingvistisk studie. Slik sett kan en forstå at de opplever læreboka Kontekst ulikt. Tea uttaler at norskseksjonen ikke omtalte språklig mangfold da hun studerte ved lærerhøyskolen. Samtidig forklarer hun at kollegene hennes anser skjønnlitteratur og sakprosa som det viktigste i norskfaget, og selv foretrekker Tea novelleanalyse. På de områdene Gunhild ikke kan relatere Kontekst sine deler til den aktuelle elevgruppen, leter hun litt på nett – kanskje vel så mye fordi hun er svært interessert i temaet selv. Mens Tea på sin side, «*nekter å tro*» Kontekst omtaler holdninger på en god måte. Dermed kan det være en naturlig konsekvens at Tea nedprioriterer arbeid med språklig mangfold, variasjon og holdninger.

Selv om Gunhild mener Kontekst har en fin balanse mellom å lære fagbegreper, og det å reflektere, mener hun det er sentrale mangler i læreverket. Gunhild mener særlig at minoritetene lider i Kontekst sin framstilling av språklige mangfold, slik hun forklarer:

Gunhild: Jeg synes at det som omhandler samisk og kvensk er ganske sånn oppramsende. Litt sånn «oss og dem». Vi er norske, vi har disse målmerkene. Ja, og så er det disse andre som snakker samisk. Og at dette som går på refleksjon rundt holdninger, blir litt borte når en kommer til minoritetsspråkene.

Håkon: Opplever du at du og andre norsklærere her på huset har ulikt syn på hvordan en skal og bør jobbe med temaet?

Gunhild: Ja, det gjør jeg. Jeg opplever at, spesielt dette med samisk, kvensk, finsk. At jeg er mer opptatt enn andre av at det skal ha en plass i undervisning om norske talemålsvarianter, kall det det. Dette ser vi også i Kontekst.. Der kvensk, nesten blir nevnt med et lite komma. Jeg måtte lete mye for å finne fagstoff om dette. Det vi ser i lærebøkene er typisk, samiske tall fra én til ti. Dette er bokstavene de har på samisk. Det her er noen bøyingsendelser som er vanlig på samisk. Mens velig lite fokus på hvorfor samisk har den statusen det har i dag. Hvorfor har de samisk den statusen det hadde for 50 år siden.

Gunhild opplever at hun jobber imot både kolleger og læreverk. Hun kjemper for at minoritetene skal ha en plass i undervisninga om språklig mangfold, men opplever at denne «tradisjonen» innhenter henne både på lærerrom og i læreverk. Utfordringen Gunhild møter på, omtaler også Hognestad (2019) når han forklarer at norskfaget ofte har blitt tillagt et historiserende ansvar, som henger sammen med nasjonsbyggingsprosjektet på 1800-tallet (s.83). Gunhild kjemper for prinsippene i overordna del av læreplanen om identitet og kulturelt mangfold, som trekker fram de internasjonale forpliktelsene lærere har til å gi kunnskap om disse folkegruppene (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Astrid mener at læreverket Fabel fungerer fint som et utgangspunkt for å ha noen «knagger» å henge temaene på, men at det i arbeid med språklig mangfold og variasjon framstår som mangelfullt på enkelte områder. Det samsvarer med Holmvik (2019) funn i sin masteravhandling, tidligere omtalt i kapittel 1.1 og 1.3. Holmvik viser læreverkernes dialektologiske framstilling av talemålsemnet i de tre bøkene han har analysert. Astrid uttrykker ikke dette eksplisitt, men antyder at framstillingen i Fabel ikke ivaretar læreplanens kompetansemål.

Håkon: Hva inspirerer deg for undervisninga om språklig mangfold?

Astrid: Vi har jo ei bok, som vi går ut ifra. Hva skal vi gjennom åttende, niende og tiende, så vi får noen knagger å henge det på. Men nå er det ny læreplan, og boka er ikke helt.. Altså språk, da, det utvikler seg så fort, så jeg føler du må på internett og finne nye opplegg som er tilpassa den aktuelle elevgruppa.

Astrid forklarer at språkets utvikling er en utfordring for bruken av læreverk, og mener en må ta i bruk internettressurser for å dekke kompetansemålet. Slik kan en forstå at læreren har en sentral rolle i formidlingen av hva et språklig mangfold er. Læreren vil alltid ha en sentral rolle i klasserommet, men det blir særlig synlig når læreren velger hva som skal fokuseres på selv. Vibe (et al. 2009) understreker viktigheten av at læreren skal ha friheten. (s. 218).

Drøfting av lærernes uttalte undervisningspraksis

Lærerne viser hvordan læreplanens metodefrihet gir muligheter for en rekke arbeidsmåter med det språklig mangfold. Astrid eksemplifiserer blant annet at elevene *utforsker* gjennom skuespill og intervju på skolen. Eksempelet hennes støtter seg til hvordan Bjerke (2019) forklaring av utforskning av talespråk. Han nevner at elever kan intervjuer folk på den aktuelle skolen, hvor de skal notere språktrekkene intervjuobjektet har (s.58). Astrid sine elever skal opp fra stolen, ut av klasserommet og fysisk møte og intervju mennesker. En slik praktisk-estetiske tilnærming av undervisningen kan knyttes til overordna del av læreplanen som omtaler at elevene skal utvikle skaperglede, engasjement og

utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Undervisningen ser ut til å være basert på en induktiv metode, som betyr at elevene skal finne ut, skape eller velge framgangsmåte i en oppgave selv (Lyngsnes og Rismark, 2014, s.118). Det skal imidlertid presiseres at det finnes flere måter å utforske på, slik Bjerke (2019, s.58) forklarer. Dermed forstår vi at elever ikke fysisk må opp og stå for å være engasjert, skape noe eller utforske. Dette kan elevene sanse, undersøke, drøfte, oppdage, og granske slik også Gunhild forklarer sin omtalte undervisningspraksis tilknyttet språklig mangfold.

Der Astrid har en praktisk-estetisk tilnærming, er Gunhild mer opptatt av at elevene skal bruke fagbegrep på en presis og nyansert måte, til å selv stille spørsmål og svare på *hvorfor og hvordan*. Gunhild trekker fram arbeid med populærkultur, og eksemplifiserer med en språkanalyse av Sondre Justads talemål og sangtekster. Gunhild omtaler at det er mye i hans talespråk som gjør at en tradisjonelt kan knytte varieteten til Nord-Norge. Hun er i større grad interessert i at elevene skal bruke fagbegrep til å finne ut hvilke målmerker han benytter som tradisjonelt hører til i Nord-Norge, og hvilke som ikke gjør det. Gunhilds undervisning legger seg her tett opp mot den dialektologiske forskningstradisjon, som tradisjonelt har basert seg på kart som et metodisk hjelpemiddel der isoglossene er med å ramme inn såkalt likt språk (Mæhlum & Røyneland, 2016, s.20). Videre ønsker Gunhild at elevene skal – med utgangspunkt i sine funn – peke på *hvordan* og *hvorfor* Justad snakker slik han gjør. Hvilke sosiale årsaker kan være utslagsgivende for at mennesker varierer språkføringen avhengig av konteksten. Med det er vi umiddelbart sosiokulturelle innsikter i menneskers språkføring. Eksempelet med Sondre Justad kan også knyttes til termen indeksikalitet. Gunhild vil at elevene skal utforske og reflektere over språkets sosiale betydningspotensial. Silversteins (2003) første grad av indeksikalitet omhandler språkets evne til å avsløre geografisk plassering, slik som Gunhild sitt eksempel med Sondre Justad. «Selv om det er mye med Justad sitt talemål som gjør at vi tradisjonelt kan plassere han geografisk i Nord-Norge, er det ikke nødvendigvis slik at alle trekkene tradisjonelt tilhører der», forklarer Gunhild. Denne tilnærmingen bygger på en sociolingvistisk tilnærming til språk, som forklarer at språk ikke kan studeres uavhengig av språkbrukeren (Labov, 1972). Som omtalt i kapittel 4.2, legger altså Gunhild opp undervisningen slik at elevene skal se brudd mellom den typiske koblingen språk, kropp og sted (Quist, 2017, s.11).

