

Kva gjer andrespråklærarar med talemålet sitt i undervising av vaksne innlærarar?

Ei kvalitativ undersøking av lærarar sine tilpassingar og læraroppfatningar om tilpassing av talemål

av
Helene Tollaksvik



Universitetet i Bergen
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350
Masteroppgåve i nordisk språk
Haust 2021

Føreord

Det er mange ord som kan skildra prosessen det er å skriva masteroppgåve. For meg har det vore lærerikt, altoppslukande, krevjande og givande. Det er både rart og godt at eg no er ferdig, og det er mange som fortener ei takk for at oppgåva no er blitt ein realitet.

Først vil eg takka rettleiaren min Ann-Kristin Helland Gujord. Takk for gode råd, konstruktive kommentarar og engasjementet du har hatt for prosjektet frå dag éin, og for at du minte meg på at dette var viktig og interessant når eg syntes at alt berre var vanskelig. Det har vore avgjerande for at eg har hatt trua på at dette kunne gå.

Takk skal òg Brita Høyland ha for å ha delt av sin kunnskap og erfaring i frå sitt prosjekt. Takk til Agnete Nesse som har svara på spørsmål, og gitt meg viktige tilbakemeldingar på tekst.

Ei stor takk går til informantane mine som har stilt opp og gjort dette prosjektet mogeleg. Takk for at eg fekk komma inn i klasseromma dykkar med videokamera, og for alle dei gode refleksjonane de kom med i intervju.

Takk til kollegaen min Lisa, som har støtta meg og gitt meg rom for å gå inn i masterbobla sjølv i hektiske periodar på jobb.

Takk til Øystein og Ida for språkhjelp.

Takk til Saher som hjelpte med alt mulig.

Takk til medstudentar ved lesesalen for dei lange kaffipausane og lettvinde middagane. De har gjort masterperioden kjekk!

Sist, men ikkje minst, vil eg takka familien min for støtte, svar på språkspørsmål, it-hjelp og for å minna meg på at ein treng avkopling.

Feil og manglar er det berre eg som står ansvarleg for.

Helene Tollaksvik
Bergen, 31. august 2021

Føreord til revidert utgåve

Det var nokre hektiske dagar og timar før innlevering av masteroppgåva. I denne versjonen, som skal publiserast på BORA, har eg difor retta opp i eit par feil og manglar. Dette var for det meste retting av skrivefeil, og oppgåva skil seg difor ikkje betydingsmessig frå det eg leverte inn til sensur.

Helene Tollaksvik
Bergen, 15. desember 2021

Innholdsliste

1.	Innleiing	1
1.1	<i>Bakgrunn for val av tema.....</i>	1
1.2	<i>Problemstilling og forskings spørsmål</i>	3
1.3	<i>Avgrensingar.....</i>	4
1.4	<i>Omgrepsavklaring</i>	5
1.5	<i>Strukturen i oppgåva</i>	6
2.	Teoretisk rammeverk	8
2.1	<i>Språkleg tilpassing.....</i>	8
2.1.1	<i>Innlærarretta tale og lærarspråk</i>	9
2.1.2	<i>Lærarspråk i norsk kontekst.....</i>	12
2.2	<i>Tidlegare forskning – variasjon i norsk frå eit andrespråksperspektiv</i>	13
2.3	<i>Læroppfatningar</i>	20
2.3.1	<i>Læroppfatningar som omgrep og fenomen.....</i>	20
2.3.2	<i>Å forska på læroppfatningar</i>	23
3.	Metode.....	25
3.1	<i>Val av metode</i>	25
3.1.1	<i>Kvalitativ tilnærming</i>	26
3.1.2	<i>Kasusstudie</i>	27
3.1.3	<i>Triangulering og innsamlingsmetodar</i>	29
3.2	<i>Informantutval</i>	31
3.3	<i>Gjennomføring av datainnsamling</i>	33
3.3.1	<i>Videopptak.....</i>	33
3.3.2	<i>Intervju og videostimulert refleksjonssamtale</i>	35
3.4	<i>Behandling av datamaterialet.....</i>	37
3.4.1	<i>Transkripsjon</i>	37
3.4.3	<i>Informantane sitt språk i og utanfor undervising</i>	38
3.4.4	<i>Analysemetodar</i>	39
3.5	<i>Metodologiske utfordringar.....</i>	40
3.5.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	40
3.5.2	<i>Forskarrolla</i>	41
3.5.3	<i>Forskingsetikk.....</i>	42
4.	Informantportrett	45
4.1	<i>Vaksenopplærings senter bm.....</i>	45
4.1.1	<i>L1bm</i>	46
4.1.2	<i>L2bm</i>	46
4.2	<i>Vaksenopplærings senter nn</i>	46
4.2.1	<i>L3nn</i>	47
4.2.2	<i>L4nn</i>	47
5.	Skildring av informantane sine talemål.....	48
5.1	<i>Sunnhordlandsdialekt (L1bm, L3nn og L4nn).....</i>	48
5.2	<i>L2bm sitt talemål.....</i>	48
5.3	<i>Skilnadar mellom informantane sine talemål</i>	49
6.	Analyse	52

6.1 Analyse 1: Tilpassing av talemål	53
6.1.1 L1bm sine tilpassingar	53
6.1.2 L2bm sine tilpassingar	56
6.1.3 L3nn sine tilpassingar	60
6.1.4 L4nn sine tilpassingar	63
6.1.5 Oppsummering av analyse 1: tilpassingspraksisar	67
6.2 Analyse 2: Læraroppfatningar om tilpassingar	68
6.2.1 L1bm sine læraroppfatningar	68
6.2.2 L2bm sine læraroppfatningar	74
6.2.3 L3nn sine læraroppfatningar	80
6.2.4 L4nn sine læraroppfatningar	85
6.2.5 Oppsummering av analyse 2: læraroppfatningar	90
7. Diskusjon	92
7.1 Ulike tilpassingar i liten og stor grad	93
7.2 Har målform noko å seia for tilpassingane og oppfatningane lærarane har?	96
7.3 Lærarane vil oppnå forståing og integrering med språket.....	99
7.4 Undervisinga skal førebu elevane på språkleg variasjon	103
7.5 Konkluderande refleksjon	104
8. Avsluttande kommentarar	107
8.1 Oppsummering av undersøkinga	107
8.2 Avgrensingar	108
8.3 Vidare forskning	108
Litteraturliste:	110
Vedlegg	114
1. Kvittering frå NSD.....	114
2. Førespurnad om deltaking	117
3. Samtykkeskjema (til informantar)	118
4. Samtykkeskjema (til informantane sine elevar)	121
5. Skjema for bakgrunnsinformasjon	124
6. Intervjugaid	125
Samandrag	128
Abstract	129

Liste over figurar og tabellar:

Figur 1: Language teacher cognition (Borg, 2015, s. 47).

Figur 2: Læraroppfatningar om eksterne leseprøvar (Monsen, 2014, s. 70)

Tabell 1: Oversyn over datamaterialet

Tabell 2: Oversyn over informantar

Tabell 3: Skilnadar mellom sunnhordlandsdialekta og L2bm sitt talemål

1. Innleiing

For at innlærarar av norsk skal verta integrerte inn i eit språksamfunn, må dei utvikla ein kommunikativ kompetanse. Over ein lengre periode har det sporadisk dukka opp ytringar frå innlærarar som meiner at det finst eit problematisk skilje mellom daglegtalen som finst utanfor klasserommet og det språket som læraren snakkar i undervisinga (Husby O. , 2009; Heide, 2017). Innanfor andrespråksforskinga er ein kjend med fenomenet *lærarspråk* som skildrar interaksjonelle og språklege tilpassingar lærarane gjer i undervisinga. Likevel gjer den norske konteksten andrespråkslæringa føregår i spesiell, då det i Noreg i motsetnad til andre land me gjerne samanliknar oss med finst ein høg aksept for å snakka dialekt både innanfor offentlege og private domene. Trass i dette er det mykje som peikar på at andrespråksundervisinga er ein av få situasjonar der det ikkje vert oppfatta som like naturleg å snakka dialekt. Det veit ein derimot lite om fordi det er lite forskning på kva lærarar gjer med talemålet sitt i andrespråksundervisinga.

I denne oppgåva ser eg nærare på kva lærarar gjer med talemålstrekk i det munnlege språket sitt i andrespråksundervising. Eg undersøker språklege tilpassingar og læraroppfatningar i lys av den norske talemålssituasjonen. Undersøkinga tek utgangspunkt i eit datamateriale eg har samla inn ved to vaksenopplæringscenter i Sunnhordland i Vestland fylke. Der har eg observert og teke opptak av fire lærarar i undervisinga, samt gjennomført intervju med videostimulert refleksjonssamtale. På bakgrunn av det innsamla materialet håpar eg å kunna bidra med innsikt i kva som kjenneteiknar norsk lærarspråk i andrespråksundervising for vaksne, og prosjektet er såleis relevant for andrespråksdidaktikken.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Hausten 2019 byrja eg som nyutdanna lærar på masterstudiet i nordisk språk og litteratur, etter å ha fullført ein bachelorgrad i norsk som andrespråk og praktisk pedagogisk utdanning. Eg visste ikkje kva eg ville skriva masteroppgåve om, men det var viktig for meg å velja noko som kunne vidareutvikla meg som norsklærar. Det var først då rettleiaren min spurde meg om kva eg hadde opplevd under praksisperiodane mine, og kva eg syntest var spesielt utfordrande ved å undervisa, at eg kom fram til ideen. Eg hadde lenge lurt på i kva grad og korleis eg som lærar i norsk som andrespråk burde tilpassa talemålet mitt i undervisinga.

I fleire år har eg undervist i norsk som andrespråk i Bergen, mest på nybyrjarnivå, men òg på høgare nivå. Frå ganske tidleg av opplevde eg at eg i undervising ikkje kunne eller burde snakka sunnhordlandsdialekta eg til vanleg snakkar. Det vart etter kvart ein vane å snakka skriftnært, i dette tilfellet nært bokmål, utan at eg reflekterte særleg over om dette nødvendigvis var riktig. Då eg hadde praksis i ein innføringsklasse i Bergen spurde eg praksislæraren min om korleis eg burde tilpassa talemålet mitt. Ho sa «du kan seie *eg* og *ikkje*, men elles bør du halda deg til bokmål». Eg gjorde som ho sa, og i ettertid har den skriftnære talen blitt ein meir eller mindre umedviten del av meg som lærar. Etter kvart byrja eg å reflektera meir over bakgrunnen for den skriftnære talen. Eg vart nysgjerrig på korleis lærarar andre stadar snakka i undervisinga. Første semester på masterstudiet fekk eg moglegheit til å fordjupa meg i eit sjølvvald tema, og eg byrja å leite i forskingslitteraturen som omhandla lærarar sitt språk andrespråksundervisinga, både internasjonalt og i Noreg. Då oppdaga eg kor lite forskning det finst på lærarar sine tilpassingar av talemål innanfor norsk andrespråksforskning.

Det finst to studiar som er særleg relevante for mitt prosjekt. Den eine studien er Anita Øynes (1995) si hovudoppgåve *Talemål i undervisinga av norsk som andrespråk: en sosiolingvistisk individustudie*, som baserer seg på klasseromsobservasjonar og intervju med to norske lærarar og fem minoritetsspråklege elevar i Trondheim. Øynes fann at lærarane brukte eit talemål dei sjølv omtalte som «bokmål», noko dei grunngir ut i frå eit ønskje om å redusera avstanden mellom skriftspråket og talemålet som elevane møtte i undervisinga. Den andre studien er Brita Høyland (2021a) si doktoravhandling *Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevar. ein studie av variasjon og refleksjon*, som baserer seg på videoopptak med observasjon, samt intervju med videostimulert refleksjon. Høyland (2021a, s. 8). finn at dei tre lærarane sin talespråklege variasjon inneheld både dialektale og skriftnære variantar, og at dei er jamt over umedvitne om eigen språklege variasjon. Funna hennar skil seg ut ved at det dialektale er meir dominerande, og at det kan sjå ut til at nynorsk som opplæringspråk kan vera ein døropnar for talespråkleg variasjon i denne samanhengen.

Studiane til Øynes og Høyland vart gjort med omlag 25 år i mellom. Likevel veit me lite om korleis andrespråklærarar tilpassar talemåla sine i Noreg i dag, og det me veit er slik eg ser det basert på antakingar, sjølvrapporteringar og usystematiske observasjonar. Det finst eit

behov for å veta meir om korleis lærarar tilpassar språket sitt ut i frå den store variasjonen som finst i norsk. I dette prosjektet vil eg undersøkje dette i lys av *læraroppfatningar*, som det i norsk andrespråksforskning fram til dei siste åra har vorte forska lite på. Ut ifrå mine egne erfaringar, både som lærar og student innanfor norsk som andrespråk, ønskjer eg eit større fokus på den omfattande munnlege variasjonen som finst i norsk, og korleis dette pregar opplæringa. Denne oppgåva vil difor vera eit bidrag til eit slikt fokus.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Den overordna problemstillinga for denne oppgåva er:

Korleis er lærarar sin tilpassingspraksis og oppfatningar om tilpassing av talemål i andrespråksundervising?

Mitt hovudfokus er å veta meir om den språklege tilpassingspraksisen til eit utval av lærar som underviser vaksne andrespråksinnlærarar, i tillegg til å undersøkje oppfatningar dei har om tilpassingar i lys av den norske språksituasjonen. Ved å presisera at det er både tilpassingspraksisen til lærarane og oppfatningar kring tilpassingar eg undersøker, famnar eg om meir enn berre det språklege ved lærarane si undervising. Høyland (2021a, s. 382) fann i sin studie at lærarane sin talespråklege variasjon er forma av at dei opptrer både som språklærarar og som språkbrukarar. Eg trur at lærarar kjenner på spennet mellom å vera ein profesjonell undervisar, som er ei kjelde til munnleg norsk for innlærarane, samtidig som dei ønskjer å vera seg sjølv og snakka sitt eige talemål. Slik eg ser det må lærarane i andrespråksundervisinga i ein eller anna grad ta meir eller mindre medvitne val ut ifrå forholdet mellom desse to. For å kasta lys over problemstillinga har eg formulert to forskingsspørsmål som eg kjem til å undersøkje vidare:

1. *Korleis og i kva grad tilpassar lærarane talemålet sitt i undervisinga?*
2. *Kva læraroppfatningar har lærarane om tilpassing av talemål?*

Desse spørsmåla gir oppgåva ei inndeling der det er fokus på 1. lærarane sine tilpassingar av talemål og 2. lærarane sine oppfatningar om tilpassing av talemålet. Begge er viktige for å svara på problemstillinga. Det første spørsmålet omhandlar det konkrete språklege. Ved å undersøkje korleis og i kva grad lærarane tilpassar ligg det til grunn ein hypotese om at lærarar som underviser i norsk som andrespråk *har* tilpassingar i det munnlege språket sitt.

Det er ei utbreidd antaking om at tilpassingar er vanleg i lærarspråk generelt, men særleg i norsk lærarspråk. Det første spørsmålet vil bli svara på ved ein språkleg analyse av fire lærarar sitt munnlege språk i undervising, som baserer seg på video- og lydopptak. For å veta noko om korleis lærarane snakkar utanfor undervisinga baserer eg meg på eigne observasjonar i kommunikasjon og intervju med lærarane, i tillegg til talemålsskildringar og eigen kjennskap til talemålet. I analysen vil eg sjå lærarane sitt språk i undervisinga i lys av talemålet deira utanfor undervisinga, og eg vil dermed kunna seia noko om kva ved talemålet til lærarane som vert tilpassa og ikkje.

Det andre spørsmålet byggjer vidare på funna i den språklege analysen, og søker innsikt i læraroppfatningar lærarane har om tilpassingar i undervisinga. Med bakgrunn i funna frå undervisingsopptaka rettar eg fokuset mot kva førestillingar lærarane har om å tilpassa talemålet i undervisinga. Gjennom semistrukturerte intervju, der eg òg viser lærarane utdrag frå videoopptaka, stiller eg lærarane spørsmål om språklege tilpassingar og språkleg variasjon i andrespråksundervising. Her ønskjer eg å finna ut om dei er medvitne om korleis dei snakkar i undervisinga, eller om lærarane er meir eller mindre umedvitne om eigne tilpassingar. Denne delen av undersøkinga vil sjåast i lys av læraroppfatningar, som eg forklarar nærare i kap. 2.

1.3 Avgrensingar

Eg undersøker fire lærarar som arbeider ved to vaksenopplæringscenter i Sunnhordland. Eg har valt dette området fordi eg har kjennskap til både området og talemålet. I tillegg er Sunnhordland, slik eg ser det, ein språkleg interessant region med tanke på at kommunane har valt ulike målformer for norskopplæringa av vaksne innvandrarar. Det gjer òg at materialet mitt kan gi informasjon om opplæringspråk når eg ser nærare på tilpassingane og oppfatningane lærarane har. Lærarane eg undersøker underviser deltakarar på spekteret av A2-nivå i norsk, med unntak av éin lærar som underviser ei gruppe på A1-nivå. Undersøkinga er eit prosjekt innanfor norsk som andrespråk. Ei side ved det som er viktig for norsk som andrespråk er den store variasjonen som finst i norsk, og difor er eg nøydd til å støtta meg til andre fagdisiplinar der eg treng meir fagleg tyngde. Eg viser blant anna til talemålsforskning for å kunna skildra talemålet til informantane, og i teorikapittelet og diskusjonsdelen viser eg til ulik andrespråksrelevant forskning. Oppgåva er derimot ikkje ein talemålsstudie, og ho kjem heller ikkje til å ta stilling til om det finst eit standardtalemål i Noreg. Av omsyn til det omfattande datamaterialet eg har samla inn, har oppgåva eit større fokus på empiri enn teori. Det finst lite

forskingslitteratur som tek for seg akkurat det eg undersøker. Av den grunn har eg valt å avgrensa utgreiing av teori i denne oppgåva, for å gje meir plass til å analysere og diskutere funna frå materialet. Sidan undersøkinga har ei kvalitativ tilnærming, er det viktig å presisere at funna må sjåast i samanheng med avgrensingane.

1.4 Omgrepsavklaring

Andrespråklæring

Andrespråklæring er å læra eit nytt språk etter morsmålet eller førstespråket (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 15). I motsetnad til framandspråklæring, er konteksten rundt andrespråklæring mykje meir omfattande enn han først verkar, og for forskinga sin del vil det vera viktig å sjå andrespråklæringa i lys av konteksten den skjer innanfor (Ortega, 2013, s. 6). Dette er eit særleg viktig skilje når ein skal læra norsk. Det å læra norsk som andrespråk i Noreg, er ein heilt anna språkleg kontekst enn å læra norsk som framandspråk i eit anna land. Ei av årsakene til at det er eit stort skilje, er den store språklege variasjonen andrespråksinnlærarane vert eksponert for frå munnleg norsk.

Talemål

Eg nyttar både talemål og dialekt, og forstår desse som variasjon i språket som er geografisk bestemt (Sjekkeland, 2005, s. 20). Det vil seia at ein finn språkleg variasjon mellom grupper av menneske i ulike områder.

Lærarspråk og innlærarretta tale

Lærarspråk og innlærarretta tale viser til omgrepa *Teacher Talk* og *Foreigner Talk* som vert brukt innanfor det internasjonale forskingsfeltet *Second Language Acquisition* (SLA).

Innlærarretta tale er ein varietet som førstespråksbrukarar snakkar i møte med andrespråksinnlærarar, og som skil seg frå slik dei snakkar med førstespråksbrukarar (Ellis, 2012, s. 116). Lærarspråk er ein undervarietet av innlærarretta tale. Lærarspråk inneberer at læraren tilpassar språkføringa si til elevane sitt nivå for å oppnå størst grad av forståing (Husby O. , 2009, s. 18).

Skriftnær tale

I denne undersøkinga bruker eg nemninga skriftnær tale. I forskning på lærarar sin tale finn eg at skriftnær tale, anten talt bokmål eller talt nynorsk, er ei nemning som viser til at lærarar

snakkar på ein måte som ligg nært opp til den målforma det vert gitt opplæring i (Husby O. , 2009; Husby O. , 2015; Molde E. B., 2017). Skriftnær tale har, i følgje Høyland (2021a, s. 117), trekk frå skriftspråk og er ei nemning som styrer unna debatten om norsk har eit standardtalemål eller ikkje. Det ligg i nemninga at ein skriftnær tale ikkje er identisk med skrifta, men nettopp nær. Det gjer at det kan finnast ulike uttaler av det skriftnære, noko som har likskapar med lest bokmål eller nynorsk. Eg vil, i likskap med Høyland (2021a, s. 117), somme stadar kalla tilpassingspraksisane til lærarane for bokmålsnær eller nynorsknær, og det er fordi lærarane sjølv omtalar og oppfattar dei slik. Det er ikkje skriftspråket, men talemål som vert tilpassa mot skrifta som er i fokus i denne oppgåva.

Læraroppfatningar

Eg tek utgangspunkt i Marte Monsen (2014) sin definisjon av læraroppfatningar som er ei vidareutvikling av Borg (2015) si forståing av omgrepet *teacher cognition*. Læraroppfatningar er «læreres uttrykte meninger, tro og engasjement i tilknytning til emnene vi snakker om, og deres eksplisitte kunnskap om emnene» (Monsen, 2014, s. 59). I dette tilfellet er det læraroppfatningar om tilpassingar av talemål i andrespråksundervising som er emnet lærarane snakkar om.

1.5 Struktura i oppgåva

Oppgåva er delt inn i åtte kapittel. I kapittel 1 har eg introdusert temaet for oppgåva, problemstillinga og forskingsspørsmåla, bakgrunn for val av tema og avgrensingar. Eg har òg gjort greie for omgrepa eg bruker vidare. I kapittel 2 gjer eg greie for det teoretiske rammeverket som er relevante for oppgåva: teori om språklege tilpassingar, tidlegare forskning og læraroppfatningar. I kapittel 3 gjer eg greie for val av metodisk tilnærming. Her argumenterer eg for val av metode, i tillegg til å gjera greie for korleis eg gjekk fram for å velja informantar, og korleis eg gjennomførte datainnsamlinga og behandla materialet. Eg diskuterer òg dei metodiske utfordringane eg har teke omsyn til, og kor gyldige og pålitelege funna er. I kapittel 4 presenterer eg kort vaksenopplæringssentra kvar for seg, og under desse presenterer eg kvar lærar i eit informantportrett. I kapittel 5 skildrar eg talemåla til informantane, i tillegg til å gjera greie for skilnadar og likskapar mellom talemåla deira. I kapittel 6 analyserer eg funna frå datamaterialet. Analysekapittelet er delt inn i to delar etter høvesvis forskingsspørsmål 1 og 2. Første del tek for seg lærarane sitt lærarspråk og funn av språklege tilpassingar i klasseromsopptaka, medan andre del tek for seg læraroppfatningar med bakgrunn i intervju. I kapittel 7 diskuterer eg funna i analysen opp mot det teoretiske

rammeverket, og i lys av pågåande diskusjonar i det norske andrespråksmiljøet. I kapittel 8 oppsummerer eg funna i undersøkinga, peikar på oppgåva sine avgrensingar og moglegheiter for vidare forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet tek for seg studien sitt teoretiske rammeverk, og har som føremål å presentera teori og tidlegare forskning som kan gi eit bilete av tilpassingar i konteksten eg undersøker. Først gjer eg greie for språklege tilpassingar, der eg kjem inn på fenomenen *innlærarretta tale* og *lærarspråk*. Deretter gir eg eit oversyn over forskning på norsk som andrespråk i eit mangfaldig språksamfun. Sist i dette kapitlet gjer eg greie for læraroppfatningar, som er ein teoretisk innfallsvinkel eg nyttar når eg undersøker materialet.

2.1 Språkleg tilpassing

I undersøkinga samlar eg inn språkleg materiale frå lærarane si undervising og utanfor, med føremål om å sjå nærare på språklege tilpassingar. Eg vil difor gjera greie for kva forskinga innanfor andrespråksfeltet seier om språklege tilpassingar, samt seia noko om korleis desse får ein ekstra dimensjon i norsk samanheng. Utgreiinga har samanheng med korleis eg svarar på forskings spørsmål 1: *Korleis og i kva grad tilpassar lærarane talemålet sitt i undervisinga?*

Å tilpassa språket sitt i møte med ein samtalepartner er ikkje eit uvanleg fenomen, det er noko dei fleste språkbrukarar gjer av ulike årsakar, anten medvite eller umedvite (Mæhlum, 2008, s. 112). Korleis ein forklarar språklege tilpassingar, er derimot ulikt innanfor ulike forskingsdisiplinar. Innanfor andrespråkslæring vert språkleg tilpassing ofte sett på som ein måte å forenkla språket sitt på i møte med ein innlærer, gjort ut i frå førestillinga om at det skal letta forståinga, til dømes ved tydeleg uttale og eit avgrensa ordforråd (Husby O. , 2009, s. 18). Innanfor forskingsfeltet andrespråkslæring (SLA) har teoriar og læringssyn ulikt fokus og ulike forklaringar for tilpassingar. Innanfor kognitive teoriar er innputt¹ si betydning vektlagt, og forskarane innanfor desse teoriane er opptekne av at språklege tilpassingar gjer innputt meir forståeleg, som er naudsynt dersom innlæraren skal kunna nyttiggjera seg av innputt (Long, 1985). Innputt og interaksjon var ein av fleire viktige områder då SLA hadde sin utvidingsperiode på 80-talet (Ellis, 2020, s. 193). Det auka fokuset på innputt og interaksjon skal blant anna ha vore påverka av Ferguson (1975) si forskning på *Foreigner Talk* (heretter: *innlærarretta tale*).

¹ Innputt viser til den språkbruken frå omgjevnadane som innlæraren vert eksponert for (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 371).

2.1.1 Innlærerretta tale og lærarspråk

Forskinga på innlærerretta tale starta ifølgje Svennevig, Gerwing, Jensen, & Allison (2017, s. 208) med Ferguson (1975), som først skapte omgrepet *Foreigner Talk* for å skildra korleis førstespråksbrukarar tilpassa talen sin til andrespråksinnlærarar sitt ferdigheitsnivå. I dei påfølgjande åra var det mange forskarar innan andrespråkslæring som heldt fram innanfor denne forskingslinja, og dei skildra ei rekkje grammatiske og interaksjonelle justeringar gjort av førstespråksbrukarar i møte med andrespråksinnlærarar (sjå t.d. Svennevig et al., 2017, Ellis, 2020). Innlærerretta tale vart sett på som ein imitasjon av måten andrespråksinnlærarar snakka på, og det vart ofte sett i samanheng med måten ein snakkar til barn på. Forskinga viste at innlærerretta tale i samtale med andrespråksinnlæraren var prega av forenklingar og forhandlingar, og at forenklingar kunne resultera i ugrammatisk ytringar (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 141; Ferguson, 1975). I ettertid har ugrammatisk innlærerretta tale vorte stilt spørsmål ved, særleg ut ifrå validiteten til Ferguson sine resultat, med bakgrunn i forskingsmetoden som vart brukt. Berggreen og Tenfjord (1999, s. 143) hevdar at sjølv om det finst ugrammatisk innlærerretta tale, er det likevel ein klar tendens til at innlærerretta tale er velforma og grammatisk. Dette ser dei særleg i lys av lærarspråk.

Forsking på *Teacher Talk* (heretter: lærarspråk) inneheld meir enn berre lærarspråk i andrespråksundervising, men har studiar som ser nærare på læraren sitt pedagogiske klasseromsspråk, i undervising generelt. Ein kan seia at lærarspråk er det språket læraren nyttar i klasserommet saman med elevane sine. I boka *Teacher Talk* presenterer Sinclair og Brazil (1982) korleis lærarspråk vert realisert, der t.d. IRE/F-strukturen, som innanfor pedagogikken er kjent som initiativ, respons, evaluering, eventuelt oppfølging, vert presentert som eit døme på generelt lærarspråk. Lærarspråk dreiar seg dermed om meir enn berre tilpassa språklege trekk, det handlar òg om korleis eller på kva måte ein formidlar språket. Det vil seia at lærarspråk inneber ulike former for modifikasjonar. Long (1981) skil mellom modifisert innputt (språkleg tilpassing) og modifisert interaksjon (interaksjonell tilpassing) når han oppsummerer kva for modifikasjonar den tidlege forkinga innanfor innlærerretta tale viser. Dette skiljet kan eksemplifiserast ved at språklege tilpassingar er det lærarane gjer med språket sitt, medan interaksjonelle tilpassingar er når lærarane gjentek ytringar eller stiller spørsmål for å kontrollera forståing. Det språklege og det interaksjonelle er på den eine sida relatert til kvarandre, samstundes som at Long meiner dei er viktige å skilja frå kvarandre. Eg

legg dette skiljet til grunn i denne undersøkinga, og vil på same tid understreka at hovudfokuset i analysen ligg på dei *språklege tilpassingane*.

Medan innlærarretta tale tek utgangspunkt i at førstespråksbrukaren endrar talen sin til andrespråksbrukaren sitt ferdigheitsnivå, inneber lærarspråk fleire aspekt ved læraren sitt språk. Begge forskingsfelta har likevel same utgangspunkt ved at dei legg til grunn at innlærarretta tale skil seg frå tale retta mot førstespråksbrukarar. Lærarspråket si didaktiske tilnærming, med læraren sitt språk som studieobjekt, gjer at ein kan sjå på forskning på lærarspråk som ei utviding av forskning på innlærarretta tale. Forsking på innlærarretta tale og lærarspråk møter kvarandre innanfor forskning på Second Language Teaching (andrespråksundervising), noko Ellis (2012) gjer eit forskingsoversyn over i boka *Language teaching research and language pedagogy*. Han meiner at eit fokus på læraren sitt språk er viktig av fleire grunnar, blant anna i lys av at innputt kan påverka innlæringa til innlærarane. Difor er det viktig å påpeika at lærarane utgjer den største kjelda av innputt i mange klasserom (Ellis, 2012, s. 115).

Craig Chaudron (1988, kap 3) gjennomgår forskning som har undersøkt andrespråksklasserom når det gjeld lærarar sin språkbruk i klasserommet, særleg dei karakteristiske trekka som skil lærarspråk retta til andrespråksinnlærarar frå lærarspråk retta til førstespråksbrukarar. Han meiner at det heller ser ut til at tilpassingar i lærarspråk til andrespråkslevar vert gjort ut ifrå føremålet om å oppretthalda kommunikasjonen, som å avklara informasjon og å framkalla elevrespons, og at ein difor ikkje bør identifisera interaksjonen som ein heilt annan sosial situasjon. Chaudron (1988, s. 50) viser at lærarspråk inneheld ei rekkje strukturelle modifikasjonar, der fellesnemnaren ved lærarspråk er at det vert justert etter det språklege nivået til innlærarane. For å gi eit bilete av kva for karakteristikkar ein har funne ved lærarspråk i ulike studiar, vil eg oppsummera hovudtrekka i Chaudron (1988, kap 3) sin artikkel slik:

- lærarar skurr ned tempoet på talen sin generelt sett, og ofte ytterlegare dersom dei underviser på lågare språknivå
- lærarar har lengre pausar når dei snakkar i undervisinga
- lærarar snakkar høgare og talen er meir tydeleg
- lærarar nyttar høgfrekvente ord som kan resultera i lite leksikalsk variasjon

- lærarar har kortare ytringar og dei nyttar færre markerte trekk som til dømes inversjon.
- lærarar repeterer seg sjølv ofte.

Forsking på innlærarretta tale og lærarspråk som eg til no har lagt fram, har røter frå 70-og 80-talet, då fokuset på innputt og interaksjon dominerte. Men kva har eigentleg skjedd innanfor forsking på lærarspråk sidan? Ifølgje Ellis (2012, s. 11) mista feltet gradvis popularitet etter denne fasen. Høyland (2021a, s. 50) hevdar på si side at feltet klart var størst på 70- og 80-talet, men at det òg dei siste tretti åra har kome studiar om lærarspråk i engelsk andrespråkssamanheng frå heile verda, særleg frå asiatiske land. I norsk og skandinavisk forsking har det derimot vore lite fokus på lærarspråk, særleg i nyare tid. Likevel er det to studiar eg vil kort gjera greie for. Håkansson (1987) som undersøker lærarspråk i Sverige, og Tenfjord (2003) som ser på tilpassa innputt i elev-lærarsamtalen.

Gisela Håkansson er rekna for å vera ein pioner innanfor skandinavisk forsking på lærarspråk (Høyland, 2021a, s. 52). Doktorgradsavhandlinga hennar, med tittelen *Teacher Talk. How teachers modify their speech when adressng learners of Swedish as a second language* (1987), nyttar teori frå forskinga på innlærarretta tale samt akkommodasjonsteori. Håkansson (1987, s. 7) sitt prosjekt plasserer seg innanfor ei kognitiv tilnærming som legg vekt på at språkleg innputt frå læraren er sentral ved tileigning av andrespråket. I studien følgjer Håkansson lærarar som underviser andrespråkselevar over tid, og ho ser nærare på kva som kjenneteiknar eit svensk lærarspråk og om dette lærarspråket er i endring når elevane sine mellomspråk er i endring. Resultata av studien viser at lærarspråket i møte med nybyrjarar har ein enkel syntaktisk struktur, og at dette aukar i kompleksitet over tid. Ho forklarar dei språklege tilpassingane med at førstespråksbrukaren tilpassar seg til andrespråksbrukaren ved å nytta eit forenkla standardspråk, ikkje ved å ta til seg trekk frå det ugrammatiske innlærarspråket. Der Håkansson undersøker korleis lærarane tilpassar seg til elevane sine mellomspråk, vil eg i likskap med Høyland, undersøka korleis lærarane tilpassar språket sitt med omsyn til at norsk er eit språk med stor variasjon.

I norsk samanheng har Kari Tenfjord (2003) undersøkt lærarspråk ved å analysa ein samtale mellom ein lærar og ei gruppe vaksne andrespråksinnlærarar. Analysen viser at læraren tilpassar både tema for samtalen, ordforrådet, og strukturen på ytringane ut ifrå oppfatninga læraren har av kva eleven kan forstå. Tenfjord meiner at dei vanlege kjenneteikna ved lærarspråk, som sakte taletempo og tydeleg artikulasjon, ikkje alltid er nok når målet er å

oppnå felles forståing. Lærarane tyr til forhandlingar når kommunikasjonen stoppar opp, t.d. ved å gi fleire svaralternativ, reformulera og gjenta viktig innhald. På denne måten kan læraren gi innlærarane den språklege støtta dei treng for å oppnå forståing. Høyland har òg undersøkt aspekt ved norsk lærarspråk som eg kjem til å presentera i kap. 2.2. Før det gjer eg greie for kva som er naudsynt å ha med seg når ein undersøker lærarspråk og tilpassing av talemål i norsk andrespråksundervising.

2.1.2 Lærarspråk i norsk kontekst

Lærarspråket får ein ekstra dimensjon i møte med den omfattande språklege variasjonen som finst i det norske språket. Det skuldast den store språklege variasjonen som finst i det norske språket, og som ein ikkje kan unngå å ta stilling til som andrespråkslærer. Emilsen og Søfteland (2020, s. 30) meiner at norsk er langt i frå éin varietet, sjølv om det ofte vert sett på som det innanfor forskingslitteratur på andrespråkslæring, i andrespråkskorpus og i pensum for framtidige andrespråkslærarar. Det er først og fremst den geografisk bestemte variasjonen i munnleg norsk som fører til den ekstra dimensjonen ved lærarspråket. Språklege tilpassingar i den norske konteksten omfattar difor noko meir, enn det som har vore vanleg å tenkja at språklege tilpassingar innanfor andrespråksundervisinga omfattar.