Evnen språket har til å gi sosial informasjon bruker også Astrid i sin undervisning, blant annet gjennom humorserien Side om side. Hun vil vise elevene hvordan språk og identitet kan henge sammen, og ikke minst hvordan mediene kan være med å reproducere koblinger mellom talespråk og identitet. Sondre Justad er en ekte person, mens karakterene i Side om side er figurer spilt av skuespillere. Uavhengig av om Justad varierer, eller tilpasser språkføringen er dette noe han selv velger det – bevisst eller ubevisst. Karakteren Christian Kopperud talespråklige varietet er trolig valgt helt bevisst av produksjonen i Side om side. Ambisjonen er nok at språkføringen skal gi uttrykk for hans sosial status – eller ønske om hans sosiale status. Forskjellen på de to eksemplene er at produksjonen i Side om side konstruerer personligheter de vil ha med i serien sin. I denne sammenheng skal karakterene gjerne benytte spesifikke språklige varieteter for å gi uttrykk for noe mer en verbalspråket i seg selv, slik Bourdieu uttrykker at språklige varieteter har ulik verdi (1991, s.416). NRK konstruerer slik sett Kopperud sin identitet gjennom hans språkføring, som sammenfaller med den sosial konstruktivistiske identitetsoppfatningen (Hårstad, et al. 2021, s. 52).

Astrid vil at elevene eksempelvis skal reflektere over sammenhengen mellom karakterer Christian Kopperud sitt talespråk, jobb og fritidsinteresser. Hun vil bevisstgjøre elevene på hvilke holdninger de selv har, slik hun spør «Hvilke holdninger har de før de ser person, og hvilke har de etter?». Astrid ønsker å bevisstgjøre elevene på deres egne språklige holdninger. Garret (2010) forklarer at holdninger er nokså stabile, noe som gjør det mulig å både definere og undersøke dem. Hans definisjoner omfatter hvordan en bedømmer og vurderer språklige varieteter (s.20). Når Astrid legger opp til at elevene skal reflektere både før og etter de har sett bilde, får elevene mulighet til å vurdere i hvilken grad det var samsvar mellom antagelsene sine. Astrid vektlegger her språkets evne til å utstråle sosial verdi, som knyttes til Silversteins (2003) andre grad av indeksikalitet. Gjennom begge eksempel bruker Astrid og Gunhild Silverstein sine to grader av indeksikalitet, når de viser elevene språkets evne til å gi verdier og identitet. De synliggjør også at disse oppfattelsene ikke alltid harmonerer med hva de skulle tro.

Lærebøkens dialektologiske framstilling av talemålemnet har møtt kritikk fra flere hold (se f.eks Holmvik, 2019 og Hårstad 2019). Fagfornyelsens framstilling av språkemet legger imidlertid til rette for flere sosiolingvistiske innfallsvinkler (Hognestad, 2019, s.90) Det didaktiske dilemmaet i denne sammenhengen, er undersøkelsene som viser at læreboka anses som den viktigste planleggingsressursen i skolen (Hodgson et al. 2010). To av mine tre informanter gir uttrykk for at læreverkene har betydelige mangler, hva angår språklig mangfold.. Astrid mener utfordringen ligger i språkets stadige utvikling. Dette tvinger lærerne på internett, forklarer hun. Uttalelsene forklarer ikke i seg selv hva hun mener mangler i læreboka. Men av de eksemplene hun trekker fram, er fokuset på språkets betydningspotensial sentralt, slik hun forklarer sin bruk av serier i undervisningen. Det uttalte fokuset hennes i bruk av disse seriene knyttes koblingen mellom språk, identitet, og språkets sosiale betydningspotensial. Dermed kan det tyde på at det nettopp er sosiolingvistiske innfallsvinkler Astrid mener lærebøkene mangler. Gunhild, på sin side, mener læreboka har en fin balanse der elevene skal lære fagbegrep, og samtidig utforske og reflektere over hvordan og hvorfor de selv snakker slik de gjør. Først og fremst skal det understrekes at Astrid og Gunhild benytter ulike læreverk. Men av de to sine fortolkninger av kompetansemålet i kapittel 4.2, går det fram at Gunhild I større grad enn Astrid er opptatt av at elevene skal bruke dialektologiske fagbegrep på en presis og nyansert måte. Det kan også være årsaken til at hun mener læreverket fungerer fint i undervisning – fordi hun selv er svært opptatt av å benytte begge forskningstradisjonene i arbeid med talemål.

Alle lærerne vektlegger metaspråklig kompetanse i arbeid med språklig mangfold, variasjon og holdninger. Tilknyttet den reflekterende delen av kompetansemålet, vektlegger lærerne spørreordet hvorfor. «Hvorfor mangler denne trønderen en j-lyd etter konsonant, og hvorfor benytter ikke Sondre Justad alle målmerkene som tradisjonelt tilhører Nord-Norge», nevner Gunhild. Dermed kan vi forstå at lærerne mener metaspråklig kompetanse er sentralt, slik Preston (2004, s.75) forklarer at metaspråk dreier seg om hvordan vanlige folk beskriver og uttaler seg om språk. Lærerne er opptatt av at elevene, på en enkel og grei måte, skal sette ord på språklige forhold som omhandler målmerker, indeksikalitet og identitet. De er imidlertid ikke opptatt av at elevene kun skal bruke avanserte fagbegrep for å snakke om språk, men i realiteten er det disse forholdene de kommenterer. Preston (2004) mener at metaspråklige kommentarer fra ikke-lingvister er like verdifulle og interessante som kommentarer fra utdannede lingvister (s.75). Gunvordal (2012) fant også dette i sin masteroppgave, hvor hun peker på at elevenes tilegnelse av metaspråk handler om at de får et språk som hjelper dem til å snakke om,

kommentere og vurdere sitt eget og andres språk i ulike sammenhenger (2012, s.100.) Gjennom en metaspråklig tilnærming vil også elever være nødt til å ta stilling til sine egne holdninger overfor språklig mangfold og variasjon. En slik tilnærming bygger òg på overordna del av læreplanens fokus på identitet og kulturelt mangfold:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Utdanningsdirektoratet, 2020d)