Det særnorske ved den andrespråksdidaktiske konteksten i Noreg

Eg vil nemna tre aspekt ved den norske konteksten som spelar inn på lærarspråket i norsk andrespråksundervising. For det første har dei lokale dialektene høg status. Det vert generelt oppfatta som sjølvsgatt og positivt at norsk språk finst i mange varietetar, og at dei vert snakka i meir eller mindre alle samanhengar, òg i undervisingssamanheng (Kristiansen, 1996). Det andre har samanheng med det første, at Noreg ikkje har eit offisielt standardtalemål. I motsetnad til mange andre land finst det ikkje eitt offisielt normert talemål som ein nyttar i formelle situasjonar. Likevel er det ei usemje blant forskarar om det eksisterer eit standardtalemål, der blant anna Mæhlum (2009) argumenter for at søraustnorsk talemål for mange fungerer og vert opplevd som eit standardspråk. Sandøy (2009) meiner på si side at denne berre fungerer som ei prestisjedialekt. Vaksenopplæringa har gjennom 40 år med norsk som andrespråk hatt bokmålsnær norsk som den dominerande praksisen (Husby O. , 2009, s. 34). Dette er eit døme på at andrespråksundervising for vaksne er ein situasjon der det kan sjå ut til at dialektene ikkje står like sterkt. For det tredje har norsk to formelle skriftspråk, og innanfor desse finst det igjen mykje variasjon. Òg når det gjeld skriftleg opplæring har bokmål vore det vanlege opplæringspråket i vaksenopplæringa. Det var ikkje før etter at det

første fullstendige læreverket på nynorsk for vaksne kom ut i 2003, at stadig fleire opplæringsinstitusjonar gav tilbod om opplæring på nynorsk (Fondevik & Osdal, 2018, s. 356). Likevel er det framleis mange innlærarar i nynorskkommunar som lærer bokmål. Sjølv om mitt fokus er på munnleg variasjon, meiner eg at det er interessant å sjå opplæringspråk i lys av det lokale talemålet, som er relevant for korleis lærarar i slike kommunar tilpassar talemålet sitt.

Til saman fører desse tre aspekta til at innlærarar møter eit språk med stor variasjon, som det kan vera krevjande å orientera seg i språkleg. Sett frå eit internasjonalt perspektiv er språklege tilpassingar noko alle lærarar i andrespråksundervising tek stilling til på eit eller anna tidspunkt. I norsk samanheng er dette altså meir omfattande fordi ein ikkje har eit offisielt standardtalemål og fordi variasjonen i norsk tale er så stor. Likevel viser Håkansson (1987) sin studie at lærarane nyttar eit forenkla standardtalemål i svensk andrespråksundervising, og at dette òg vart tilpassa innlærarane sitt språknivå. Det er derimot mindre språklege omsyn å ta når ein snakkar eit standardtalemål, samanlikna med korleis ein i norsk må ta omsyn til fleire aspekt ved språket ein snakkar i møte med innlærarar. Frå eit norsk perspektiv vil lærarane stå overfor problemstillinga om dei skal snakka si eiga dialekt, nærma seg ein meir skriftnær tale eller ein kombinasjon av begge. Ser ein dette i lys av forskinga på innlærarretta tale og lærarspråk internasjonalt har norsk lærarspråk ein ekstra dimensjon som vert tilført frå den norske språkkonteksten. Det betyr at når ein undersøker norsk lærarspråk må dei språklege tilpassingane sjåast i lys av blant anna talemål og opplæringspråk. Kort oppsummert betyr dette at andrespråkslærarar kan tilpassa talemålet sitt mot ein skriftnær tale, i tillegg til å tilpassa til elevane sine språknivå.

2.2 Tidlegare forskning – variasjon i norsk frå eit andrespråksperspektiv

I dette delkapittelet vil eg gjera greie for forskning som er relevant for min studie. Det finst lite spesifikk forskning på lærarar sin talespråklege praksis i andrespråksundervising i norsk samanheng. Eg vil difor gi eit forskingsoversyn på temaet opplæring i norsk som andrespråk i eit mangfaldig språksamfunn. Eg presenterer forskning som har eit andrespråkselement i seg, men som undersøker ulike aspekt innanfor temaet. Nokre studiar vil på den eine sida kunna seia meir om innlærarane sitt møte med det norske språksamfunnet og norskspråkleg variasjon, enn om opplæringa i norsk. Andre studiar drøftar nærare kva slags norsk innlærarar i Noreg tileignar seg, og kva slags norsk dei møter i undervisninga.

Olaf Husby (2009) sin artikkel *Talt bokmål: målspråk for andrespråksstudenter?* er sentral når ein diskuterer kva slags munnleg språk som har vore gjeldande i norskopplæringa dei siste ti åra. Husby har som føremål å drøfta kva form for norsk som skal vera målspråk for vaksne som skal tileigna seg norsk som andrespråk, samt kven som skal påleggjast ansvaret for at kommunikasjonen vert halden ved like i dialog mellom første- og andrespråksbrukarar av norsk. Han hevdar at det er grunnlag for å seia at innlærarane stort sett møter det han kallar *talt bokmål* i norskopplæringa, men inntek ei drøftande haldning til om dette er det mest føremålstenlege. Det er ikkje det talte bokmålet i seg sjølv som er problematisk ifølgje Husby. Forenkling av tale, såkalla lærarspråk, kan slik han ser det vera ein forsvarleg pedagogisk praksis i ein innleiande fase av opplæringa. Han meiner at problemet derimot oppstår når den vaksne eleven går ut i samfunnet med det bokmålsnære talemålet som einaste reiskap. Innlæreren har på den eine sida utvikla munnlege ferdigheiter som gjer det mogeleg å snakka med norsktalande, medan han på den andre sida har utvikla lytteferdigheiter som er avgrensa til å gjelda berre éin varietet, altså læraren sin bokmålsnære tale. Husby skildrar dette som eit asymmetrisk forhold, og legg fram ulike alternativ til denne praksisen (Husby O. , 2009, ss. 16-21). Eitt alternativ er at førstespråksbrukaren i større grad tilpassar seg andrespråksbrukaren, i staden for motsett, som Husby hevdar at har vore tilfelle i lang tid. Dette alternativet tilrår han sjølv om det er sterke haldningar mot knot i Noreg (Molde E. B., 2007). Vidare er han klar over at han går langt i nokre argument, som til dømes forslaget om å *innføra praktisk undervisning i talt skriftspråksnær norsk*. Eit slikt argument ligg nær argumenta for utvikling av eit standardtalemål. Han legg til at det nærast vil vera ein utopisk tanke å forventa noko slikt, sett i lys av historiske forhold og dialektene sin status. Dermed vil dagens praksis truleg halde fram, noko han meiner vil føra til at vaksne innlærarar er avhengige av kontakt og kommunikasjon med nordmenn for å kunna utvikla ein adekvat kompetanse i norsk, ein kompetanse han meiner er langt meir omfattande enn den som vert formidla gjennom norskkursa (Husby O. , 2009, ss. 34-35).

Eldar Heide argumenterer i artikkelen *Det norske språkmangfaldet og opplæringa i norsk som andrespråk* for å gi dialekter større plass i andrespråksopplæringa (Heide, 2017). Han drøftar kva for plass det norske språkmangfaldet har i opplæringa og i faglitteraturen, i tillegg til om innvandrarar som skal læra norsk får nok hjelp til å takla at språket dei møter har så stor variasjon. Heide undersøker *læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere frå 2015/2012 og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter frå 2007*, samt sju

læreverk som vert brukte i både grunnskule og vaksenopplæring. Trass i at det finst kompetansemål om dialekt og språkleg mangfald i læreplanane, fann Heide lite spor av dette i dei sju læreverka han analyserte. Han meiner at læreverk både for grunnskulen og vaksenopplæringa gir innlærarane svært lite hjelp med språkvariasjonen, og at dei nærast indirekte framstiller det «som om dialekt er ein parentes i norsk» (Heide, 2017, s. 24). Det same meiner han at gjeld for faglitteraturen i norsk som andrespråk.

Korkje Heide (2017) eller Husby (2009) byggjer på materiale frå faktisk språkbruk i klasserommet, sjølv om begge hevdar at dei kjenner til ulike praksisar når det gjeld lærarar sine talepraksisar. Heide (2017, s. 24) skriv at han kjenner til nokre få som snakkar dialekt heilt frå starten av opplæringa, men at det kan sjå ut som at dette vanlegvis skjer på eige initiativ, då dette ikkje vert lagt opp til korkje frå læreverk eller faglitteratur. Husby (2009, s. 11) baserer seg på ulike medieoppslag, samt eigen kommunikasjon med studentar, der det kjem fram at innlærarane ikkje vert førebudde på den norske språkverkelegheita. Med dette som bakgrunn meiner han at rota til dette problemet er at dei vert lært opp i det han kallar talt bokmål, og at dette fører til at den språklege kompetansen studentar utviklar ikkje samsvarar med krava dei vert møtt med. Både Heide og Husby sine antakingar om at innlærarar vert møtt med eit talemål som ikkje liknar verkelegheita utanfor undervisinga, bør sjåast i lys av andre studiar av faktisk språkbruk som eg presenterer vidare.

Masteroppgåva til Anita Øynes (1995) *Talemål i undervisinga av norsk som andrespråk – en sosiolingvistisk individstudie* er ein av få studiar som har kasta lys over bruk av skriftnært talemål versus dialekt i norske andrespråksklasserom. Ho undersøker problemstillingar knytte til munnleg undervisningsspråk i andrespråksopplæring både frå eit lærarperspektiv og eit elevperspektiv, med bakgrunn i eit materiale ho samla inn frå eit feltarbeid i Trondheim. Ho observerte og gjorde lydopptak i klasserom, i tillegg til å intervjuar to lærarar og fem andrespråkslevar. Lærarane kom frå Bodø og Trondheim, og elevane hadde vore i Noreg i alt frå to til tjue år. Øynes (1995, s. 78) finn at begge lærarane legg frå seg dialekta si når dei underviser og at dei snakkar det ho kallar eit standardisert talemål, som lærarane igjen kallar bokmål. Lærarane grunnir dette valet med ønskje om å redusera avstanden mellom skriftspråket og talemålet som elevane møter i undervisinga. På den eine sida framstår eit manglande samsvar mellom skrift og tale som noko som vil forvirra elevane, samstundes som at lærarane meiner at det er praktiske årsakar som ligg til grunn for at dei bruker eit standardisert talemål. Dei legg til at dei ville undervist meir om dialekter dersom dei hadde

hatt fleire timar til rådighet saman med elevane (Øynes, 1995, s. 127). Elevane i Øynes sin studie er meir delte i sitt syn på kva dei føretrekker. To elevar føretrekker det standardiserte talemålet lærarane nyttar, fordi dei forstår det best og fordi dei meiner det gir betre utbyte av undervisinga. Tre elevar ønskjer at undervisinga skal føregå på dialekt. To utdjupar dette med at dei allereie forstår dialekt, og éin ønskjer at han lettare skal kunna kommunisera med folk på gata (1995, s. 128). Sistnemnde elev synleggjer ein del av problemet som Øynes peikar på ved lærarane sin tilpassa tale: når lærarane gjer tilpassingar for å redusera avstanden mellom tale og skrift i klasserommet, så aukar avstanden mellom tale *i* og *utanfor* klasserommet. Vidare presenterer Øynes, i likskap med Husby (2009), nokre alternativ til den tilpassa talen lærarane praktiserer. Nynorsk eller radikalt bokmål vert trekt fram som alternativ som kan minska avstanden mellom skrift og tale, fordi desse ligg nærare dialektal tale enn det konservativt bokmål gjer. Lærarane kan slik Øynes ser det nytta meir av dialekta si i undervisinga med desse alternativa.

Når ein diskuterer det munnlege språket i andrespråksundervisning bør ein ta med i betraktning kva for målform det vert gitt opplæring i. I *artikkelen Norsk som andrespråk = bokmål?* ønskjer Birgitte Fondevik og Hilde Osdal (2018) å setja søkelys på val av målform i opplæringa av vaksne innvandrarak. Denne forskingsartikkelen er relevant for mitt prosjekt, fordi dei blant anna har undersøkt lærarak sine haldningar til målform i undervisinga, og gir ei innføring i den norske språksituasjon frå eit andrespråksperspektiv. I likskap med Husby meiner dei at den utbreidde bokmålsnære talepraksisen kan sporast langt tilbake i tid, då det heilt sidan dei første norskkursa på 70-talet har vore vanleg å gi opplæring på bokmål. Dette har òg vore vanleg i kommunar som har nynorsk som skule- og administrasjonsspråk, i såkalla nynorskkommunar. Grunnen til dette er at mållova ikkje gjeld i vaksenopplæringa, og at det mangla læreverk i nynorsk for vaksne fram til 2003. Fondevik og Osdal spurde 24 vaksne innvandrarak frå nynorskkommunar om kva målform dei ønskte å få opplæring i om dei kunne velja fritt, i tillegg til kva dei vurderte som vanskelegast. Fleirtalet ville ha valt bokmål som opplæringsspråk om dei fekk velja sjølv, og nesten alle meinte at nynorsk var vanskelegare enn bokmål (2018, s. 368). Fondevik og Osdal meiner at ein er nøydd til å ta slike ønskjer på alvor, sett i lys av at motivasjon har ein stor innverknad på språklæringa. Samstundes legg dei ikkje skjul på at dei meiner at innvandrarak i nynorskkommunar er best tente med nynorsk som opplæringsmålform, særleg på grunn av den tydelege samanhengen mellom nynorsk og dialektane i desse kommunane (Fondevik & Osdal, 2018, s. 376). Artikkelen set fokus på forholdet mellom målform og munnleg språk i

andrespråksundervisinga, samstundes som det vert diskutert kva innlærarane sjølv ønskjer og kva dei er best tente med. Dette forholdet er òg eit aspekt ved undersøkinga mi, ettersom eg har materiale frå både nynorskopplæring og bokmålsopplæring innanfor éin region.

Eit forskingsprosjekt som er svært relevant for mi eiga forskning, er Brita Høyland (2021a) si doktoravhandling *Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevar – ein studie av variasjon og refleksjon*. Eg har vore i kontakt med Høyland under utforminga av mitt prosjekt, og ho har inspirert og hjelpt meg både når det gjeld teori og forskingsdesign. Prosjekta våre har difor ein del likskapar, men òg skilnader. For det første tek Høyland si problemstilling og forskingsspørsmål utgangspunkt i å undersøkje språkleg variasjon og språkideologi innanfor opplæring i nynorsk, i motsetnad til mitt føremål som er å sjå nærare på språklege tilpassingar innanfor opplæring i både bokmål og nynorsk, samt oppfatningar kring dette. For det andre nyttar Høyland sosiolingvistiske perspektiv som forståingsnøkkel for å forstå ein andrespråksdidaktisk kontekst, medan eg ser på tilpassingar i lys av den omfattande språklege variasjonen i norsk. Det me begge søkjer å forstå er dei språklege praksisane lærarane nyttar i andrespråksundervisinga. I likskap med denne undersøkinga undersøker Høyland korleis lærarane snakkar og kvifor dei snakkar slik. Ho samlar inn datamaterialet frå tre lærarar som underviser i ein innføringsklasse og SNO-grupper² på ein ungdomsskule i Sunnhordland, der opplæringsspråket er nynorsk. Materialet vert samla inn ved hjelp av video- og taleopptak frå undervising, samt semistrukturerte intervju med videostimulert refleksjon. Høyland finn at eigen språkbruk ikkje er ein del av lærarane si didaktiske planlegging, og at dei er jamt over umedvitne om eigen språkleg variasjon i undervisinga. Dersom det er eit metaspråkleg fokus på norskspråkleg variasjon førekjem det spontant, og er ofte elevinitiert. Høyland sine funn skil seg frå tidlegare forskning som viser at bokmålsnært talemål er det mest brukte i denne typen undervising. Studien hennar viser at det dialektale er meir dominerande, og at variasjonen til lærarane inneheld både dialektale og skriftnære trekk, og at det i denne samanhengen kan sjå ut som at nynorsk som opplæringsspråk er ein døropnar for talemålsvariasjon (Høyland, 2021a, s. 8).

Inger Agnete Reppen si masteroppgåve «*Det viser seg at du er ekte nordmenn i stedet*»: *Andrespråksbrukere, sted og tilhørighet* (2011) har blant anna som føremål å sjå nærare på kva for rolle ulike skriftnormaler og dialekt spelar i andrespråksundervisinga. Ho tek

² SNO står for særskilt norskopplæring og er eit tilbod til elevar som treng ekstra undervising i norsk samstundes som dei følger ordinær undervising.

utgangspunkt i nynorskommunen Vinje der innvandrara får bokmålsopplæring. Ved å intervju fire vaksne innvandrara, to ungdomsskulelærara, ein lærar i norsk som andrespråk og ein tidlegare flyktningkonsulent i kommunen, dannar Reppen eit bilete av kva for argument som vert nytta om val av opplæringspråk, og av kva innvandrarane sjølv ønskjer ut ifrå den språklege situasjonen i Vinje. Reppen (2011, s. 55) finn at bokmål er grunnlaget både for den skriftlege og munnlege opplæringa av innvandrarane i Vinje. Argumenta for å nytta bokmål i opplæringa er mest av pedagogiske og praktiske årsaker, medan argumenta for å nytta nynorsk vert knytte til det lokale og til integrering i lokalsamfunnet. Dei vaksne innvandrarane argumenterer for nynorsk, fordi dei uttrykkjer eit ønskje om å få opplæring i den same målforma som vert brukt i lokalsamfunnet. Reppen (2011, ss. 101-102) konkluderer med at nynorskopplæring kan bidra i integreringsprosessen, fordi ho finn at informantane hennar forstår språket som ein nøkkel for å oppnå tilhøyrse til lokalsamfunnet. Reppen (2011) viser at språklæring kan setjast inn i eit meir heilskapleg bilete av ein integreringsprosess, og plasserer seg sjølv med ein fot i andrespråksforskinga og ein fot innanfor sosiolingvistikken. Forskinga eg til no har presentert er knytt til forskning på lærarar og andre problemstillingar innanfor formell opplæring i norsk som andrespråk. Vidare vil eg gjera greie for forskning med sosiolingvistiske tilnærmingar som blant anna ser på den andrespråkslæringa som finn stad utanfor den formelle språkopplæring, og som legg vekt på integrering og identitetsskaping. Denne forskinga fokuserer ikkje på lærarar eller tilpassingar, men kan likevel gje ei vidare forståing av temaet me finn oss innanfor.

Rikke van Ommeren (2010) si masteroppgåve «*Ja, jæi la an på tåla oppdaling*», *ja. En sosiolingvistisk studie av språklige praksisformer blant voksne innvandrere i Oppdal* undersøker dialektbruk blant andrespråksbrukarar. Oppgåva set lys på om språkleg praksisform kan vera ein faktor som avgjer om ein innvandrar vert rekna som ein av «oss» eller ein av «dei». Etter å ha gjennomført kvalitative djupneintervju med seks innvandrarar, to gruppeintervju og ei haldningsundersøking i den vidaregåande skulen i Oppdal, fann van Ommeren at informantane sine språkval gir uttrykk for sosial posisjonering og identitetsforhandlingar. Informantane som valte den oppdalske dialekta har gjort dette medvite med ønskje om lokal integrering, noko lokalsamfunnet viste seg positive til. Dei som hadde ein meir standardnær tale hadde ikkje klare uttalte strategiar for vala sine, men van Ommeren (2010, s. 27) vil understreka at det ikkje nødvendigvis tyder på ei avvising av «det oppdalske». Haldningsundersøkinga til van Ommeren viser at mange innfødde oppdalingar vurderer dialektbruk blant innvandrarar som noko positivt, og at det gir uttrykk for at

innvandrare kjem den lokale gruppa i møte. Den standardnære talen gir ikkje dei same assosiasjonane som det dialektprega språket, men vert heller ikkje vurdert negativt. van Ommeren (2010, s. 28) konkluderer med at dialektprega norsk som andrespråk har større «marknadsverdi» for oppdalingar enn standardnær norsk som andrespråk.

Ingrid Jølbo (2007) si masteroppgåve «*det e måden eg uttrykke meg på*». *En sosiolingvistisk undersøkelse av dialektbruk i norsk som andrespråk* undersøker prosessen med å læra dialekt etter å ha lært å snakka standard norsk. Studien tek for seg seks vaksne andrespråksbrukarar som bur i Stavanger som alle har lært bokmålsnær tale i norskopplæringa. Etter avslutta opplæring har nokre av dei halde på denne, medan andre har byrja å snakka stavangerdialekt. Det viktigaste for informantane viste seg å vera å snakka norsk, ikkje først og fremst snakka stavangerdialekt (Jølbo, 2007, s. 75). Jølbo trekkjer inn eit ideologisk perspektiv og viser at ulikskapar som vert gjort viktige i samfunnet òg er avgjerande for førstespråksbrukarar av norsk sine haldningar til innlærarar sin aksent. Dette gjer at ein kan sjå på deltakarane sine individuelle val som eit resultat av korleis dei vert møtte med språkvala sine i det norske språksamfunnet, og at dei ikkje naudsynt er tilfeldige sjølv om dei er individuelle (Jølbo, 2007, s. 84).

Oppsummering av tidlegare forskning

Forskingsoversynet gir grunnlag for å tru at eit bokmålsnært talemål har vore ein utbreidd praksis i andrespråksundervisinga (Øynes, 1995). Husby (2009) meiner at denne praksisen er problematisk i lys av det asymmetriske forholdet det skapar mellom førstespråksbrukarar og andrespråksinnlærarar. Høyland (2021a) fann at det dialektale er den dominerande talespråklege praksisen blant lærarane ho studerer. Ho meiner at variasjonen lærarane har, som inneheld både dialektale og skriftnære trekk, kan sjåast i samanheng med nynorsk som opplæringsspråk. Det kjem fram at nynorsk har vorte lite nytta i andrespråksundervisning (Fondevik & Osdal, 2018), og at det norske språkmangfaldet i liten grad vert reflektert i lærebøker og faglitteratur innanfor norsk som andrespråk (Heide, 2017). Sosiolingvistiske studiar viser ein samanheng mellom andrespråkslæring, integrering og identitet, der både van Ommeren (2010) og Reppen (2011) konkluderer med at dialektbruk blant innvandrare kan gi ein integreringsgevinst.

2.3 Læraroppfatningar

I undersøkinga utfører eg både observasjon og intervju av lærarar for å få tilgang til læraroppfatningar om tilpassing av talemål. Viktige spørsmål er difor kva eg legg i omgrepet læraroppfatningar, kva som kan påverka lærarar sine oppfatningar og korleis dette kan ha samanheng med praksisen deira. I denne delen svarar eg på desse spørsmåla og grunnlegg læraroppfatningar sin relevans i mi undersøking. Utreiinga om læraroppfatning har samanheng med korleis eg svarar på forskingsspørsmål 2: *Kva læraroppfatningar ligg til grunn for vala lærarane gjer når det kjem til tilpassing av talemål?*, og spelar dermed inn på korleis eg behandlar materialet som vert presentert i analysen (6.2).

2.3.1 Læraroppfatningar som omgrep og fenomen

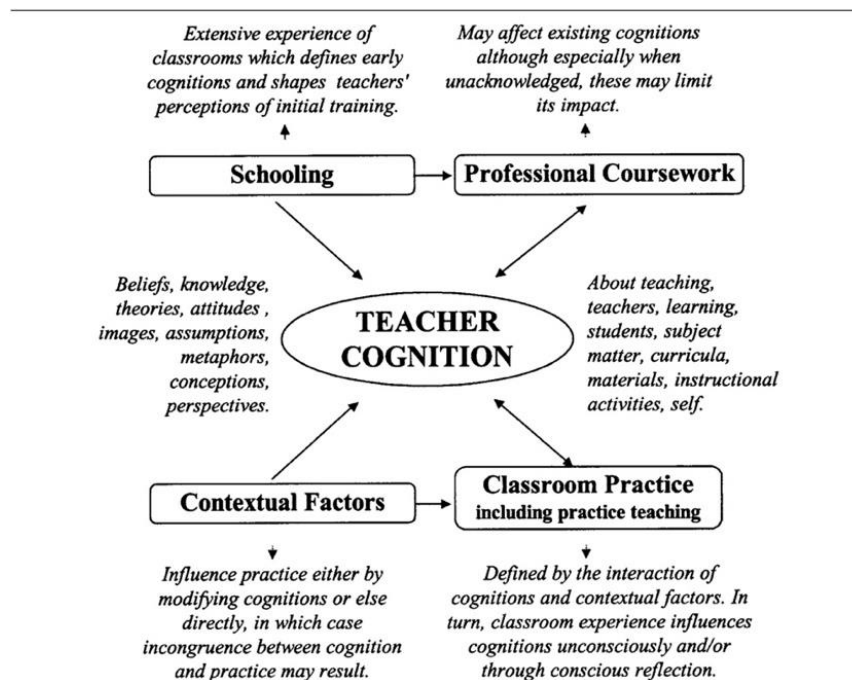
Terminologien kring det ein kallar læraroppfatningar er mange. Det professor i andrespråksdidaktikk Simon Borg omfattar i omgrepet *Teacher Cognition* finst det ikkje eit etablert omgrep for på norsk. Likevel kan det ifølgje Marte Monsen (2014, s. 59) sjå ut som at *læraroppfatningar* er det mest utbreidde omgrepet for dette på norsk, og ho bruker òg dette sjølv i doktoravhandlinga si om læraroppfatningar om eksterne leseprøvar. Læraroppfatningar er ifølgje Golden og Kulbrandstad (2020) det omgrepet som best skildrar forskingsfeltet *Teacher Beliefs* som kan sporast tilbake til 1950-talet, og som dei siste tiåra har hatt stor forskingsaktivitet. Simon Borg si bok *Teacher Cognition and language education* (2006) var ein tydeleg markør av at utforskinga av *Teacher Beliefs* vart satt på dagsorden innanfor språkforskinga (Kulbrandstad, Ljung, Nordanger, & Olin-Scheller, 2020). Boka hans er eit sentralt bidrag innanfor den internasjonale andrespråksforskinga, og den gjer opp ein status for forskinga samstundes som den diskuterer metodiske tilnærmingar.

Omgrepet læraroppfatningar famnar om aspekt ved lærarar sitt mentale liv, og Borg utdjuar dette med at studiar om læraroppfatningar i språkopplæringskontekstar tek for seg:

«(...) What teachers at any stage of their careers think, know and believe in relation to any aspect of their work, and which, additionally but not necessarily, also entail the study of actual classroom practices and of the relationship between cognitions and these practices».

(Borg, 2015, s. 54)

Ut ifrå dette forstår Borg læraroppfatningar som det lærarar tenkjer, har kunnskap om og kva dei trur om ulike sider av lærarprofesjonen, og at det i tillegg kan finnast ein samanheng mellom oppfatningar og klasseromspraksis. Antakinga om at det er ein samanheng mellom oppfatningar og praksis har vore ei viktig grunngeving for å studera læraroppfatningar (Fives & Buehl, 2012, s. 480). Borg si forståing har danna grunnlag for Monsen (2014, s. 59) sin definisjon som er: «læreres uttrykte meninger, tro og engasjement i tilknytning til emnene vi snakker om, og deres eksplisitte kunnskap om emnene». Monsen tilfører engasjement til denne definisjonen, og konkretiserer læraroppfatningar ved å understreka at meiningar, tru og engasjement skal vera uttrykte, og at kunnskapen skal vera eksplisitt. Ein av kritikkane som har vore retta mot læraroppfatningar som forskingsretning er at definisjonane ikkje har vore tydelege nok (Fives & Buehl, 2012, s. 471). Pajares (1992, s. 308) påpeikar at forskinga på læraroppfatningar ikkje kan vera oppfatningar om kva som helst, men at det må vera læraroppfatningar om noko konkret. Eg konkretiserer læraroppfatningar i denne undersøkinga til å handla om andrespråklærarar sine språklege tilpassingar av talemål i undervisinga. For å gjera det tydelegare kva læraroppfatningar er om, og kva dei kan verta påverka av, vil eg visa til Borg sin modell av Language Teacher Cognition:

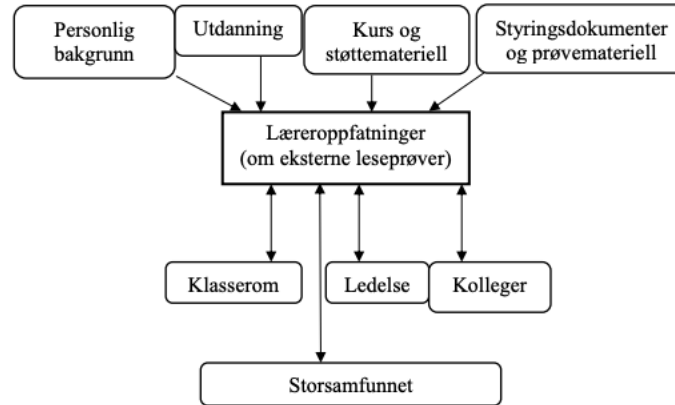


Figur 1: Language teacher cognition (Borg, 2015, s. 47).

Ut ifrå modellen kan ein sjå at læraroppfatningar (teacher cognition) står på midten, og at Borg skil mellom lærarane sine tru og meiningar (beliefs) på den eine sida, og kunnskap

(knowledge) på den andre sida. Desse omgrepa har hatt ulik tyding innanfor forskning på læraroppfatningar. Tru og meiningar kan, i følge Pajares (1992, s. 313) skildrast som subjektive og individuelle, medan kunnskap er meir objektivt og felles. Det vil seia at når ein undersøker fleire lærarar for å få tak i læraroppfatningar om eit tema, kan tru og meining stå fram som personlege og forskjellige blant lærarane, medan kunnskap kan vera noko lærarane i ein større grad har felles. Kunnskap vert delt inn i praktisk kunnskap på den eine sida, og innhaldskunnskap som er meir fagspesifikk på den andre sida. I mi undersøking kan kunnskap om tilpassingar sjåast i lys av ei fagleg tilnærming til tilpassingar, til dømes gjennom tidlegare studiar, eller vera kunnskap lærarane har tileigna gjennom undervisningserfaring. Borg inkluderer ikkje engasjement i sin modell, men eg ønskjer, i likskap med Monsen, å inkludera engasjement som eit aspekt ved læraroppfatningar. I omgrepet engasjement legg eg lærarane sin uttrykte interesse for den norske talemålssituasjonen i eit andrespråksperspektiv. Dette kan eg få tilgang til dersom lærarane omtalar språklege tilpassingar eller engasjement for dialektmangfald i andrespråksundervisning med ein entusiasme, eller om dei gjer uttrykk for at dei tar del i arbeid eller debattar som på nokon som helst måte kan vera knytt til temaet eg undersøker. Årsaka til at eg ønskjer å inkludera engasjement som eit aspekt ved læraroppfatningar om tilpassing av talemål er fordi dette er noko som lærarane sjølv er nøydd til å ta stilling til. Det vil seia at lærarane sitt talemål ikkje vert stilt krav til i nokon særleg grad, og lærarane vert slik eg oppfattar det møtt med lite forventingar om munnleg språk eller tilpassingar ut ifrå arbeidet dei er sette til å gjera. Engasjementet dei uttrykkjer er difor ein viktig del av oppfatninga om kvifor dei tilpassar, og som viser ei meir individuell tilnærming til språklege tilpassingar i lærarspråket, framfor til dømes kunnskapen dei har tileigna seg.

I Borg sin modell er det vide kategoriar for kva som kan påverka læraroppfatningar, og kva som kan verta påverka av læraroppfatningar. Læraroppfatningane kan verta påverka av utdanning og profesjonelle kurs, samt kontekstuelle faktorar og klasseromspraksis. I modellen ser ein òg at pilene går i begge retningar mellom læraroppfatningar og klasseromspraksis, og mellom læraroppfatningar og kurs. Det er altså ein gjensidig påverknad der lærarane sine oppfatningar om eit tema kan ha evne til å påverka klasseromspraksisen.. Eg vil difor òg ta med Monsen sin modell, som er ei utviding av Borg sin modell, som eg meiner får fram denne påverknaden som læraroppfatningar kan ha tydelegare.



Figur 2 Læreropfatninger om eksterne leseprøver

Figur 2: Læreropfatninger om eksterne leseprøver (Monsen, 2014, s. 70)

Monsen sin modell gir ei oversikt over det eg ser på som dei viktigaste faktorane, som kan påverka læreropfatningar. Sjølv om modellen viser forholdet mellom læreropfatningar og faktorane rundt, er det sjeldan at dei vert eksplisitt uttrykte, og kanskje er det nettopp difor Borg (2015, s. 328) påpeikar at det i stor grad er eit metodologisk spørsmål kva som tel som bevis for læreropfatningar. Kva læreropfatningar er og vert styrt av kan ein difor sjå i modellen, men korleis ein går fram for å forska på dei er òg eit viktig element i vurderinga om oppfatningane ein finn er gyldige og reelle.

2.3.2 Å forska på læreropfatningar

Ein kan ha ulike metodologiske tilnærmingar til forsking på læreropfatningar, likevel viser det seg at forskarar i stor grad har halde fast ved tradisjonelle metodar som spørjeskjema, intervju og observasjonar (Burns, Freeman, & Edwards, 2015, s. 597). Fives og Buehl (2012) reflekterer over metodologi med utgangspunkt i eksplisitte og implisitte læreropfatningar, som fører til skilnadar i kva for metodar som vert sett på som veileigna for å studera dei. Ved å stilla spørsmål som er direkte og opne, kan ein bruka lærarane sine svar som analyseiningar, og oppfatningane vert sett på som eksplisitte. Svara vert gjerne samla inn ved hjelp av intervju eller spørjeskjema. Implisitte oppfatningar vert utforska ved å analysera korleis dei kjem til uttrykk i lærarane si undervising. Dei implisitte oppfatningane er antekne på bakgrunn av at forskaren har gjort ei tolking av det han observerte (Fives & Buehl, 2012, s. 474). I materialet mitt ønskjer eg å avdekka eksplisitte læreropfatningar om tilpassingar, og det gjer eg ved å stilla informantane opne og direkte spørsmål. På denne måten kan eg gjera noko lærarane har oppfatningar om eksplisitt, og som dei gjerne ikkje har reflektert over før. Ei metodisk

utfordring ved å samla inn eksplisitte oppfatningar gjennom intervju, er blant anna at lærarane kan ha problem med å uttrykka oppfatningane sine, anten fordi dei svarar det dei trur forskaren ønskjer seg eller fordi dei har vanskar med å setja ord på oppfatningane (Fives & Buehl, 2012, s. 474). Denne utfordringa er derimot ikkje like gjeldande dersom ein kombinerer intervju med observasjon, noko eg i likskap med Borg (2015, s. 290) ser på som styrkande metodar for å forska på læraroppfatningar ut i frå ei kvalitativ tilnærming. Dette kan forklarast ut i frå isbergmetaforen, der observasjonen kan forståast som det ein ser over havoverflata, medan intervjuet kan forståast som kva som ligg under. I ei undersøking som denne, der eg søker svar på ei problemstilling som ein veit lite om frå før, er læraroppfatningar ein innfallsvinkel som kan bidra med ei ny innsikt i kvifor lærarar tilpassar slik dei gjer.

3 Metode

I dette kapittelet gjer eg greie for dei metodiske vala eg har teke. Først grunngir eg valet om kvalitativ metode og korleis eg kombinerer ulike innsamlingsmetodar, før eg gjer greie for kva eg har teke omsyn til ved informantutvalet. Deretter gjer eg greie for korleis datainnsamlinga ved hjelp av videoopptak og intervju vart gjennomført. Vidare gjer eg greie for korleis eg behandlar det innsamla materialet. Til slutt diskuterer eg mi eiga rolle som forskar og kva for forskningsetiske omsyn eg har tatt.