Lærerne gir uttrykk for ulike syn på hvorvidt tilpassing av opplæringen er nødvendig i dette emnet. Selv om Gunhild først uttaler at temaet er selvtilpassende, legger hun til rette for at elevene skal oppleve mestring når de får arbeide med trønderslagsdialekten, som er nær og kjent for dem. Grunnen til at uttalelsene hennes spriker, mener jeg kan knyttes til de to forskningstradisjonene sosiolingvistik og dialektologi. Hennes uttalelser om at «alle kjenner noen som snakker annerledes enn seg selv», mener jeg først og fremst kan relateres til den reflekterende delen av kompetansemålet. Dermed vil «alle» kunne si noe om språklige forhold, også som «ikke-lingvist» slik Preston (2004) peker på. Preston mener også at metaspråklige refleksjoner om språklig variasjon er like verdifulle om de kommer fra vanlige mennesker. Dette samsvarer med Gunhilds uttalelse om at temaet – på den ene siden – er selvtilpassende. Hun mener alle elevene kan si noe om hvorfor mennesker snakker slik de gjør. Hvorfor mennesker snakker ulikt, og hvordan mennesker varierer språkføring kontekstuellt, samsvarer med en grunntanke i sosiolingvistikken. Labov (1972) har peker også på denne sammenheng når han forklarer at språk ikke kan analyseres uavhengig av språkbrukeren. Gunhild sin uttalelse kan slik sett knyttes til Hårstads (2010) poeng om at språkbruk varierer intra- og interindividuellt i samspill med sosiale faktorer (s.63).

De oppgavene lærerne tilpasser, knyttes først og fremst til dialektologien, som innebærer målmerker og språklige grenser (Mæhlum og Røynealand, 2016, s.20). Astrid forklarer hvordan hun deler i fire grupper, der de faglig svake arbeider med dialekter i hjemtraktene, mens faglig sterkere elever kan ta for seg dialekten på Sørlandet. Hun legger i tillegg opp til at de faglig svake får betydelige mindre stoff å arbeide med, enn de faglig sterke. Hun tilpasser undervisningen til den enkeltes evner og forutsetninger (Håstein og Werner (2014, s.20). Undervisningen til Astrid legger dermed til rette for at elevene skal oppleve mestring. (Bandura, 1997).

4.4 Lærernes omtalte vurdering av elevenes læringsutbytte

Årsaken til at jeg ble interessert i oppgavens overordna tematikk var en erfaring fra egen undervisning. I denne undervisningstimen opplevde jeg at elevene både hadde utforsket og reflektert godt omkring språklig mangfold, men på veg ut av klasserommet undret jeg: Når har en elev egentlig utforsket til toppkarakter? Det er imidlertid viktig å understreke at vurderingsprosessen ikke utelukkende omhandler å sette tall på elevs prestasjon. Hensikten med vurdering er først og fremst å fremme elevens læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Derfor var det naturlig at et av mine forsknings spørsmål skulle omhandle hvordan lærerne vurderer elevenes læringsutbytte i arbeid med dette

utforsking og refleksjon over språklig mangfold, variasjon og holdninger. Gunhild mener også vurderingen av temaet er utfordrende.

Gunhild: (...) Det er jo viktig at de vet når de vurderes og hva de vurderes på. Men vurdering er vanskelig.. Å tallfeste evnen til refleksjon og evnen til utforsking er vanskelig.

Informantene forklarer at de bruker en rekke ulike vurderingsformer, men at det gjennomgående er større fokus på at alt elevene gjør skal vurderes. Gunhild presiserer at hun ikke teller hvor mange hender som er oppe i været ved et spørsmål, en skikk hun er glad er på veg ut av skolen. Det hun heller legger vekt på er at alt elevene sier og leverer kan være med å trekke de opp på karakterskalaen. For å holde oversiktene over elevenes utsagn i undervisningen har Gunhild en liten notatbok, der hun noterer etter hver time. Hun er samtidig bevisst på å ikke skremme elevene med vurdering til enhver tid, i frykt for at elevene føler på et prestasjonspress som er hemmende for hele vurderingssituasjonen, slik hun forklarer:

Håkon: Så da har du med deg en notatbok da, i hver time, eller?

Gunhild: Jeg har mental notatbok. Noterer etter time. Og det handler litt for å trygge elevene. Viss elevene hadde sett at jeg noterer i time, hadde nok terskelen blitt hevet for å si noen ting.

Både Astrid og Gunhild trekker fram at elevens innsats må vurderes kontinuerlig, som samsvarer kunnskapsløftes fokus på at innsats og aktivitet i timene skal være del av vurderingsgrunnlaget. Gunhild og Astrid arbeider målrettet mot at elevene gradvis skal utvikle kunnskap og en varig forståelse av begreper, og se sammenhenger mellom fag og fagområder. Astrid trekker derfor paralleller til kroppsøvingsfaget for å vise hva hun vektlegger i vurdering:

Astrid: Vi prøver å vurdere de hele tiden, som har blitt nytt da. Det med at de ikke skal velge den prøva, den heldagstentamen. Vi har gått litt bort i fra tentamensbegrepet. Mere at vi har fagdager, der de kan jobbe med kanskje fire ulike tekster de har gjort i løpet av et år. Velg ut en av to, og så forbedre den. Ellers minner vi dem på at alt de gjør, er en slags vurderingssituasjon. Hvordan de jobber i timer, oppgaver de gjør.. Ja, vi har prøvd å lage et skjema der kan vi se lav, middels og høy måloppnåelse, den timen. Så det blir nesten å vurdere norsk som en kroppsøvingstime.

Informantene trekker fram ulike arbeidsaktiviteter som kan vurderes. Blant annet muntlig aktivitet, både individuelt og i gruppe, skrive tre setninger på en lapp i slutten av timen for å vise hva de har lært, men også innleveringer. Uavhengig av arbeidsaktivitet er informantene bevisste på å tilpasse både opplæring og vurdering til elevgruppen.

Håkon: Vurderer du de på noe vis?

Gunhild: Noen elever viser evnene best i en spontan samtale, andre i formelle presentasjoner. Derfor bør en variere vurderingsformene.

Av kompetansemålet går det fram at elevene skal utforske språklig variasjon og mangfold

i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter. Som vist i kapittel 4.2 fortolker lærerne kompetansemålet ulikt. Men i evalueringen av elevenes læringsutbytte er informantene i større grad enige. Fellesnevneren er evnen til å reflektere over *hvorfor* språklig variasjon oppstår innenfor de samme isoglossene. Lærerne ønsker at elevene skal se et større bilde og sette ord på sammenhengen, slik Astrid forklarer:

Håkon: Men uavhengig av vurderingsform; hva er det som er toppkarakter ved å utforske og reflektere over talespråklig mangfold og variasjon?