3.1 Val av metode

Metode handlar om korleis ein nærmar seg og prøver å avdekka verkelegheita (Jacobsen, 2015, s. 16). Føremålet med denne undersøkinga er å finne ut korleis andrespråkslærarar tilpassar talemålet i andrespråksundervisinga, og kva for oppfatningar som ligg til grunn for tilpassingane. Metode påverkar dermed kva for materiale ein samlar inn, og korleis materialet kan bidra til å kasta lys over forskingsspørsmåla. I forskinga skil ein metodisk mellom *kvantitative* og *kvalitative* studiar. Krumsvik (2014, s. 113) forklarar skilnaden mellom desse to slik: «kvantitativ metode kartlegg at noko skjer, medan kvalitativ metode avdekkjer kvifor det skjer». Metodane kan og bør dermed sjåast i samanheng med formuleringa av forskingsspørsmål. Tjora (2021, s. 36) meiner at «man stiller andre spørsmål, eller stiller spørsmålene annerledes, når man forsker kvalitativt enn når man forsker kvantitativt». Når forskingsspørsmålet kan formulerast med *korleis* er det med stor sannsyn relevant å gjera kvalitative intervju, medan spørsmål om *kor mykje* eller *i kva grad* betre kan svarast på med kvantitative verktøy som spørjeskjema (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 135-136). I denne undersøkinga bruker eg både *korleis*, *i kva grad* og *kva*, noko som tilseier at undersøkinga med fordel kunne vore gjort både med kvantitativ metode og kvalitativ metode alt ettersom kva eg ser på som mest føremålstenleg for prosjektet. Tjora (2021, s. 35) meiner at argument for val av metode ber preg av å argumentera for val som allereie er tekne. Altså baserer dei seg på generelle karakteristikkar av dei to hovudtilnærmingane der kvantitativ metode framhevar oversikt og søker forklaring, medan kvalitativ metode framhevar innsikt og søker forståing. Slike karakteristikkar får ikkje fram dei meir vesentlege skilnadane som at kvantitative metodar kan forklara noko ved eit fenomen som kvalitativ metode kan forstå på ein anna måte. Det er difor ikkje slik at den eine metoden er betre enn den andre, men at ein som forskar er nøydd til å ta eit val om metode i lys av kva som er mest eigna for

undersøkinga sitt føremål, og kva slags type informasjon metodane kan enda opp med å gi. Eg har allereie gjort greie for at det finst ei utbredt antaking om at lærarar tilpassar talemålet i andrespråksundervising. Eg ønskjer difor i denne undersøkinga å gå i djupna på korleis og i kva grad dette skjer, ved å observera lærarane gjennom video- og taleopptak frå undervisinga (jf. forskingsspørsmål 1). I tillegg søkjer eg innsikt i kva læraroppfatningar dei har om tilpassing av talemål, noko eg undersøker gjennom eit kvalitativt forskingsintervju (jf. forskingsspørsmål 2).

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Det er fleire grunnar til at eg har valt kvalitativ metode i dette prosjektet, framfor å ta i bruk kvantitativ metode. I lys av forskingsspørsmåla kunne det ha vore føremålstenleg å gjennomføra forskingsspørsmål 1 med kvantitativ metode, men ikkje forskingsspørsmål 2. Forskingsspørsmål 2 passar slik eg ser det best til å verta gjennomført med kvalitative intervju. Dersom ein skal ha tak i noko så abstrakt som læraroppfatningar om tilpassingspraksisar og samtidig samla inn eit gyldig materiale, er ein nøydd til å ha ein direkte og nær samtale med informantane. Forskingsspørsmål 1 derimot, som spør om korleis og i kva grad ein tilpassar talemål, kunne med fordel ha vore gjennomført ved hjelp av kvantitativ metode då dette handlar om å kartleggja ein talepraksis. Vidare vil eg grunngje valet om kvalitativ metode i den delen av undersøkinga.

For det første tek prosjektet for seg ei problemstilling som ein veit lite om, og som det er gjort lite forskning på frå før. Føremålet ved undersøkinga er ikkje å få inn mest mogleg informasjon om kva som er vanlege tilpassingspraksisar hos ei stor gruppe lærarar, men oppnå innsikt og forståing for korleis nokre få tilpassar, i tillegg til å undersøkje kvifor dei gjer det. Difor meiner eg at det er føremålstenleg med ei kvalitativ tilnærming der eg studerer nokre få lærarar, framfor å studera mange lærarar. Ved å studera få lærarar gjennom kvalitative metodar får eg moglegheit til å gå i djupna på kvar enkelt lærar sine tilpassingspraksisar. Dersom eg hadde gjort ei kvantitativ undersøking med fleire informantar ville eg derimot kunne fått eit større og breiare inntrykk av kva for tilpassingar ulike lærarar har, og i større grad ha moglegheit til å generalisera desse funna enn kva kvalitativ metode har moglegheit for. Likevel meiner eg at kvalitativ metode er gunstig for å undersøkje korleis og i kva grad lærarane tilpassar, fordi ei kvalitativ tilnærming med få informantar kan generera eit materiale som gir moglegheit for å gå i djupna og dermed potensielt avdekka fleire aspekt ved tilpassingar av talemål. Ei undersøking med kvalitativ metode kan danna grunnlag for å

seinare gjera meir utfyllande studiar om eit emne, der målet kan vera å skaffa meir generaliserande kunnskap, noko som vil krevja ei meir kvantitativ tilnærming til feltet.

For det andre er det gjort få liknande studiar som baserer seg på faktisk språkbruk i andrespråksklasserommet. For utanom Høyland (2021a) sin studie som nyttar same metoden men som har eit noko anna fokus, er det me veit om lærarar sin tilpassa tale så langt basert på antakingar, sjølvrapporteringar og feltobservasjon. Ved å ta i bruk innsamlingsmetodar som video-og taleopptak, som deretter vert transkribert til tekst, har materialet eg baserer meg på eit potensiale for ny innsikt og anna forståing for temaet enn det tidlegare studiar har bidrege med. Eit spørjeskjemaet kunne ha spurd lærarane om korleis dei tilpassar og lærarane ville oppgitt dette med eigne ord. Ved å samla inn materiale gjennom videoopptak kan eg som forskar observera korleis dei tilpassar, noko eg meiner bidreg til at undersøkinga vert meir verkelegheitsnær, i tillegg til at materialet vert meir transparent for andre enn berre forskaren. Ved å presentere utdrag frå lærarane sin tale i undervisinga tilfører eg oppgåva ein nærleik til praksisar mange ikkje har tilgang til å observera. Denne nærleiken kan ein få ved å lesa den talemålsnære transkripsjon av talen deira, og på den måten kan lesaren gjera seg opp ei eiga forståing og meining av materialet. For det tredje har eit mål med masteroppgåva vore å utvikla meg sjølv som lærar, noko eg meiner at eg best gjer ved å observera og reflektera saman med andre lærarar. Ved å bruka ein metode der eg beveger meg ut i praksisfeltet, trur eg at eg får eit betre utbyte av forskingsprosjektet. Med desse årsakene til grunn for val av metode, vil eg få fram at eg ikkje utelukkar at det ideelle nok ville ha vore å kombinera kvalitativ metode med kvantitativ. Eg kunne til dømes send ut eit spørjeskjema til ei større gruppe lærarar, og kombinert dataa med observasjon og intervju. Det som til ei kvar tid oppfattast som ideelt er derimot ikkje det som best lar seg gjennomføra, korkje i lys av kva som er realistisk eller kva som oppfattast som føremålstenleg for forskaren.

3.1.2 Kasusstudie

Fordi eg har fokus på å avdekka og kasta lys over eit spesielt fenomen har studien trekk frå kasusstudiar. Kasusstudiar rettar merksemda mot eitt individ, fleire individ, ei gruppe, eitt fullstendig program, ein aktivitet, ein organisasjon eller eit partnerskap, samstundes som at det må finna stad innanfor ein klart definert kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Dei har ofte eit utforskande preg der ein leiter etter noko eller prøvar å forstå noko ein finn overraskande eller uforståeleg (Jacobsen, 2015, s. 99). Mi undersøking oppstod ut i frå ønskje om å undersøkja andrespråkslærarar sine tilpassingspraksisar og oppfatningar om bruk av

talemål i undervisinga. Men kva er det eigentleg som gjer dette til ein kasus? Ifølgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) må den unike konteksten spela ei sentral rolle dersom ei undersøking skal kvalifiserast som ein kasusstudie. I undersøking mi er den unike konteksten illustrert ved tilpassingspraksisane som lærarane har når dei underviser, og som er ein unik språkleg situasjon der det viser seg at dei endrar språket sitt på ein måte som ein ikkje ser i andre situasjonar (jf. 2.1).

Det finst ulike typar av kasusdesign og ein må difor velja det som passar best til dei aktuelle forskingsspørsmåla og dataa som er tilgjengelege. Undersøkinga er utforma som det Krogtoft og Sjøvoll (2018, s. 83) skildrar som *ein samansett singelkasus*. Det vil seia at eg gjennomfører éi undersøking der eg har data frå fleire analyseiningar, som eg ser på som ein heilskap innanfor kasusen. Analyseiningane er i mitt tilfelle fire informantar som jobbar ved to ulike vaksenopplæringscenter. Funna eg gjer av kvar enkelt informant, når det gjeld tilpassingspraksisar og læraroppfatningar, vil samla sjåast på som ein heilskap innanfor kasusen eg undersøkjer. Kasusstudiar har sine fordelar og utfordringar som forskingsmetode. Fordelane med ein singelkasusstudie er at den står sterkt innanfor etnografisk forskning, som skildrar konteksten for handlingar, og som får fram relevante og komplekse detaljar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67). Skildringane er «tjukke» og handlingane vert skildra i konteksten sin for at dei best skal forståast, noko som gir slike studiar eit deskriptivt element, i tillegg til at deltakarane sine stemmer kjem fram gjennom sitat som ein del av skildringa (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67). Ei metodisk utfordring ved ein singelkasusstudie er at det er vanskeleg å generalisera funna frå ein kasus til ein annan (Jacobsen, 2015, s. 100). Postholm og Jacobsen (2018, ss. 64-65) kallar funn frå kasusstudiar *lokal kunnskap*, fordi ein ikkje kan veta om funna vil vera gjeldande utanfor kasusen ein undersøkjer. På ei anna side legg dei til at det *er* mogleg å overføra kunnskapen dersom ein antek at den er gjeldande frå ein kasus til ein annan. Forskaren må då tenkja gjennom kva som kjenneteiknar akkurat den eine kasusen, i tillegg til å kunne argumentera for at kunnskapen som er produsert i ein spesiell kontekst kan overførast til ein annan spesiell kontekst. Fordelane ved kasusstudiar veg likevel opp for utfordringane slik eg ser det, først og fremst ved innsikta ein kan få ved å gå i djupna på kasusen. Kasusstudiar eignar seg når ein vil ha detaljerte skildringar av verkelegheita (Jacobsen, 2015, s. 99). Desse skildringane kan bidra til å utvikla ei ny forståing, som igjen gir moglegheit for å fremja nye hypotesar og teoriar. Dette kan sjåast i lys av bakgrunn for val av tema (1.1), der eg gjer greie for at det finst eit behov for å veta og forstå meir av denne kasusen.

3.1.3 Triangulering og innsamlingsmetodar

Det har vore viktig å samla inn ulike typar datamateriale for å svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla i dette prosjektet. Ifølgje Krumsvik (2014, s. 121) er det å nytta seg av ei rekkje kjelder og metodar eit aspekt ved det som vert kalla *triangulering*. Han legg til at triangulering og kassustudiar ofte heng klart saman fordi slike studiar ønskjer å sjå nærare på eit fenomen frå ulike metodiske inngangar, i tillegg til at ein ønskjer å styrkja validiteten i studien. Ei undersøking av lærarane si undervising ved hjelp av videoopptak ville ha vore tilstrekkeleg for å svara på korleis og i kva grad dei tilpassar, men det ville ikkje gitt tilstrekkelege svar på kva læraroppfatningar som ligg til grunn for tilpassingane. I denne undersøkinga har kvar datakjelde sine funksjonar. Observasjon og transkripsjon av videoopptak fungerer som ei kjelde til å få innsikt i og avdekka tilpassingspraksisane, medan intervju fungerer som kjelde til å få innsikt i og avdekka læraroppfatningane om tilpassingane.

Eg koplar difor dei to forskingsspørsmåla for undersøkinga til kvar sin innsamlingsmetode. Videoopptaka kastar lys over forskingsspørsmål 1. *korleis og i kva grad tilpassar lærarane talemålet sitt i undervisinga*. Intervjua kastar lys over forskingsspørsmål 2. *kva læraroppfatningar ligg til grunn for dei vala lærarane gjer når det kjem til tilpassing av talemål*. Det er nokre fordelar med å kopla metodane til kvart forskingsspørsmåla på denne måten. For det første kunne eg gå i gang med videoopptaka og observasjon tidleg i prosessen, for så å setja meg inn i kva eg fann. Dette hjalp meg til å velja ei vidare retning i å formulera spørsmål til intervjuguiden. For det andre gav intervju meg høve til å grava endå djupare i det eg hadde observert i opptaka, særleg dersom eg var i tvil om noko eller ville veta meir. Metodetriangulering gjer det òg mogeleg å avdekka aspekt ved validiteten til undersøkinga (Krumsvik, 2014, s. 154), særleg gjeld dette kvalitativ forskning der forskaren sine egne tolkingar spelar inn. Ifølgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) vil ein kvalitativ observasjon vera prega av forskaren sin subjektivitet og antakingar, men observasjon i kombinasjon med intervju vil derimot utfylla kvarandre som datainnsamlingsstrategiar, fordi kunnskap og forståing vert konstruert mellom forskar og forskingsdeltakarar i intervjuet. Denne utsegna understrekar bakgrunnen min for valet om å ta i bruk videostimulert refleksjon som ein del av det kvalitative intervjuet. Gjennom metodetriangulering i dette prosjektet har eg på den eine sida mogelegheit til å inkludera fleire tolkingssystemmer i analysen, som bidreg til at mine egne subjektive fortolkingar vert komplementerte av lærarane sine refleksjonar i analysen. På ei anna side har valet om metodetriangulering samanheng med ønskje om å samla inn eit rikt

materiale som kan svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla, i tillegg til at det kan bidra til at dei språklege analysane vert meir gyldige. Innsamlingsmetodane eg nyttar bidreg på kvar sin måte til å få fram det komplekse ved lærarane sine språklege tilpassingar og oppfatningar om desse i den norske konteksten.

Den første innsamlingsmetoden eg bruker er video- og taleopptak. Ulike former for video har vore brukt i kvalitativ forskning i mange tiår, og ifølgje Krumsvik (2014, ss. 19-20) er det fleire eigenskapar ved videoobservasjonar som er verdt å merka seg. Ein av fordelane er at ein med videoopptak kan dokumentera tidlegare hendingar og henta dei fram i ettertid for å sjå nærare på kva som utspelte seg. Dette er ein fordel eg sjølv drar nytte av. I staden for å vera avhengig av blikket til å observera, kan ein stola på at kameraet får med seg det viktige samstundes som ein noterer det kontekstuelle som ligg til grunn for innsamlinga, og som ikkje er synleg i opptaket. I ettertid kan ein observera og gjera om tale og handlingar frå opptaka til tekst. Ein anna viktig fordel eg drar nytte av, er at videoopptak kan auka transparensen i den kvalitative forskinga. Ved å gjera datamaterialet om til tekst kan andre få innsikt og vurdere det kritisk. Opptaka kan i seg sjølv òg fungera som tilbakemeldingar til dei som har vorte filma, slik som t.d. er utbreidd i aksjonsforskning, og slik eg sjølv gjer gjennom videostimulert refleksjon som ein del av intervjuet. På den måten er ikkje opptaka berre nyttige for forskaren si undersøking, men dei kan òg fungera som tilbakemeldingar til dei som har vorte filma,

Intervju er den andre innsamlingsmetoden eg bruker. Eit av måla med det kvalitative forskingsintervjuet er å få fram andre sine erfaringar og opplevingar, samt at intervjupersonane kan få vera delaktige i intervjuet gjennom å skapa mening og forståing om eit bestemt emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Eg valde å gjera eit semistrukturert intervju for å best mogeleg leggja til rette for at informantane kunne reflektera rundt eigne meiningar, tankar, kunnskapar og evt. engasjement kring emnet, noko som kunne gi meg tilgang til læraroppfatningar. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) er det semistrukturerte intervjuet korkje ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale, men det vert utført i samsvar med ein intervjugaid og det søkjer etter å sirkla inn bestemte tema. Det semistrukturerte inneber ein viss fleksibilitet, som gjer det mogleg for intervjuaren å endra rekkjefølgja på spørsmål og styra kor lang tid ein bruker på å svara på kvart spørsmål. På denne måten kan intervjuaren unngå å avbryta intervjuobjektet sine tankerekker, samstundes som ein tilpassar intervjuet etter korleis svara vert utforma.

Eg har vorte inspirert av å inkludera videostimulert refleksjon som ein del av intervjuet frå Høyland (2021a) sitt forskingsdesign. Metoden *videostimulated recall/reflection* (Nind, Kilburn, & Wiles, 2015), som Høyland (2021a) kallar *videostimulert refleksjon*, går ut på at eg i ein sekvens av intervjuet viser lærarane eit utdrag av opptaket frå undervisinga, slik at læraren får moglegheit til å utdjupa, tolka eller reflektera rundt det dei ser. Det er truleg enklare for lærarane å snakka om eigne tilpassingar og oppfatningar med utgangspunkt i videoutdrag frå si eiga undervising, enn om det vert gjort lausrive frå utdraga. Ein fordel med videostimulert refleksjon i ei undersøking som denne, er at det baserer seg på både avstand og nærleik (Høyland, 2021a, ss. 151-152). Avstanden kjem av at lærarane ser på opptak av noko som har føregått ei tid tilbake, og at dei i dette tilfelle ser på seg sjølv i frå ein posisjon utanfrå. På same tid er lærarane medforskarar, og i motsetnad til forskaren sjølv har dei ein unik nærleik til det dei ser, som igjen vert sett på som ein viktig føresetnad for forståing. Nærleiken informantane har til det som vert vist i utdraga, kan på same tid føra til at dei i for stor grad er involverte i det dei ser til at dei klarer å problematisera det. Likevel vil informantane berre vera inkludert i éin del av datainnsamlinga, og når det kjem til stykket er det eg som forskar som sit med makta til å påverka blant anna kva for utdrag me ser på, og ikkje minst korleis funna og analysen skal framstillast til slutt.