Astrid: Viss elevene klarer å sette ord på tankene sine og vise en forståelse for hva som er relevant for dem i dag. For eksempel; mamma skjønner kanskje ikke at boka mi ble tasja. Hvorfor tror du ikke mamma skjønner? Tror du bestemor eller venninnen din hadde skjönt det? Hvorfor er det sånn – og holdninger da. At de klarer å sette ord på *hvorfor* det er viktig å ta vare på språk.. Se på det historisk, kanskje også trekke det opp mot samisk. Det språket er nesten utdødd, hva tror dere vil skje med språket vårt? At de klarer å sammenligne og vurdere bruken av sitt eget språk. Hvorfor snakker du som du gjør?

Tea forklarer at utforskning og refleksjon er abstrakt begrep, men at det likevel er mulig for elevene å få refleksjonene ned på papiret. Tea mener reflekterende tekst er mest hensiktsmessig, men nevner også at en fagsamtale vil fungere. Når lærerne skal vurdere elevenes arbeid, trekker de fram elevenes evne til selvstendig refleksjon. Både Tea og Gunhild gir uttrykk for at Blooms taksonomi er sentral, der elever som evaluerer og betrakter kritisk blir premiert i større grad enn de som bare gjengir ukritisk.

Håkon: Hva tenker du er toppkarakter når elevene skal utforske og reflektere dette språklige mangfoldet?

Tea: Jeg mener vi bør se til Blooms taksonomi. En elev kan enkelt gjengi informasjon fra en fagartikkel om språk og holdninger. Nivået over dette igjen, vil legge vekt på at eleven finne informasjon, bruke den til å ta et eget standpunkt. Det vil jeg si er toppkarakter.

Tea støtter seg altså til Blooms taksonomi i vurderingen av elevenes arbeid. Utviklingen mellom de nivåene hun omtaler gjenspeiles også i *figur 2* om dybdelæring. Figuren vektlegger særlig elevens selvstendige evne til refleksjon og nyskaping. Modellen skiller mellom overflatelæring og dybdelæring. Under kategoriene overflatelæring finner vi også nivået som Tea omtaler, når hun peker på å «enkle gjengi informasjon fra en fagartikkel». Tea streber etter at elevene hennes skal være i stand til å reflektere over egne holdninger til ulike språk og/eller talespråkvarianter, og hvorfor de har disse holdningene. Dette perspektivet kan vi se igjen i *figur 2*, som skiller mellom overflatelæring og dybdelæring. For at elevene skal kunne reflektere selvstendig over språklig mangfold, mener Tea det er viktig at elevene vet hva en holdning er, og hun betviler at hennes egne elever gjør nettopp det.

Håkon: Hvordan vurderer du arbeidet deres med språklig mangfold variasjon og holdninger?

Tea: Først og fremst mener jeg de bør gjøre rede for hva en holdning er. Jeg vet ikke om alle mine (elever, red.anm.) vet det. Videre må de finne ut hvor de språklige holdningene deres kommer fra. Noe de kan levere i en skriftlig eller

muntlig tekst der de får skrevet ned hvilke holdninger de selv og andre har til ulike språk og/eller talespråksvarianter. En elev kan enkelt gjengi informasjon fra en fagartikkel om språk og holdninger. Nivået over dette igjen, vil legge vekt på at eleven finne informasjon, bruke den til å ta et eget standpunkt. Det vil jeg si er en toppkarakter.

Det som skiller Gunhild sin vurderingspraksis fra de andre, er at hun i stor grad er interessert i at elevene skal bruke dialektologiske fagbegrep på en presis og nyansert måte til å svare på hvorfor mennesker sin språkføring er som den er. På den måten kan vi si at Gunhild i større grad enn de to andre informantene er interessert i begge forskningstradisjonene. Hun anvender både dialektologiske og sosiolingvistiske innfallsvinkler benyttes når hun underviser og vurderer elevenes læringsutbytte. Hun er ikke opptatt av å reprodusere forestillinger om en såkalt autentisk måte å snakke på, men heller anerkjenne de isoglossene som til en viss grad finnes. Videre ønsker hun at elevene skal reflektere over språklig normer og normbrudd, som altså i større grad kobles til den sosiolingvistiske forskningstradisjon. Gunhild ønsker at elevene skal bruke dialektologiske verktøy for å analysere ulike språklige varieteter. Hun understreker at elevene skal bruke disse begrepene, ikke pugge dem. For henne er det ikke viktig at elevene ramser opp definisjoner på hva de ulike målmerkene innebærer, for disse kan alltid slås opp, slik hun forklarer:

Gunhild: Elever som sier at «i Stavanger så skal de snakke slik, og denne personen snakker ikke slik, så det er feil.» De fikk en tilbakemelding på at dette var litt upresist. Mens de som oppnår en høy måloppnåelse selv stiller spørsmål, og drodler rundt hvorfor det er slik.

Håkon: Da er det mest dialektologiske fagbegrep som elevene skal kunne, og så er det selvstendig refleksjon.. Så da er det ingen begrep på de sosiale årsakene?

Gunhild: Nei, det er ikke det. Og så er det viktig å understreke at det ikke er noe krav om at de skal kunne disse fagbegrepene utenat. I dette eksempelet spilte de inn en videopresentasjon. Altså hadde de alle muligheter til å kikke på læreverk, egne notater, altså.. Det er ikke som at du på sparket spør de: Fortell meg hva palatalisering er. Unngå denne puggegreia, for det er hensiktsløst. Men at vi har snakka om begrepene og at de evner å forstå at «ok, hva vil det si at noen har apokope. Men med alle ressurser til å slå opp hva det er». Men og i større grad enn å si at «den her personen har det dialekttrekket, og den her personen bruker det målmerket», ja, hvorfor det, tror du?

Gunhild forklarer at eleven bør vite målmerkene *innebærer*. Hun vil at de skal ha en grov oversikt over hvor de er plassert på kartet, og videre belyse hvorfor enkelte kan fungere som et normbrudd mot den dialektologiske forskningstradisjonens tradisjonelle kart. Videre ønsker hun at elevene skal forklare *hvor og hvorfor* dialektologiens isoglosser ikke alltid stemmer over ens. Dette mener hun er hensiktsmessig elevene jobber med digitalt, der elevene har kan ha målmerkene definisjoner tilgjengelig, men fremdeles må vise selvstendig refleksjon over hvorfor den aktuelle språkbrukeren snakker slik den gjør.

Astrid uttrykker også at vurdering kan være vanskelig. Selv om hensikten med vurdering er å fremme elevens læring og utvikling, mener hun det vil variere hvilke kunnskaper andre lærere hadde rangert høyt. Denne problemstillingen er spesielt gjeldende når læreplanen

har gjennomgått en betydelig slanking i LK20. Selv om det er en praksisreform, tror Astrid hun og en norsklærer på 60 år ville vurdert en elevtekst ulikt. Hun nevner et eksempel med en flerspråklig elev i 8.klasse som leverte en skriftlig tekst der han hadde brukt et skriftspråk preget av en multietnolekt. Astrid forklarer problemstillingen slik:

Astrid: Da synes jeg det er vanskelig å vurdere. Fordi det er jo å vise kompetanse.. Det er jo kanskje en måte å utforske på. Men samtidig; hadde det vært en eksamen i 10. Klasse da, så vet ikke jeg hvordan en sensor på 60 år hadde sett på den. Det med vurdering – kjempevanskelig!