3.2 Informantutval

Det har vore naudsynt å gjera nokre avgrensingar for innsamling av datamaterialet. Kor mange informantar eg skulle ha var ei av dei første avgrensingane eg gjorde. Det er fleire faktorar eg har tatt omsyn til ved å velja kor mange informantar eg skulle ha. Det første var at eg ønskte å gå i djupna på nokre få lærarar sine tilpassingspraksisar, framfor å undersøkje mange lærarar. Ein anna viktig faktor til at eg ikkje ville ha for mange informantar er at eg har to forskningsspørsmål som krev fleire innsamlingsmetodar. Begge innsamlingsmetodane krev mykje forarbeid og etterarbeid, og eg måtte tenkja på at det innsamla materialet mitt heller ikkje skulle bli for stort for rammene for eit masterprosjekt. Etter at eg hadde ein samtale med Brita Høyland (2021a), vart eg råda til å ikkje velja for mange informantar, fordi materialet ved innsamlingsmetodane me begge bruker vert stort. Høyland hadde tre informantar i sin studie, der ho gjennomførte omlag seks timar opptak av kvar lærar i undervising. Etter denne rådføringa valde eg fire lærarar, der det er to frå kvart vaksenopplæringscenter. Med fleire informantar frå to ulike stadar, såg eg meg dermed nøydd til å samla inn færre timar med opptak enn det Høyland gjorde.

Det første kriteriet for val av innsamlingsstad, var at det skulle vera to vaksenopplæringscenter i eit område der den lokale dialekta har ein viss avstand til det skriftlege opplæringspråket. Dette kriteriet var ein del av den tidlege utforminga av prosjektet, og noko som eg har gått vekk ifrå som eit kriterium slik problemstillinga og forskingsspørsmåla har utvikla seg. Likevel vart dette kriteriet oppfylt i dei kommunane i Sunnhordland som gjer opplæring i bokmål, men det vert ikkje oppfylt i kommunane som gjer opplæring i nynorsk. Det andre kriteriet eg hadde var at lærarane eg ønskte som informantar snakka det lokale talemålet. Dette var òg ein del av den tidlege utforminga av prosjektet der eg såg for meg at alle informantane skulle ha sunnhordlandsdialekt, fordi det ville letta arbeidet mitt med å identifisere tilpassingar av talemål i undervisinga. Dette skulle heller ikkje visa seg å vera eit viktig kriterium for å gjennomføra undersøkinga. Eg hadde allereie frå tidleg av i prosjektet sett for meg kor eg ville samla inn materiale. Det var to vaksenopplæringscenter eg tenkte kunne vera interessante å undersøkje, fordi dei låg nært kvarandre geografisk i tillegg til at dei gir opplæring i ulike målformer. Eg sende difor ein e-post (vedlegg 2) med informasjon om prosjektet til rektorane ved desse vaksenopplæringscentera

Rektoren på det eine vaksenopplæringscenteret tok kontakt etter å ha funne to lærarar som ønskte å delta. Den eine hadde lokal dialekt og den andre hadde dialekt frå ein annan stad på Vestlandet. Eg valde då å gå vekk frå kriteriet om at lærarane måtte ha lokal dialekt, fordi eg ønskte at fokuset for undersøkinga skulle vera på tilpassingar av talemål og ikkje lokalt talemål. Ved det andre vaksenopplæringscenteret fekk eg ikkje svar frå rektoren med det første, og eg fekk hjelp frå nettverket mitt for å komma i kontakt med ein lærar som arbeidde der. Eg hadde ein telefonsamtale med denne læraren som tok på seg oppgåva å formidla prosjektet mitt vidare, og etter kvart fekk eg kontaktinformasjonen til to lærarar med lokal dialekt som ønskte å delta. Etter kort tid hadde eg kontakt med to informantar frå kvar av vaksenopplæringscentera eg ønskte. Før eg var sikker på om desse informantane skulle delta i prosjektet ville eg veta meir om dei, særleg med tanke på kva for nivå dei underviste på. Tre av lærarane underviste vidarekomne deltakarar på A2-nivå, og berre éin lærar underviste nybyrjarar på A1-nivå. To av lærarane underviste i grunnskulen og introduksjonsprogrammet for flyktningar, medan dei to andre underviste på ordinære norskkurs for innvandrarar. Både nivå og type undervisingstilbod var passande for å kunne gjennomføra studien med desse informantane, og me vart samde om at dei skulle delta i prosjektet. At lærarane sjølv meldte

interesse for å delta, kan ha ført til at eg har funne informantar som er over gjennomsnittet opptekne av spørsmål kring tilpassingar og talemål i andrespråksundervisinga.

For å verna om informantane sin anonymitet, vil informasjon som kan avsløra identiteten deira verta anonymisert. Undersøkinga er utført i eit avgrensa område, og fordi andrespråksmiljøet i Noreg er relativt lite, vil skildringane av vaksenopplæringssentra og lærarane vera noko avgrensa, i den forstand at det er noko informasjon eg ikkje gir. Eg kjem t.d. ikkje til å oppgi alderen til informantane meir presist enn at dei er innanfor aldersspannet 45–65 år og at det frå eldste til yngste informant er ca. 10 års skilnad. Informantane vert presenterte i i kap.4 og talemåla deira vert gjort greie for i kap. 5.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

3.3.1 Videoopptak

Fase 1: Avgrensingar og val

Når eg skulle ta i bruk videoopptak som metode for innsamling av materiale, måtte eg ta nokre val med tanke på korleis dette best kunne gjennomførast. For det første måtte eg avgrensa materialet slik at det ikkje vart for stort og omfattande. I lys av det Høyland tidligare hadde rådd meg til, bestemte eg meg for at éi undervisingsøkt per lærar ville vera tilstrekkeleg for å få den informasjonen eg trong. Dette ville gi meg omlag fire timar med materiale frå lærarane si undervising. For det andre ville eg vera sikker på at eg klarte å samla inn nok materiale då eg besøkte vaksenopplæringssentra. Eg planlagde difor for å vera saman med lærarane i meir enn éi økt, og gjera opptak i fleire økter. Dette var òg av omsyn til at det kunne skje tekniske glippar som gjorde at materialet ikkje vart brukande. Bekymringar for tekniske glippar var òg årsaka til at eg valde å bruka ein taleopptakar i tillegg til videokameraet for ekstra sikkerheit. Taleopptakaren hadde betre lyd kvalitet, som gav meg moglegheit til å gå til det ekstra taleopptaket for å høyra betre dersom lyden i videoopptaket vart utydeleg eller noko skulle skje med kameraet under innsamlinga. Trass i at eg var til stades og tok opptak i meir enn éi økt per lærar, valde eg med bakgrunn i avgrensinga å berre transkribera og analysa det første opptaket eg gjorde av kvar lærar.

Fase 2: Før innsamling

Eg var på besøk hos begge vaksenopplæringssentra i forkant av gjennomføring av videoopptaka. På besøka informerte eg informantane om prosjektet og korleis eg ønskte å

gjennomføra datainnsamlinga hos dei. Hos VOSbm var eg innom elevgruppa til informantane for å presentera meg sjølv og prosjektet mitt. Ved hjelp av ein morsmålsassistent vart informasjonen eg gav omsett til nokre av elevane sine morsmål. Ved å vera inne hos denne gruppa i forkant kunne dei bli betre kjend med meg og stilla meg spørsmål til prosjektet og samtykkeskjemaet. Hos VOSnn var eg òg innom på eit kort besøk for å gi informantane meir informasjon i forkant av innsamlinga. Me prata om korleis videoopptaka best kunne gjennomførast og kva slags grupper dei underviste. Eg fekk helsa på gruppa til den eine informanten, der eg kort fortalde om prosjektet. Informantane meinte at det var best at dei i ettertid av besøket mitt gjekk igjennom samtykkeskjemaet saman med elevane sine, slik at dei fekk betre tid til å forstå innhaldet og gjera seg opp ei meining om deltaking. Eg oppfatta begge desse besøka som viktige for å oppretta ein relasjon, før eg kom attende til dei med videokamera og eit forskande blikk.

Fase 3: Innsamling

Eg gjennomførte innsamlinga av videoopptaka i løpet av éi veke hausten 2020. På VOSbm gjorde eg opptak av begge lærarane på same dag, med ein pause i mellom. På VOSnn var eg av praktiske omsyn nøydd til å gjera opptaka over to dagar, med ein lærar per dag. Eg forsøkte å plassera kameraet og meg sjølv strategisk til inst ved ein vegg og gjerne bak i klasserommet. Dette var både fordi eg ville at opptaka skulle ha ein god vinkel med læraren i fokus, men òg fordi eg av forskingsetiske omsyn ikkje ville ha andleta til elevane med i opptaket. Taleopptakaren la eg framme på kateteret til læraren. Kameraet og taleopptakaren vart slått på då økta starta og slått av ved økta sin slutt, og dei har difor om lag same lengde som økta hadde. Lengda på videoopptaka frå undervisingsøktene varierer frå 38 til 48 minutt.

Under opptaka let eg kameraet stå mest mogleg i ro med læraren i fokus, men eg vende det litt frå side til side dersom læraren bevegde seg ut av biletet. Eg såg korleis opptaket vart på kameraskjermen, samstundes som at eg hadde hendene fri til å notera. Eg noterte dei kontekstuelle faktorane som ikkje kom fram i opptaka. Eg hadde førebudd meg på å notera med utgangspunkt i Spradley si hugseliste for feltnotat (Spradley i Hammersley & Atkinson, 2004, ss. 212-213). Huskelista opererer med vesentlege punkt som skal fanga opp kontekstuelle hendingar, blant anna det fysiske rommet, kven som er involvert, aktivitetar, handlingar, objekt, tid, formål, kjensler osv. Denne type notat viste seg å vera utfordrande å gjennomføra medan eg gjorde opptaka, men eg noterte likevel med utgangspunkt i denne der

det var mogeleg. Opptaka har det språklege i fokus, og notatane fungerer berre som ei støtte for konteksten dei vart samla inn frå.

3.3.2 Intervju og videostimulert refleksjonssamtale

Fase 1: Avgrensingar og val

Førebuinga av intervju starta allereie med transkripsjonen av videoopptaka. Eg ser på transkripsjonsarbeidet som byrjinga av analysen, og eg tenkte allereie her på kva for utdrag som kunne vera interessante og aktuelle for videostimulert refleksjon. Desse tidlege analysane gav føringar for intervjugaiden eg utvikla (vedlegg 6). I intervjugaiden ordna eg spørsmåla etter emna eg ville dekkja. Eg strukturerte desse emna med spørsmåla i ei rekkefølge, der eg òg sette av kor mykje tid eg skulle bruka på kvart emne. Dette skulle hjelpa meg til å overhalde tida, slik at eg var sikker på å koma innom det eg trong. Ved utarbeidinga av intervjugaiden inkluderte eg det eg antok var læraroppfatningar på bakgrunn av observasjon, og kombinerte dette med faktorane frå Monsen sin modell (jf.2.3.1). På denne måten stilte eg spørsmål som hadde direkte å gjera med definisjonen og forståinga eg hadde av læraroppfatningar, og tilpassa dette til spørsmål om tilpassingar og talemål i undervisinga. I intervjugaiden er det spørsmål som gjer det mogleg for lærarane å uttrykkja oppfatningane sine ved å snakka om t.d.: om dei diskutere saman med kollegaer om talemål og tilpassingar i undervisinga, om leiinga ved vaksenopplæringa la føringar for korleis dei snakka i undervisinga eller om det var eigen personleg bakgrunn som styrte dei. Samstundes utarbeidde eg eit skjema som hadde som føremål å samla inn bakgrunnsinformasjon om informantane (vedlegg 5). Informantane fylte dette ut og sendte tilbake til meg. Skjemaet gav meg relevant informasjon om informantane som eg kunne tilføra til intervjugaiden.

Fase 2: Før innsamling

Det tok omlag fire–fem månadar frå eg gjennomførte videoopptaka til eg kunne avtala tid for intervju. Denne avstanden i tid var noko lenger enn eg hadde sett føre meg i starten av prosjektet, og det var det fleire årsaker til. Det var tidkrevjande å transkribera materialet frå opptaka og laga ein intervjugaid. Ein anna faktor som bidrog til avstanden i tid var tiltaka og situasjonen rundt covid.19 pandemien. Situasjonen gjorde det vanskeleg å gjennomføra intervju fysisk ved å besøka informantane på vaksenopplæringscentera, slik eg opphavleg planla. Eg såg meg nøydd til å gjennomføra intervju gjennom digitale møtetjenester. Eg fekk godkjenning av NSD til å nytta både Zoom og Teams for å gjennomføra intervju. Begge har opptaksfunksjon som ein del av programmet, slik at eg kunne lasta ned opptak frå møtet som

eg kunne bruka til å transkribera intervju. Før intervju testa eg dei digitale møtetenestene sine funksjonar, samt at eg prøvde ut spørsmåla i intervjugaiden på kollegaer og medstudentar.

Fase 3: Innsamling

Eg gjennomførte intervju i løpet av nokre veker våren 2021. Det digitale møtet starta med småprat og eventuelle avklaringar. Eg informerte om at eg ønskte å ta opptak av intervjuet i møtet, og om dei samtykte til dette, noko alle gjorde. Då opptaket byrja gjekk eg i gang med første spørsmål. Intervjuet føregjekk ut ifrå inndelinga etter tema og tid som eg utarbeidde saman med spørsmåla i intervjugaiden. Ved nokre spørsmål brukte informantane lengre tid, og det vart ein del digresjonar. Fleire av desse digresjonane såg eg på som viktig informasjon som ville koma fram ved spørsmål eg skulle stilla seinare. Dette gjorde òg at eg tillet meg å hoppa over enkelte spørsmål som eg meinte eg hadde fått svar på tidlegare. Når det gjeld den videostimulerte refleksjonen var det knytt spenningar til korleis dette ville fungera i eit digitalt møte. Det første intervjuet gjennomførte eg i programmet Zoom, der eg hadde ei teknisk utfordring med å dela skjermen min med bilete og lyd samstundes. Det førte til at eg valde å berre spela av lyden frå taleopptaka i dette intervjuet, noko som fungerte greitt. I dei tre neste intervju nytta eg programmet Teams, som både eg og lærarane kjende betre til frå før, og der lukkast eg med å visa lærarane videoutdraga med både bilete og lyd. Intervju varte i alt frå 55 minutt til 65 minutt med innleiande og avsluttande prat, og transkripsjonen startar ved det tidspunktet der eg reknar intervjuet som formelt starta ved første spørsmål. Tabellen nedanfor gir eit oversyn over det innsamla datamaterialet eg baserer undersøkinga på.

Tabell 1: Oversyn over datamaterialet

Stad	Vaksenopplæringssenter bm		Vaksenopplæringssenter nn	
	L1bm	L2bm	L3nn	L4nn
Informant				
Språknivå på elevar	A2	A2	A2	A1
Transkribert opptak av undervising	38:52 min.	41:33 min.	48:21 min.	48:09 min.
Transkribert opptak av intervju	57.35 min.	55.48 min.	60.24 min.	60.08 min.

3.4 Behandling av datamaterialet

3.4.1 Transkripsjon

Både klasseromsopptaka og intervjuet vart transkribert i Word. Eg har ikkje teke med elevane sine ytringar frå klasserommet, sidan det er lærarane sin tale som er fokus i analysen. Ved å transkribere forsøker eg å attskapa talemåla i tekst så likt som mogleg, utan å ta i bruk fonemiske teikn. Trass i at eg transkriberer talemålsnært har eg vore nøydd til å bruka skriftlege former ved nokre trekk, der talemålstrekka ikkje er ortografiske. Eg legg til grunn vanlege uttaleprinsipp for lesing på norsk, og det er dermed nokre unntak frå det talemålsnære ved nokre trekk. Eit døme på dette er at eg inkluderer stumme konsonantar i transkripsjonen. Det vil seia ord som har ein konsonant som ikkje vert uttalt. Dette har eg blant anna gjort for å skilja dei frå andre ord som uttalast likt, som t.d. pronomenet *me* og preposisjonen *med*. Begge uttalast altså *me*, men eg skriv dei ulikt i transkripsjonen for å skilja dei. Eg har òg valt å bruka den skriftlege forma av ord som t.d. *ung* og *nummer*, då talemåla til informantane, i likskap med dei fleste norske dialekter uttaler ord som vert skriven med vokalen *u* med ein *o*-lyd. Eg held òg på skrivemåten til ord som vert skriven med *o*, men som vert uttalt med *å*-lyd t.d. *lov* og *jobb*. Ord som har vokalen *e*, i ord som t.d. *er*, *her*, og *vera* vert derimot skriven slik informantane uttaler dei, fordi det er skilnadar mellom informantane sin uttale på desse skrivemåtane. Eg har altså ei pragmatisk tilnærming til transkripsjon, som eg ønskjer at skal vera enkel å forstå for lesarar som ikkje kjenner til talemåla og for dei som ikkje har språkvitskapleg bakgrunn. Nedanfor gjer eg greie for teikn eg har brukt i transkripsjonen.

Transkripsjonsretteleing

- , = kort pause
- ... = har byrja å seie noko utan å fullføra eller stotrar
- (...) = utelatt tale
- () = skildring av kroppsspråk, hendingar eller respons
- [] = eigen kommentar for å spesifisera innhald
- « » = les frå skrift eller hermar etter slik nokon andre snakkar.
- **** = anonymisering av personnamn eller stadnamn

3.4.3 Informantane sitt språk i og utanfor undervising

Når eg analyserer datamaterialet og skal identifisera lærarane sine tilpassingar av talemål, er eg nøydd til å kjenna til talemålet til informantane både i og utanfor undervisinga. Språket informantane nyttar i undervisinga fekk eg tilgang til gjennom videoopptaka. Grunnlaget mitt for å veta noko om informantane sine talemål utanfor undervisinga kjem først og fremst frå min eigen kjennskap til talemålet frå Sunnhordlandsregionen, samt skildringar av talemåla. I tillegg fekk eg tilgang til talemålet deira utanfor undervisinga gjennom intervju, og intervju har dermed fungert som kjelde for språkleg innhald i tillegg til læraroppfatningar. Gjennom intervju fekk eg utvida og stadfesta forståinga mi av informantane sine talemål. Intervju vart difor ikkje berre transkriberte av innhaldsmessige grunnar. Dei vart transkribert på same måte som klasseromsopptaka for å kunna gi eit samanlikningsgrunnlag mellom det munnlege språket i undervisinga frå videoopptaka og talemålet i intervju. Å bruka intervju som grunnlag for innsikt i informantane sine talemål utanfor undervisinga kan argumenterast både for og i mot. På den eine sida kan dei to ulike kommunikasjonssettingane, som undervising og intervju er, illustrera eit viktig poeng med denne undersøkinga: det faktum at språket forandrar seg alt etter kven lærarane rettar seg mot når dei snakkar. I klasseromsopptaka rettar dei språket mot elevane sine og deira språknivå, og det er berre meg med norsk som førstespråk som er til stades. I intervju er det berre meg dei kommuniserer med, og då treng dei ikkje tilpassa språket sitt for at eg skal oppnå forståing for det dei vil formidla, i og med at tre av fire informantane har same dialekt som meg og den siste har eit lett forståeleg vestlandsk talemål.

På den andre sida kan konteksten for den språklege samhandlinga under intervju påverka informantane sitt talemål på ein måte som gjer at det ikkje er representativt for slik dei snakkar utanfor undervisinga. Intervjuet føregår i arbeidstida deira, samt at føremålet med intervjuet er å snakka om deira språklege praksis og tilpassingar som moglegvis skil seg frå talemålet deira elles. Berre det å snakka om at ein tilpassar kan gjera at ein tilpassar. Dette gjer informantane òg uttrykk for at dei vert påverka av. På den andre sida samsvarar talemålet eg har observert i intervju i stor grad med talemålsskildringar av dei dialektene deltakarane oppgir at dei har. Eg vil likevel påpeika at talemålet informantane har i intervju kan innehalda ein viss feilmargin sett opp mot talemålet dei elles bruker utanfor undervising. Slik eg ser det er ikkje denne feilmarginen stor nok til å påverka funna i analysen i ein så stor grad at det gjer undersøkinga ugyldig. Det ville blitt for omfattande å samla inn materiale av talemålet til lærarane i ulike kontekstar, og mitt grunnlaget for å veta noko om talemåla til

informantane utanfor undervisinga er slik eg ser det det beste og mest realistiske eg kunne fått til innanfor rammene av dette prosjektet.

3.4.4 Analysemetodar

Eg bruker ikkje éin bestemt analysemetode i arbeidet med materialet. Dette er både fordi eg ikkje fann éin metode som passa til fokusa i forskingsspørsmåla, og fordi eg ville møte materialet med ei open innstilling. Eg ville at materialet skulle «snakka til meg», framfor at eg la føringar for kva materialet eg skulle ta med vidare. Jacobsen (2015, s. 223) meiner at styrken til kvalitative metodar er at dei er opne når det gjeld tilgang på data, og at sjølv om ein må strukturera dataa treng ein ikkje gjera dette før etter datainnsamlinga. Med utgangspunkt i dette vil ei open tilnærming, leggja vekt på å starta med det spesielle før ein beveger seg mot det meir generelle. Då eg var ferdig med å transkribera opptaka frå undervisinga stilte eg meg spørsmålet: Kva er karakteristisk med språket til kvar lærar? På dette tidspunktet hadde eg berre tilgang til språket deira i undervisinga, men eg hadde allereie danna meg eit inntrykk av talemålet utanfor. Likevel fann eg trekk ved språket deira i undervisinga som eg såg på som særleg interessante, og som eg meinte at var karakteristisk i lys av forskning på lærarspråk og den norske språkkonteksten. Det eg såg på som interessante funn sorterte eg i ettertid etter kva kategori av tilpassingar dei er. Eg deler inn i interaksjonelle tilpassingar (karakteristiske trekk ved lærarspråk) og språklege tilpassingar (mot skriftspråk og språknivå). Ved å laga meg ei oversikt over tilpassingar som var interessante, fann eg utdrag frå materialet eg kunne bruka som døme i intervju, samt utdrag eg kunne bruka i videostimulert refleksjonssamtale. Dette var til dømes ein sekvens der læraren nyttar mange variantar for eitt sentralt omgrep, eller at ein lærar varierer mellom nokre få variantar innanfor ein kort sekvens.

For å identifisera læraroppfatningane i intervjumaterialet ville eg gå meir systematisk til verks, men samtidig ha ei open tilnærming med utgangspunkt i det spesielle. Med utgangspunkt i definisjonen på læraroppfatningar leita eg etter uttrykte meiningar, tru, kunnskap og engasjement. Ved nærlesing av dei transkriberte intervju såg eg etter ord som «eg meiner at...» «eg har tru på at ...» o.l. for så å sjå om dette kan vera oppfatningar om kvifor dei tilpassa eller ikkje. Engasjement vurderte eg ut i frå interessa dei viste, eller ytringar om at det me snakka om er viktig for dei i eit større perspektiv. Fordi eg baserer meg på uttrykte meiningar, tankar, kunnskapar og engasjement, er det dei eksplisitte læraroppfatningane eg undersøker. Likevel krev identifiseringar av lærarane sitt engasjement ein viss grad av tolking ut ifrå intervjusituasjonen. Dess meir tolking eg må gjera for å finna

oppfatningane dess mindre eksplisitte er dei. Ved engasjement og kunnskap må eg tolka korleis eg skal forstå det dei seier som oppfatningar, i større grad enn dersom dei gjer uttrykk for meiningar og tru. Likevel vil eg hevda at engasjement kan verta uttrykt ganske eksplisitt t.d. ved å tydeleggjera at dette språket ikkje handlar om ho som lærar, men at lærarspråket og tilpassingar av talemål må sjåast i eit større perspektiv som integrering, og ikkje berre språkopplæring. Utdraga frå lærarane sin tale i undervisinga og innhaldet i intervjuet vert framstilte på same måte i dei to analysedelane. Eg legg fram dei viktige funna frå materialet ved hjelp av utdrag som eg utdjuar, og som vert sette saman på ein mest mogleg føremålstenleg måte.

3.5 Metodologiske utfordringar

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Omgrepa *validitet* og *reliabilitet* viser til undersøkinga sin gyldigheit og pålitelegheit. Ved å kritisk drøfta validitet og reliabilitet i ei kvalitativ undersøking viser ein at ein kan stilla seg kritisk til kvaliteten på dei dataa ein har samla inn (Jacobsen, 2015, s. 228). Vidare ser eg desse omgrepa i lys av forskingsdesign og det innsamla materialet, for å gjera ei vurdering av kvaliteten på funna i undersøkinga.

Validitet handlar om samanhengen mellom prosjektet si utforming og funn, og dei spørsmåla ein søkjer å finna svar på (Tjora, 2021, s. 260). Altså om forholdet mellom undersøkinga og den verda ho undersøker. Spørsmål ein må stilla for å vurdere validiteten i ei undersøking er dermed: undersøker eg det eg har hatt som føremål å undersøka? Får eg svar på dette ved hjelp av dei metodane eg har brukt ved innsamling og analyse? Er svara gyldige? Medan naturvitskapleg forskning knyter validitet til objektivitet, er det meir sentralt å forstå validitet innanfor kvalitativ forskning ved omgrepa *truverde*, *bekreftbarheit* og *overføringsverdi* (Krumsvik, 2014, s. 152). *Truverde* og *bekreftbarheit* er knytte til ei undersøking sin interne validitet, der ein undersøker om funna, det teoretiske rammeverket og ulike metodeinngangar samsvarar med «verkelegheita» (Krumsvik, 2014, s. 152). Eg er medviten om at eg som forskar har innverknad på denne verkelegheita, særleg i intervjuet der formulering av spørsmål kan prega korleis informantane forstår og svarar på desse. På ei anna side baserer eg meg òg på eit materiale som inneheld klasseromsopptak der mi eiga rolle er trekt tilbake, og der eg har moglegheit til å koma fram til funn som samsvarar med lærarane sin verkelege tilpassingspraksis. I undersøkinga kan eg ved metodetriangulering avdekkja sider ved

validitetsomgrepet, blant anna *konvergens*, *inkonsistens* og det *kontradiktoriske* (Krumsvik, 2014, s. 154). Konvergensen viser seg i mitt materiale når det er samsvar mellom tilpassingar eg observerer at lærarane har i undervisinga og det dei fortel i intervju. Det er inkonsistent når lærarane hevdar at dei har eit skriftnært talemål, medan opptaka og analysen viser at det dialektale er meir framtrudande enn dei trur. Slike utsegn frå lærarane kan avdekkja ei oppfatning om at dei trur eller ønskjer å snakka på ein annan måte enn kva dei faktisk gjer. Det kontradiktoriske er avdekt når lærarane hevdar at dei bruker dialektvariantar av spørjeord, medan analysen viser at dei òg bruker skriftlege variantar av spørjeorda.

Omgrepet reliabilitet vert ofte brukt om ei undersøking sin pålitelegheit, som ifølgje Krumsvik (2014, s. 158) kan vera truga på fleire måtar. I motsetnad til kvantitativ forskning er det vanskeleg å etterprøva resultat i ei kvalitativ undersøking, likevel kan ein seia at å vektlegga transparens i kvalitativ forskning er ein måte å visa andre kva ein har gjort og kva ein har funne (Krumsvik, 2014, s. 158). For å gjera funna meir pålitelege har eg forsøkt å gjera metoden og analysen i denne oppgåva transparent, på den måten at eg synleggjer kva eg har gjort, i tillegg til at eg viser fram utdrag frå materialet framfor å attfortelja. Slik eg ser det, er det meir relevant å spørja om funna i dette prosjektet er til å stola på, framfor å spørja om andre forskarar ville ha kome fram til identiske resultat. Krumsvik (2014, ss. 158-159) meiner at reliabilitet er knytt til truvedet til forskingsresultata, og nemner at medvit rundt tre punkt er viktig for å unngå metodiske fallgruver knytt til dette: reliabiliteten til intervjuaren, reliabiliteten til transkripsjonen og reliabiliteten i analyse og kategoriseringsarbeidet. Dette er blant anna knytt til undersøkinga si interne reliabilitet, der denne vert styrkt dersom det t.d. er fleire som er samstemte om kva ein høyrer eller ser. Mitt materiale er det berre eg som har hatt tilgang til, men nokre av dei transkriberte utdraga og analysane som vert presentert har eg diskutert med rettleiar og medstudentar. Dette meiner eg at styrker pålitelegheita fordi det subjektive vert tona ned, og fordi eg unngår å potensielt framstilla materialet på ein måte som ikkje samsvarar med verkelegheita. For å sikra validitet og reliabilitet har eg heile vegen forsøkt å ha ei kritisk haldning til forskarrolla mi, som eg vidare utdjupar i lys av *refleksivitet*.

3.5.2 Forskarrolla

Forskarrolla mi i dette prosjektet er påverka av mitt eige personlege engasjement, og at eg har forkunnskapar og forståing av temaet eg undersøker. At eg har erfart og opplevd det eg undersøker, ser eg på som ein fordel når eg tek i bruk kvalitativ metode, fordi eg på denne måten kan møta informantane med kunnskap og erfaringar som utanforståande ikkje kjenner

til. Samstundes er det viktig, som Krumsvik (2014, s. 55) seier, at dersom ein sjølv er eller har vore ein del av fenomenet ein forskar på, er det naudsynt at ein skiftar hatt frå ein normativ til ein analytisk posisjon, fordi forskning handlar om å analysera menneskelege handlingar og fenomen kritisk. Førforståinga har bidrege positiv ved at eg som språklærar forskar på nettopp lærarar og språk, men det er òg ein fare for at eg er for nær praksisfeltet eg forskar på. Denne nærleiken kan prega forventingane eg møter informantane med. I kvalitativ forskning er det fortolkande subjektet dominerande, og for å unngå at tolkingane vert subjektive, argumenterer Høyland (2021b, s. 22) for at *refleksivitet* kan sjåast på som ei form for disiplinering av det subjektive. Ho meiner at kjernen i omgrepet refleksivitet, handlar om analytisk refleksjon og sjølvrefleksjon. Dersom ein i heile forskingsprosessen har ei refleksiv grunnhalding, kan ein få eit blikk på seg sjølv som forskar, og på denne måten unngå å ha for stor innverknad på forskinga (2021b, s. 22). I arbeidet med prosjektet har eg hatt ei refleksiv tilnærming på den måten at eg har stilt spørsmål til spørsmåla, samstundes som at eg stoppar opp og er kritisk til eigne tolkingar. Refleksiviteten i mitt prosjekt viser seg òg i planlegginga av intervjuet og den videostimulerte refleksjonen, der eg legg vekt på at det ikkje berre er *eg* som tolkar lærarspråket. I intervjuet opnar eg opp for at *lærarane sjølv* tolkar sitt eige lærarspråk og ser det i lys av eigne oppfatningar. I den videostimulerte refleksjonen opnar eg òg opp for at lærarane er med på å produsera spørsmål på bakgrunn av materialet. Spørsmåla vert på denne måten avdekt i materialet, og vert ikkje berre produsert av forskarsubjektet. Høyland (2021b, s. 34) meiner at å vera kritisk refleksiv er ei konstant øving som vil styrkja eit forskingsprosjekt. I denne undersøkinga ser eg på refleksiviteten som ein metode for å halda tilbake lærarblikket mitt, og at eg ved hjelp av refleksivitet kan gå inn i ei forskarrolle som ber mindre preg av det subjektive.

3.5.3 Forskingsetikk

Noko av det som er spesielt for kvalitative forskingsmetodar er at ein kjem nær dei ein forskar på, og det blir viktig for forskaren å eksplisitt tenkja igjennom dei etiske prinsippa som finst i relasjonen mellom forskar og informant (Tjora, 2021, ss. 54-55). I arbeidet med denne undersøkinga har eg reflektert over ulike etiske problemstillingar, som t.d. bruk av videoopptak og forståing av personvern, og eg har følgd retningslinjer for innsamling av personopplysningar i tråd med Norsk senter for forskingsdata (NSD). Dei etiske omsyna eg har teke undervegs i arbeidet med dette prosjektet vert gjort greie for vidare.

Prosjektet er godkjent av NSD, og eg har undervegs i prosjektet vore i kontakt med personar i NSD dersom eg har hatt endringar eller spørsmål som har vore knytte til innsamling av personopplysningar (vedlegg 1). Ein føresetnad for å få prosjektet godkjent er at ein informerer og innhentar samtykke frå dei som deltek i forskinga, eller er gjenstand for forskning. I lys av dette utarbeidde eg to samtykkeskjema. Eitt til lærarane som er informantar (vedlegg 3) og eitt til informantane sine elevar (vedlegg 4) som er til stades under videoopptaka. Skilnaden mellom desse to skjema er for det første at samtykkeskjemaet til lærarane inneheld informasjon om å delta i både opptak og intervju der dei er informantar, og for det andre er skjemaet som er utarbeida til elevane enklare av omsyn til innhald og språk. Det var viktig for meg at informantane sine elevar, som kan sjåast på som ei sårbar gruppe både ut i frå livssituasjon og språknivå, forstod kva det vil innebera å samtykka. Eg gjorde det klart, både i den skriftlege informasjonen om prosjektet og munnleg, at eg undersøker læraren sitt språk og ingenting anna under opptaka, samt at det berre var meg, lærarane sjølv og eventuelt min rettleiar som skulle sjå opptaka. Eg gjorde det òg klart at opptaka ville oppbevarast på ein trygg stad under arbeidet med prosjektet, og slettast når eg var ferdig.

På VOSbm presenterte eg informasjonen ved hjelp av tolk, og elevane kunne stilla spørsmål både til meg og lærarane før dei tok stilling til om dei samtykte. På VOSnn gjekk lærarane sjølv igjennom samtykkeskjema saman med elevane. I gruppa av nybyrjarar som var på A1-nivå brukte læraren høvet til å snakka om personvern og personopplysningar, og ho formidla at prosjektet ikkje hadde noko intensjon om å undersøka andre enn læraren i opptaka. Ho fortalte meg at det var krevjande å formidla dette på dette språknivået, og at ho hadde fortalt elevane at dei kunne stola på ho når ho seier at det er trygt å skriva under. Det var altså ein stor grad av tillit mellom elevar og lærar involvert i avgjerda om å samtykka, samt tillit til meg som forskar. Eg diskuterte saman med lærarane kva me kunne gjera dersom ein eller fleire elevar ikkje ville samtykka. Dersom det skulle skje ville lærarane leggja til rette for at elevane det gjaldt skulle få eit alternativt opplegg å arbeida med. Dette var det ikkje behov for, då alle elevane deira samtykte til å vera til stades under opptaka.