Håkon: Ser du dette ofte, eller er det ett unntak. At elevene drar med seg talespråket sitt i skriftlige tekster?

Astrid: Ja, dette var en samtale, så da synes jeg det var bra. Det var med å krydre teksten. Men jeg vet ikke hvordan andre norsklærere ville vurdert det.

Skriftspråk med en multietnolekt slang bryter med de to normerte skriftspråkene i Norge, som Astrid forklarer. Samtidig ser hun verdien av elevens forståelse for at språklige varieteter har ulik funksjon og et betydningspotensial (Silverstein, 2003). Ved at elevene er i stand til å benytte seg av språklige varieteter i tekster, viser de indirekte en forståelse for sammenhengen mellom språk og identitet, eller grammatiske og sosiale forhold, slik Hymes forklarer kommunikativ kompetanse (i Bright 1966, sitert i Ommeren, 2016, s.63). Det kan tenkes at eleven i Astrid sitt eksempel brukt en multietnolektisk språklig varietet for å benytte egenskapen språk har til å formidle sosial informasjon. Det er nok denne kompetansen Astrid er usikker på om andre, eldre sensorer vil verdsette. Kanskje vekter sensorene i større grad presis, autentisk eller «ekte» språkføring.

Hensikten med vurdering er å fremme elevens læring og utvikling. Elevvurderingen skal gi en generell tilbakemelding på prosessen, resultat og eventuell framgang (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.90). For norsklæreren er det også viktig å vurdere elevenes forkunnskaper og forforståelser knytta til språk som et utgangspunkt for det videre arbeidet. Dette vektlegger mine informanter, som trekker fram viktigheten av å vurdere elever kontinuerlig. Astrid uttaler at det ikke hjelper å levere toppkarakter på heldagsprøven til jul, dersom eleven ikke yter noen innsats i klasserommet.

Drøfting av lærernes uttalt vurdering av elevenes læringsutbytte

Av utdragene over forstår vi at særlig Astrid og Gunhild er opptatt av å vurdere elevene kontinuerlig. Gunhild forklarer at «alt elevene gjør, kan være med å vippe de opp i karakter». Astrid trekker paralleller til kroppsøvingsfagets vurderingsform, der også innsats skal være medvirkende. Selv om det er det faglige nivået skal vurderes, kan en forstå Astrid mener elevene vil være tjent med å være påkoblet faglig over lengre perioder. Astrid vurderingsform støtter seg slik sett til synspunkt om at elevs innsats og aktivitet i timene skal være del av vurderingsgrunnlaget (Vibe & Evensen 2009, Vibe 2012). Det samsvarer også med Enghs (2010) poeng om å se undervisning og vurdering som en prosess, og skille de fra hverandre (s.37-38). Når lærerne krever at elevene er til stede og leverer samtlige oppgaver og aktivitet i time gjennom et helt skoleår, legger de samtidig til rette for at elevene har oppnådd dybdelæring. Nordberg (2021, s.24) illustrerer dybdelæring som forholdet mellom en garvet snekker hans ferske lærling. For at lærling, eller eleven i vårt

tilfelle, skal bli dyktig, kan en ikke bare motta noen forklaringer på et papir en sjelden gang. Den må få jevnlig tilbakemeldinger over lengre tid. Utdanningsdirektoratet(2020f) vektlegger også denne gradvise utviklingen som gir grunnlag for en varig forståelse og evnen til å se sammenheng mellom ulike fagområder. Astrid og Gunhild sin vurderingsform er slik sett svært hensiktsmessig. Astrid understreker dette når hun forklarer at elevenes karakterer i norsk ikke lenger fastsettes på grunnlag av heldagsprøven før jul. For at elevene skal oppnå dybdelæring, og «rocke klasserommet» må de være til påkoblet mer enn en to-tre ganger i året. Først da kan de utvikle et eierforhold til det de driver med (Talsethagen og Nyhus, 2019, s.130), og bevege seg fra overflatelæring til dybdelæring, se *figur 2*. Tverrfaglighet og dybdelæring vektlegger også overordna del av læreplanen: «Fagenes kompetansemål må ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag». (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Av uttalelsene kan det se ut som at lærerne er mest interessert i å vurdere elevenes refleksjon tilknyttet den sosiolingvistiske forskningstradisjonen. Jeg forstår det som at Gunhild, i større grad enn de to andre, er opptatt av de dialektologiske innfallsvinklene i undervisning, når hun forklarer at elevene skal bruke målmerker i analysering. Gunhild ønsker at elevene skal ha kjennskap til dialektkartene som finnes, vite hvordan en kan bruke de i en analyse, men samtidig være klar over at de er gamle og ofte utdaterte. Gunhild sine uttalelser bygger på Labov (1972, s. xiii) sin kritikk av dialektologien, da han hevda at språk ikke kan studeres uavhengig av språkbrukeren. Dermed viser hun hvordan begge forskningstradisjonene har plass i hennes undervisning. Gunhild nevner et eksempel hvor elevene skulle analysere noen videoklipp av ulike talemål, basert på hvor de språkbrukeren kommer fra, og videre forklare i hvilken grad talemålet samsvarer med "tradisjonen" i og rundt byen/tettstedet. Gunhild vektlegger særlig evnen til å reflektere rundt hvorfor vedkommende snakker slik det gjør, som forklarer at hun i stor grad er opptatt av de sosiale årsakene til hvorfor mennesker snakker slik de gjør. Dette arbeidet skulle elevene individet levere i en videopresentasjon, slik hun vektlegger at alle skal få lik mulighet til å vise sin kompetanse. Slik sett tilpasser Gunhild opplæringen til den enkelte elev (Håstein og Werner, 2014, s.20). Gunhild sin bruk av videopresentasjon legger altså til rette for at alle skal vise hva de er gode for, slik Nordberg (2021) argumenter for (s.170). Hun ufarliggjør presentasjonen når elevene kan spille inn på nytt. De vil for eksempel ha muligheten til å lese inn på nytt dersom de sier noe feil, og det er heller ikke 40 øyne rettes mot den som har presentasjon. Nordberg (2021) argumenterer også for at dette er tidsbesparende. Juks i en slik sammenheng mener Nordberg også ville blitt avslørt gjennom at elevene ikke hadde hatt tilstrekkelig eierskap til det de presenterer (s.180).

På spørsmål om vurdering av elevenes læringsutbytte, viser Tea tidlig til Blooms taksonomi. Hun vil at elevene i størst mulig grad skal ta stilling til talemålsvariantene selv med en kritisk, egenvurderende tilnærming. De skal ikke bare gjengi informasjon noen konkrete målmerker, for eksempel. Tea vil altså at eleven skal befinne seg i dybdelæringsdelen av *figur 2*. Astrid forklarer også at selvstendig refleksjon skal belønnes høyest, når reflekterer over hvorfor språk endrer seg, hvorfor språk er viktig for oss og hvorfor bestemte kanskje ikke forstår alle ord og uttrykk. I likhet med Gunhild, fokuserer Astrid på målmerker, men understreker at det er – sosiolingvistiske – refleksjoner hun vil høre fra elevene. Hun vil vurdere elevenes evne til å svare på hvordan språk kan brukes til å forhandle om identitet (Le Page og Tabouret-Keller, 1985). Hun vil at elevene skal reflektere selvstendig over hvilket betydningspotensial språklige variabler kan ha, når hun arbeider med TV-serier, f.eks. Astrid vil at elevene skal opparbeide en kommunikativ

kompetanse (Hymes, Bright 1966, sitert i Ommeren, 2016, s.63), der de evner å se sammenheng mellom de grammatiske og de sosiale sidene av språket, slik hun spør; tror de bestemor forstår «tæsje». Videre vil hun høre elevenes selvstendige meninger på hvorfor de tror hun ikke forstår. Slik sett kan en hun arbeider i tråd med Hognestad (2019) sitt budskap om at fagfornyelsen legger til rette for en mer sociolingvistisk tilnærming av talemåsemnet (s.90).

5. Oppsummering og veien videre

Det overordna målet med denne oppgaven har vært å finne ut hvordan begrepet «språklig mangfold» blir forvaltet i arbeidet etter en læreplan som i stor grad preges av metodefrihet. I innledninga beskrev jeg mine refleksjoner i etterkant av en egen undervisningstime med fokus på språk og identitet: Nå har elevene både utforska og reflektert, men når har en elev egentlig utforska til toppkarakter om språklig mangfold, variasjon og holdninger? Oppgavens overordna problemstilling i denne studien er som følger:

Hvordan beskriver et utvalg norsklærere undervisningen sin om språklig mangfold i ungdomsskolen, og hvordan vurderer de elevenes læringsutbytte?

Problemstillingen min var veldig åpen, og begrepet mangfold kan favne bredt. Derfor har jeg hovedsakelig valgt å fokusere på talemålsemnet. Likevel har det vært nødvendig å trekke inn lærernes omtaler av skrift- og minoritetsspråk i undervisning og vurdering av elevenes læringsutbytte. For å svare på problemstillinga har jeg gjennomført kvalitative intervju med tre norsklærere på ungdomstrinnet. Utvalget er strategisk, da jeg ville intervju tre yngre lærere. Hensikten med utvalget var at lærerne ville legge fram arbeids- og vurderingsmetoder som i stor grad vektlegger *endringdimensjonen* i menneskers språkføring.

Analysen av materialet har vært tredel og omhandlet de tre forskningsspørsmålene jeg presentert i kapittel 1.4. I den første delen av analysen fokuserte jeg på lærernes fortolkning dette kompetansemålet etter 10. Trinn: *utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter*. I denne delen fant jeg ut at alle lærerne synes verbet *utforsking* framstår svevende og lite håndfast. Videre går det fram at lærerne forstår *utforsking* ulikt, der Gunhild vektlegger dialektologiske verktøy i en teoretisk analyse, mener Astrid at *utforsking* i større grad omhandler praktiske-estisk undervisning med skuespill og intervju. Det gikk også fram at læreren er bevisste på bredden av begrepet *språklig mangfold*, men at det varierer hva kollegene deres synes en skal prioritere. Det kan se ut som at informantene i denne oppgaven er klar over *hvordan en skal ta i bruk de nye læreplanene*, der det vektlegges å se sammenhengen mellom læreplan, overordna del og "om faget" (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

I den andre delen av analysen tok jeg for meg forskningsspørsmålet; *Hva vektlegger lærerne i sin undervisningspraksis for at elevene skal nå det aktuelle kompetansemålet?* Gjennomgående forklarte lærerne undervisningsopplegg med sosiolingvistiske innfallsvinkler, der spørreordet «*hvorfor*» trekkes fram av de tre lærerne. Gunhild mener dialektkart og målmerker skal ha større plass i undervisningen, enn de to andre. Hun er imidlertid tydelig på at disse kartene kan brukes som et utgangspunkt for en analyse i første omgang, før elevene skal drøfte hvorfor isoglossene og målmerkene ikke alltid stemmer over ens. Deres samlede uttalelser peker slik sett i retning at talemålsemnet har fått en fornyelse, slik Hognestad (2019, s.90) mener fagfornyelsen legger til rette for. To av de tre lærerne legger ikke stor vekt på lærebokas framstilling av talemålsemnet i undervisning, mens den tredje synes Kontekst har en fin balansegang der elevene skal lære fagbegrep, for så å drøfte. Lærerne er imidlertid enige om at de må på nett for å aktualisere og tilpasse undervingen. Da bruker de gjerne bidrag fra populærkultur med både TV-serier og musikk.

I den tredje og siste delen så jeg på hvordan lærerne vurderer elevens læringsutbytte i arbeid med kompetansemålet som omhandler språklig mangfold, variasjon og holdninger. To av de tre gir uttrykk for at de vurderer elevene kontinuerlig, og at alt elevene gjør og sier i time kan innvirke på sluttresultatet. Slik sett ser de på vurdering og undervisning som en prosess, der formålet er at elevene skal «erobre kunnskapen», slik Talsethagen og Nyhus forklarer dybdelæring (2019, s.130). Ellers er lærerne enige om at elevene har nådd det kompetansemålet når de reflekterer selvstendig over språklig holdninger og variasjoner. Hva som vektlegges som godt og mindre godt i en selvstendig refleksjon kan imidlertid være utfordrende å tallfeste om en ikke har noen konkrete vurderingskriterier. Som i det foregående avsnittet er Gunhild interessert i at eleven analyserer en persons språklige varietet, og se sammenhengen mellom personens bosted og språklige varietet. Uavhengig av om vedkommende har alle målmerkene på det aktuelle stedet, eller ei, så skal de reflektere over *hvorfor* den har det, eller ikke har det. Først når ser sammenhengen mellom disse aspektene har en nådd toppkarakter.

Lærerne beskriver ulike undervisning- og vurderingspraksiser av språklig mangfold i ungdomsskolen. I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan et utvalgt lærere forvalter metodefriheten i fagfornyelsen, med fokus på talemålelement. På den måten har jeg bidratt til forskningen om talemålets status i Norge – og med utgangspunkt i hvordan fagtradisjonene dialektologi og sosiolingvistik vektet i framstillinga av emnet. I denne studien viser jeg at lærernes metodikk er ulike, men at sosiolingvistiske innfallsvinkler er en fellesnevner i arbeid med talemålelementet.

Mye av den tidligere forskinga på talemålelementet i skolen er analyser av lærebøker (jf. Holmvik 2019 og Hårstad 2019). Det er også vist at *utforsking* av språk på mellomtrinnet er hensiktsmessig for opparbeidelse av elevens metaspråk. Ellers er det vist at et utvalg lærere på videregående i større grad benytter sosiolingvistiske innfallsvinkler i undervisningen (Gryteselv, 2013). Jeg håper denne masteravhandlingen bidrar til å si noe om talemålets status på ungdomstrinnet, med særlig vekt på hvordan lærerne balanserer framstillingen av forskningstradisjonene sosiolingvistik og dialektologi. Samtidig er det viktig å merke seg at det kun er disse tre lærerne som har uttalt seg i min studie. En kunne med fordel observert undervisningen, og undersøkt om det er samsvar mellom uttalelsene deres og det som faktisk skjer i klasserommet. En kan tenke seg at det er lettere å uttale seg om ambisjonene for et emne, enn hva som faktisk lar seg gjennomføre i det enkelte klasserom. Selv om undervisningsopplegget er godt, er det altså ikke sikkert elevens læringsutbytte er det. Jeg kunne også intervjuet eldre lærere som har et bredere sammenligningsgrunnlag av læreplanenes framstilling av talemålelementet. De kunne ha trukket tråder gjennom de siste 20-30 årene, og slik sett hatt en større tyngde til å si noe om fordelene og ulempen med en læreplan med stor grad av metodefrihet. En kunne òg undersøkt elevenes opplevelse av hvordan lærerne framstiller det språklige mangfoldet gjennom *utforsking*, for å undersøke hva som gir best læringsutbytte. Er det en praktisk-estetisk, eller en teoretisk analytisk tilnærming som er hensiktsmessig? Selv om denne oppgaven er snevret inn til å omhandle talemålelementet, kunne en også gjort en kvantitativ undersøkelse av elevenes kunnskap om språklige minoriteter. Slik sett kunne en sett på hvordan fagfornyelsens metodefrihet påvirker statusen til minoritetsspråk i norske klasserom – og videre i samfunnet for øvrig. Dette er ikke bare interessant, men også uhyre viktig å vareta samisk historie og kultur, samt de fem nasjonale minoritetene (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I denne oppgaven beskriver jeg først og fremst fagfornyelsen muligheter og begrensninger, med fokus på talemålelementet. Det språklige

mangfoldet er nettopp mangfoldig, og burde derfor være gjenstand for studier med flere og andre innfallsvinkler for vise hvordan det forvaltes i skolen.

Ivar Aasen gjorde en svært viktig jobb i 1840-årene. I et historisk perspektiv var systematisering av dialekter et lite, men viktig særpreg som skilte oss fra nabolandene (Berg, 2017, s.149). Det har imidlertid skjedd ett og annet de siste 180 årene, som gjør at en med fordel kan løsne litt på de isoglossene han satte opp. Etter å ha skrevet denne masteravhandlingen er jeg ytterligere forsikret om at språk fremdeles er viktig for oss, og at språk i større eller mindre grad kan knyttes til hvem du er (Le Page og Tabouret-Keller, 1985). Det er ikke noe galt i være lokalpatriot og ville ivareta «dialekta» på den ene eller andre siden av elva. Det er heller ikke noe galt i at språket utvikler seg, vokser og dør, som bygger på Charles Darwins naturalistiske grunnsyn (Hårstad, et al., 2021, s.28). I denne masteroppgaven har vi sett at lærerne ønsker at eleven skal reflektere over hva språklige varieteter kan bety og hvorfor språk engasjerer. Denne avhandlinga viser slik sett at talemålsemnet etter fagfornyelsen legger til rette for sosiolingvistiske innfallsvinkler, som Hognestad etterspør (2019, s.90). I dagens skole må en anerkjenne ulike språklige identiteter, slik det understrekes i Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008), *Språk bygger broer*:

(...) Språksituasjonen i Norge har vært og er preget av et kulturelt og språklig mangfold. Norsk språk og kultur blir utviklet i samspill med nordiske nabospråk, minoritetsspråk i Norge og med internasjonale impulser. Utviklingen av en nasjonal flerspråklighet forutsetter bevisstgjøring av forholdet mellom global og lokal kultur. Norsk språkopplæringspolitikk må ha et slikt «glokalt» utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.8).

6. Litteratur

Andersen, H.P., Fiskum, T.A. & Gulaker, D. (2018). *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Apple, M. 2004. *Ideology and Curriculum*. 3. utg. Routledge Falmer.

Berg, I. (2017) Språkets symbolkraft: Språkholdninger og språklige ideologier. I M.-A. Igland & M. Nygård (red.). *Norsk 5-10: Språkboka*. Universitetsforlaget

Bjerke, C. Språkemnene i norskfaget. Å slanke en plan. I Blikstad-Balas, M. Og Rognes Solbu. (2019). *Det (nye) nye norskfaget* (s.47-60). Fagbokforlaget.

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm.

Boudieu, Pierre (1991). *Language and symbolic Power*. Polity Press.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanning*. Abstrakt forlag.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.utg.). London & New York: Routhledge.

Eckert, P. (2003, 7.mars). *Sociolinguistics and authenticity: An elephant in the room*. Journal of sociolinguistics, ss.391-431. Hentet 20. mai 2022 fra: <https://www.scribd.com/document/299996441/Eckert-2003-Socioling-and-Authenticity-Copia>

Engelsen, B.U., (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Universitetet i Oslo PFI. Hentet fra: http://udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reforms_forutsetninger.pdf

Engh, R., og Dobson, S., (2010). *Vurdering for læring i fag*. Høyskoleforlaget.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.

Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.A., Furberg, A., Rasmussen., I., Kluge, A., Skarpaas, K.G. (2016). *Med ARK&APP*. Universitet i Oslo.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill

Gryteselv, S. (2013). *Tradisjon og modernitet*. Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Gundem, B. B. (1993). *Mot ny skolevirkelighet?* Gyldendal As.

Gunvordal, B.E. (2012). "Før hadde man ikke fly, og da visste man ikke at andre

mennesker snakket annerledes": Elevers arbeid med språklig variasjon og endring I Norge. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148817/Gunvordal_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Holmes, J. (2013). *An introduction to Sociolinguistics* (4. Utg.). Routledge.

Hodgson, J., Rønning, W. Skogvold, A. & Tomlinson P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. En studie om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF-rapport nr. 3/2010). Nordlandsforskning. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf (Lastet 19.03.2022)

Hognestad, J.K. Språkemnene i norskfaget. Fornyes de i fagfornyelsen? I Blikstad-Balas, M. Og Rognes Solbu. (2019). *Det (nye) nye norskfaget* (s.83-97). Fagbokforlaget.

Holmvik, K.R, (2019). *En kritisk diskursanalyse av tre lærebøkers framstilling av "talemålsemnet" i norskfaget*. Masteroppgave. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by*. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52101783.pdf>

Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Cappelen damm AS.

Hårstad, S. (2019). *Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklærerverk for småtrinnet*. Hentet fra: <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/4810/4726>

Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk*. Cappelen Damm Akademisk.

Håstein, H. og Werner, S. (2014). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. I: Bunting, M. (red.) *Tilpasset opplæring –i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk. (Kap.2)

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3. utgave 2006 2. opplag 2007). Universitetsforlaget AS.

Imsen, G. (2008) *Fra nasjonal dannelse til grunnleggende ferdigheter*. Om utviklingen fra L 97 til Kunnskapsløftet. Pedagogikken i reformene - reformene i pedagogikken.

Johnstone, B (2000). *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. Oxford University Press.

Johnstone, B. (2010). *Locating Language in Identity*. I C. Llamas, & D. Watt, *Language and identity* (ss.29-36) Edinburgh University Press Ltd.

Kjelaas, I. og van Ommeren, R. (2019). *Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk*. Novus Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St.meld. nr. 23 2007-2008). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvarv, Sture (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.

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

Le Page, R.B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity*. Cambridge University Press.

Lyngsnes, K.M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3.utg.). Gyldendal

Melby, G. (2011). *En språkkunnskap for framtida*. *Norsklæreren* (3), 41-43.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nordberg, N., H., Eriksen, H.L., Hunstadbråten, S. (2021). *Vurdering uten prøver*. Universitetsforlaget.

Omdal, H., (2005). *Språklig mangfold og språklig toleranse*. Språkrådet. Hentet fra: https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1999/Spraaknytt_1999_3_4/Spraaklig_mangfold_og_spraakl/

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Preston, D.R. (2004) *Folk Metalanguage*. I A. Jaworski, N. Coupland & D. Galasinski (red.), *Metalanguage*. Mouton de Gruyter, s.75-101

Quist, P. (2017). *Sprog-krop-sted: Dialektsamfundets meningskabende orden*. Nordica Helsingiensia, ss. 57-71. Hentet 4. april 2022 fra http://static-curis.ku.dk/portal/files/196047051/Sprog_krop_sted_Dialektsamfundets_meningsskaben_de_orden.pdf

Rienecker, Lotte (2013). *Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Silverstein, M. (2003). *Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life*. *Language & Communication*. 23(3). s.193-229.

Skjekkeland, M. (2005). *Dialekter i Noreg. Tradisjon og fornying*. Høyskoleforlaget AS.

Skjelbred, D. (2019). *Læremidlene - et tema som forsvant i skoledebatten*. *Bedre skole*, 31(4), ss. 44-49

Talesethagen, A.S. og Nyhus, J.Ø. *Skråpe i overflata eller drukne i djupet?* I Blikstad-

Balas, M. Og Rognes Solbu. (2019). Det (nye) nye norskfaget (s.123-143). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Torvatn, A.C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen*. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133736/rapp13_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ommeren, R. (2016). *Den flerstemmige språkbrukeren. En sosiolingvistisk studie av norske bidialektale*. Doktorgradavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: Språkholdninger og språklige ideologier. I M.-A. Igland & M. Nygård (red.). *Norsk 5-10: Språkboka*. Universitetsforlaget

Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2012*. NIFU-rapport 21/2012. NIFU.

Vibe, N. & Evensen, M. (2009). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009*. NIFU STEP-rapport 45/2009. NIFU STEP.

Utdanningsdirektoratet, (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra kompetansemål etter 10. årstrinn: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Dybdeløring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Eksempeloppgaver i norsk 10. Trinn. Oppgave 1*. Hentet fra: <https://deltager.eps.udir.no/?deliveryExecutionId=f59142d01122-suomynona%25239572b112ae93%2523504a3bd1d38b79d8e78a027b1848cd7a58c04481%25232>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordna del. Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordna del. Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020e). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2020f). *Overordna del. Dybdeløring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020g). Overordna del. Undervisning og tilpasset opplæring.
Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsforbundet (2021). *Fem rig lærerutdanning og undervisningskompetanse*.
Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Kvalitativt intervju med tre lærere i grunnskolen

Formålet med studien er å kartlegge hvordan tre lærere opplever ett av fagfornyelsens kompetansemål:

· Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Formål

Hva er styrende for tre norsklæreres vurdering av språklig variasjon og mangfold i ungdomskolen?

Tre forskningsspørsmål:

- Hvordan underviser lærerne om språklig variasjon, holdninger og mangfold?
- I hvilken grad legger eksamen (*den skjulte læreplanen*) føringer for hvordan lærerne underviser?
- Hvilken vurderer lærerne elevenes læringsutbytte i dette kompetansemålet?

Dette er en masteroppgave.

Opplysningene jeg innhenter i oppgaven kommer til å være til støtte i mitt videre arbeid med vurdering av elevarbeid i grunnskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor er du inkludert i studien?

Mine intervjuobjekter er valgt på bakgrunn av sin faglige relevante kompetanse. De må undervise og ha tilstrekkelig antall studiepoeng for å delta i min undersøkelse.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Jeg vil innhente noen opplysninger om hvordan tre lærere underviser og vurderer et konkret kompetansemål i fagfornyelsen. Det vil være spørsmål om følgende:

- Hvordan underviser lærerne om språklig variasjon, holdninger og mangfold?
- I hvilken grad legger eksamen (*den skjulte læreplanen*) føringer for hvordan lærerne underviser?
- Hvilken vurderingsform bruker lærerne på dette kompetansemålet?

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Ved behandlingsansvarlig institusjon vil veileder ha tilgang til innsamlet data.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*

Hvis aktuelt, opplys også om:

- *Jeg vil personlig lage intervjuguide. Jeg kommer og til å være ansvarlig for innhenting av informasjon som lydfiler og notater.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å protestere
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning
Ved Ina Myrvang Nilsen pr. mail ina.m.nilsen@ntnu.no.

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

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ina Myrvang Nilsen og Håkon Odenrud

Vedlegg 2 - Intervjuguide

1. Kan du beskrive deg selv? Alder, interesser, m.m.?
2. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
3. Hvilke fag underviser du i per dags dato?
4. Hva kan du si om din arbeidserfaring i yrket så langt? Hva liker godt, og hva kan være utfordrende som lærer.
5. Hvordan vil du beskrive måten du selv snakker på?
6. Hva legger du i at elevene skal «*utforske språklig variasjon og mangfold i Norge*» i LK20?
7. Hva legger du i at elevene skal «*reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter*» i LK20?
8. Hva mener du er mest sentralt innenfor utforskning og refleksjon av talespråklig variasjon - hva er kompetansemålets «kjerne»?
9. Med utgangspunkt i dette kompetansemålet i LK20: Hvilke tanker har du om hva som undervisningen om dette i praksis?
10. På hvilke måter tilpasser du undervisningsopplegget om talespråklig variasjon til ulike elevgrupper?
11. Har du noen eksempler på at du benytter din elevgruppe/klasse som utgangspunkt i undervisning for kompetansemålet? Hvordan/hvorfor/fordeler/fallgruver?
12. Hva inspirerer/gir føringer for dine undervisningsopplegg om språk og talespråkvarianter?
13. Samarbeider du og kollegaene dine om et felles undervisningsopplegg i emnet? Hvordan?
14. Opplever du at du og kollegene dine har ulikt fokus/syn på dette kompetansemålet?
15. Hvordan vurderer du elevenes arbeid innen dette temaet?
16. Hva mener du er toppkarakter ved å utforske språklig variasjon?
17. Hvilke andre vurderingsformer tror du kunne fungert om refleksjon og utforskning om ulike talespråksvarianter?
18. Hvordan opplever du disse to kompetansemålene? Likheter/ulikheter.

LK13: *gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål*

LK20: *utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter.*

19. Hva betyr dialekten din for deg?
20. Hva opplever du at dialekten betyr for elevene dine?
21. Hva mener du dialekten sier om en person?
22. Du skal nå få trekke fram tre poeng/stikkord som vi har vært innom i dette intervjuet. Hva mener du er de tre viktigste?
23. Er det noe mere du vil legge til, i lys av intervjuets tematikk?