Eg har òg teke etiske omsyn når det gjeld å avgrensa kva innsyn eg gir ved presentasjon av informantar og av det innsamla materialet. Informantane har krav på sin anonymitet, og difor er korkje namn på personar eller spesifikke stadar innanfor Sunnhordland nemnd i oppgåva, og eg er avhalden med å gi bakgrunnsinformasjon om informantane som t.d. alder. Likevel føregår undersøkinga i eit avgrensa geografisk område, Sunnhordland, der eg har informantar

frå to kommunar som gir opplæring i kvar si målform, der det kan vera lett å finna ut av kven desse er om eg ikkje tek omsyn til kva informasjon eg deler. Med føremål om å sikra anonymiteten, gjorde eg ei kartlegging for å finna ut at kva for målformer som var i bruk i dei andre kommunane i Sunnhordland, for å unngå at eg ikkje undersøkte den einaste med bokmål. Under kartlegginga leita eg etter informasjon på nettsider, spurde personar i fagmiljøet og tok kontakt med aktuelle personar i kommunar det var vanskeleg å finna informasjon om³. Med denne kartlegginga fekk eg ikkje berre avklart at det er fleire kommunar som gir opplæring i bokmål (og nynorsk) i Sunnhordland enn dei eg samlar inn materiale frå, men eg fekk òg eit større innblikk i opplæringspråk og tilbod om norskopplæring for vaksne i regionen.

³ I etterkant fann eg ut at Noregs mållag har eit oversyn over kva opplæringspråk dei ulike kommunane nyttar seg av. Eg fekk likevel meir utfyllande informasjon gjennom denne kartlegginga og kontakten med kommunane enn det eg får i oversynet.

4 Informantportrett

Dei følgjande informantportretta har som mål å gi eit bilete av dei fire informantane eg undersøker. Lærarane vil verta presentert etter kva for vaksenopplæringscenter dei arbeider ved. I informantportretta vil eg berre kort kommentera talemåla til informantane, då eg kjem til å gjera greie for kjenneteikn ved talemåla og skilnadar i kap. 5. Eg nyttar forkortinga VOS etterfølgt av anten bm eller nn for å visa til kvar av vaksenopplæringscentera. Bokstaven L står for lærar, og det påfølgjande talet viser til kven av lærarane eg viser til (L1, L2, L3 og L4). Av lesemessige omsyn legg eg til bm og nn bak kvar informant for å markera kva for vaksenopplæringscenter dei arbeider ved, og kva for målform dei gir opplæring i.

Informantane frå VOSbm kallar eg for L1bm og L2bm, og dei frå VOSnn kallar eg for L3nn og L4nn. Tabell 2 nedanfor gir eit oversyn over bakgrunnsinformasjon om informantane.

Tabell 2: Oversyn over informantar

Arbeidsstad	VOSbm		VOSnn	
	L1bm	L2bm	L3nn	L4nn
Lærar				
Undervist i norsk som andrespråk	20 år	4 år	8 år	12 år
Talemål	Sunnhordland	Nord-Vestland	Sunnhordland	Sunnhordland
Hovudmål ⁴	Nynorsk/bokmål	Nynorsk	Nynorsk	Nynorsk

4.1 Vaksenopplæringscenter bm

Ved VOSbm arbeider L1bm og L2bm. Dei hadde omlag same gruppe med deltakarar under opptaka frå undervisinga. I gruppa var det deltakarar frå introduksjonsprogrammet for flyktningar og elevar i grunnskulen, som var på eit språknivå som tilseier A2. Det skriftlege opplæringspråket på VOSbm er bokmål og det har det vore så lenge vaksenopplæringa har eksistert i denne kommunen, som har nynorsk som administrasjonsspråk.

⁴ I bakgrunsskjemaet hadde eg eit spørsmål med formuleringa: «kva reknar du som ditt hovudmål». I etterkant har eg skjont at ei meir presis formulering ville vore «kva for målform føretrekk du å bruka?». Av omsyn til kva informantane svara har eg vald å halde fram med omgrepet hovudmål, trass i at det vanlegvis vert nytta om den målforma elevar i vidaregåande skule vel som opplæringspråk.

4.1.1 L1bm

L1bm har ein cand.philol.-grad med nordisk som hovudfag, og etter denne graden tok ho praktisk pedagogisk utdanning. Medan ho har arbeidd ved VOSbm, har ho vidareutdanna seg og oppnådd 35 studiepoeng innan norsk som andrespråk. Ho har omlag 20 års erfaring med undervising av minoritetsspråklege og har arbeidd like lenge ved VOSbm. L1bm snakkar ein tradisjonell variant av dialekta som høyrer til lokalsamfunnet rundt VOSbm. Ho reknar både bokmål og nynorsk som hovudmål. Ho synest bokmål i dei fleste situasjonar er enklast å skriva, medan nynorsk ligg nærast hjartet. Ho bruker begge målformer i det daglege, då ho har bokmål som opplæringspråk i undervisinga samstundes som ho arbeider i ein nynorskkommune.

4.1.2 L2bm

L2bm er utdanna allmennlærer, og i tillegg har ho vidareutdanning innan ulike fagfelt. Ho har blant anna 30 studiepoeng i norsk som andrespråk. Ho har fått mesteparten av erfaringa si med undervising for minoritetsspråklege elevar etter at ho byrja å arbeida ved VOSbm. L2bm er den blant informantane som ikkje har sunnhordlandsdialekt, trass i at ho har budd mesteparten av livet sitt i Sunnhordland. Som barn flytta ho frå Austlandet til Nord-Vestlandet der ho vaks opp. I vaksen alder har ho budd i Sunnhordland. Dialekta hennar er prega av dette, og ho skildrar sjølv dialekta si slik: «dialekta mi er nok litt av kvart, trur eg». Eg gjer nærare greie for talemålet til L2bm i kap. 5. Hovudmålet til L2bm har alltid vore nynorsk, og ho reknar seg sjølv som eit målmenneske. Det vil seia at ho ikkje berre reknar nynorsk som sitt hovudmål, men at ho ønskjer å leggja til at ho er ein tilhengjar av nynorsk.

4.2 Vaksenopplæringscenter nn

På VOSnn arbeider L3nn og L4nn, som begge underviser på norskkurs for vaksne innvandrarak. Under opptaka eg gjorde underviser L3nn ei vidarekommen gruppe på A2-nivå, medan L4nn underviser ei nybyrjargruppe på A1-nivå. På VOSnn er det skriftlege opplæringspråket nynorsk. VOSnn hadde tidlegare bokmål som opplæringspråk, men kommunestyret vedtok å skifta dette til nynorsk for nokre år sidan. L3nn byrja på VOSnn etter dette skiftet, medan L4nn allereie hadde jobba på VOSnn i ein del år når vedtaket om nynorsk kom.

4.2.1 L3nn

Lærer 3nn er utdanna adjunkt, og har vidareutdanna seg med 30 studiepoeng i norsk som andrespråk. Ho har i mange år arbeidd i den vidaregåande skulen, der ho dei siste åra underviste i eit innføringstilbod for minoritetsspråklege elevar. Ho har arbeidd ved VOSnn i nokre år, og har til saman omlag åtte års erfaring frå undervisning av minoritetsspråklege elevar. Lærer 3nn har sunnhordlandsdialekt, men meiner sjølv at ho ikkje har ei tradisjonell sunnhordlandsdialekt, fordi ho flytta frå ein annan stad på Vestlandet som barn. Når det gjeld målform reknar ho nynorsk som sitt hovudmål. Ho oppgir at ho har fått eit meir medvite forhold til å nytta nynorske ord i dialekta si etter at ho byrja å arbeida ved VOSnn. Dette utdjupar ho diverre ikkje noko vidare.

4.2.2 L4nn

Lærer 4nn er utdanna allmennlærer, og har i tillegg arbeidd som spesialpedagog. Ho har ikkje studert norsk som andrespråk, men fortel at ho likevel føler seg oppdatert på feltet etter å ha gått på fleire kurs og lese faglitteratur, samt lært frå kollegaer. Ho har tidlegare arbeidd i ordinær grunnskule, men har dei siste omlag ti åra arbeidd ved VOSnn og har tilsvarande like mange års erfaring med undervisning av minoritetsspråklege elevar. Ho har ei tradisjonell sunnhordlandsdialekt, men har òg mange innslag av nynorske ord som ikkje er vanlege i det sunnhordlandske talemålet når ho snakkar med meg. Ho reknar nynorsk som sitt hovudmål, og har medan ho har arbeidd ved VOSnn erfart å gi opplæring i både bokmål og nynorsk.

5 Skildring av informantane sine talemål

Føremålet med dette kapittelet er å gi eit inntrykk av korleis lærarane sine talemål er utanfor undervisinga. Eg kjem ikkje til å gå i djupna i skildringane, men eg gjer kort greie for nokre kjenneteikn som har vidare relevans for undersøkinga. Først gjer eg greie for sunnhordlandsdialekta, som tre av informantane snakkar: L1bm, L3nn og L4nn⁵. Deretter gjer eg greie for kjenneteikn ved talemålet til L2bm, som reknast som eit nord-vestlandsk talemål. Avslutningsvis oppsummerer eg likskapane og skilnadane mellom informantane sine talemål i ein tabell.

5.1 Sunnhordlandsdialekt (L1bm, L3nn og L4nn)

Sunnhordland høyrer til det sørvestlandske dialektområdet, som igjen høyrer til vestnorske dialekter (Sjekkeland, 2005, ss. 21-22). Eit vanleg målmerke som skil sørvestlandsk frå nordvestlandsk er a-endingar. Dette viser seg ved at verb i infinitiv, i tillegg til svake hokjønnsord i ubunden form har a-endingar som til dømes *å skriva* og *ei jenta*. Eit anna karakteristisk trekk ved sunnhordlandsdialekta er at hokjønnsord som oftast får o eller å-ending i bunden form eintal, som til dømes *klokko* og *helgå*. Vanlege pronomenformer er *eg* og *me*, i tillegg til både *hu* (*u*) og *ho*. Ved uttale av *r* er det mest utbredt med skarre-*r*, noko mine informantar òg bruker, sjølv om ein del eldre språkbrukarar i Sunnhordland framleis har rulle-*r*. Nektingsadverbet er *ikkje* som vert uttala med affrikat, og forkortinga *kje* vert ofte brukt, særleg når det vert brukt saman med verb som *vett kje* eller *kan kje*. Tradisjonell sunnhordlandsdialekt har palataliseringar av velarar, som t.d. *bokjá* og *veggjen*. Blant mine informantar ser det ut til at L1bm er den med flest palataliseringar i talemålet. L3nn og L4nn har òg tilfelle av palatalisering, men eg ser ein tendens til at dei oftare bruker meir moderne former som *boko* og *veggen*. Dei vanlegaste dialektvariantane av spørjeord er *ka*, *kenn/kem*, *koffor* og *kossen*.

5.2 L2bm sitt talemål

L2bm skildrar sitt eige talemål som *litt av kvart*. Ho meiner at ho først og fremst er påverka av talemålet frå Nord-Vestlandet der ho vaks opp, men òg at ho har påverka frå nynorsk. Ho har flest e-endingar på verb i infinitiv slik nordvestlandske dialekter har, og det same gjeld

⁵ Informantane med Sunnhordlandsdialekt oppgir ei meir spesifisert lokal dialekt knytt til heimkommunen sin.

svake hokjønnsord i ubunden form der ho t.d. seier *ei gruppe*. Ho seier *det* som formelt subjekt, noko som kan vera ein geografisk markør når det kjem til vest-norske dialekter. Når det gjeld pronomener seier ho *eg*, og i fleirtal seier ho *vi sjølv* om ho òg har ein del tilfelle av *me*. Ho uttalar *r* som ein rulle-*r*, noko som samsvarar med dialektskildringar som plasserer dialektgrensa for denne uttalen i nærleiken av oppvekststaden hennar på Nord-Vestlandet. Ho bruker nektingsadverbet *ikkje* og forkortinga *kje*, men dei vert ikkje uttala med like mykje affrikat uttale som hos informantane med sunnhordlandsdialekt.

L2bm fortalde at då ho flytta frå Austlandet til Vestlandet som barn, lærte ho å snakka dialekt ved å lesa nynorsk framfor spegelen. Dette meiner ho har sett spor i talemålet hennar, og at ein framleis kan finna trekk frå nynorsk når ho snakkar. Ho bruker t.d. nynorske ord som *forståing* og *spørjeord* i talemålet sitt. Ho seier òg *korleis*, men dette er vanleg i nord-vestlandsk talemål. Dei nynorske trekk hennar kan difor forvekslast med skriftnær tale. Fordi nokre av nynorsktrekka hennar truleg har vore ein del av talemålet hennar sidan ho var lita, vil eg heller karakterisera dei som påverknad frå nynorsk i talemålet, enn tilpassing mot eit skriftnært talemål.

5.3 Skilnadar mellom informantane sine talemål

Talemåla til informantane i denne undersøkinga er eit døme på korleis ein deler vestlandske dialekter inn i a-mål og e-mål. L2bm sitt e-mål, er det som i størst grad skil talemålet hennar frå sunnhordlandsdialekta, som er eit a-mål. Dette ser ein ved at ho seier *å bruke* og *å gjære* når informantane med sunnhordlandsdialekt seier *å bruka* og *å gjera*. Desse to døma illustrerer òg ein skilnad i vokalrealisering, der sunnhordlandsdialekta ofte har ein e-uttale i ord som vert skriven med *e*, der L2bm realiserer desse med ein *æ*-uttale. Dette finn ein òg i uttalen av preposisjonane *her/der* og *hær/dær*. Ved substantiv i hokjønn bunden form har ho a-endingar, der sunnhordlandsdialekta har o-endingar. Ein anna skilnad mellom L2bm sitt talemål og sunnhordlandsdialekta er at ho uttaler det formelle subjektet *det*, medan informantane med sunnhordlandsdialekt seier *da*. Elles er det i likskap med mange andre talemål i vest-norsk eit skilje mellom *ho* og *hu*, *vi* og *me*, og uttale av *r*. Det er òg ein del trekk som er felles for sunnhordlandsdialekta og L2bm sitt talemål. Begge bruker t.d. pronomenet *eg* i første person eintal, i tillegg til at L2bm ved ein del tilfelle har bortfall av r-ending på verb i presens slik som i *tenke*. Det er òg nokre felles spørjeord i talemåla som *ka*, *kati* og *kenn*. Dette gjeld derimot ikkje alle spørjeorda, for der sunnhordlandsdialekta har *kossen* og

koffor bruker L2bm *korleis* og *kvifor*. Tabell 3 nedanfor oppsummerer talemåla, og illustrerer først nokre av skilnadane og deretter likskapane ved informantane sine talemål.

Tabell 3: skilnadar mellom Sunnhordlandsdialekta og L2bm sitt talemål

	Sunnhordlandsdialekta	L2bm sitt talemål
Verb i infinitiv	a-endingar td. snakka, bruka	e-endingar td. bruke, prøve, snakke (+a)
Substantiv, hokjønn, ubunden form	o-endingar td. gruppo, åro	a-endingar td. gruppa, åra
Formelt subjekt	Da	Det
Pronomen 3.p eintal	Hu- u /Ho	Ho
Pronomen 1.p fleirtal	Me	Vi
Preposisjonar + vokalbruk	Her, der	Hær, dær
Uttale av <i>r</i>	Skarre-r	Rulle-r
Pronomen 1. eintal	Eg	
Verb i presens	Bortfall av r-ending td. e, tenke, håpe/-a, klare/-a	
Spørjeord	Ka, kati, kenn	
Nektingsord	Ikkje, kje	

Når ein ser desse to talemåla slik kan det sjå ganske ulikt ut. Likevel oppfattar ikkje L2 bm det slik. Ho forklarar skilnaden mellom talemåla slik:

«Det e klart det, den e ikkje forskjellig i det heile tatt. Nei, jo, den e jo forskjellig men det e ingen forståingsproblem. For eg har jo ei sånn, trur eg sjøl då, ei utva.. eller ka kalla vi det, ei slepen dialekt, asså det e... eg har ikkje så mange spesielle kjennetein».

Ho meiner at dialekta hennar ikkje utpregar seg med særeigne kjenneteikn, og slik eg forstår det har ho att grunnlaget frå dialekta si. Det at ho har budd mesteparten av livet sitt i Sunnhordland spelar nok òg inn på at talemålet hennar ikkje har mange særeigne kjenneteikn. Eg har derimot ikkje grunnlag for å hevda at talemålet hennar har endra seg frå det eine eller det andre, sjølv om ein kan lesa det slik med nemninga *utvatna* eller *slepen*. Eg tek utgangspunkt i talemåla til informantane på innsamlingstidspunktet, og forsøker å sjå samanhengar med den språklege bakgrunnen dei oppgir. Det som gjer at ein kan oppfatta at L2bm har eit anna talemål enn informantane med sunnhordlandsdialekt, som diverre ikkje

kjem fram i denne undersøkinga, er uttale av ord og tonegangen i dialektene. Talemåla er altså meir omfattande enn det eg gjer uttrykk for i denne skildringa. Likevel er intonasjon, ifølgje Husby (2009, s. 16) , ikkje noko lærarane tilpassar, og det er dermed er ein del av det munnlege språket til lærarane i undervisinga. Eg vil difor hevda at dei trekka eg har gjort greie for i denne delen, er dei trekka som er vanlegast å tilpassa i undervisinga, og som er enkle og nyttige å dokumentera i den samanhengen.

6. Analyse

I dette kapitlet presenterer eg funn frå datamaterialet. Først gir eg ei generell skildring av informantane sine lærarspråk. Deretter presenterer og analyserer eg utdrag frå datamaterialet. Analysen er delt inn i to etter høvesvis forskingsspørsmål og datamateriale, først tilpassingar av talemål (6.1) og deretter læraroppfatningar om tilpassingar (6.2).

Karakteristiske trekk ved informantane sine lærarspråk

Innleiingsvis vil eg kort skildra informantane sine lærarspråk samla. Eg presenterer informantane sine lærarspråk åtskilt frå tilpassingar av talemål, fordi lærarspråka inneber interaksjonelle tilpassingar, i tillegg til det språklege (jf. 2.1.1). Det første trekket ved lærarspråka eg vil trekkja fram er taletempoet. Alle lærarane snakkar saktare enn det dei gjer *utanfor undervisinga* (i kontakt med meg). Likevel varierer tempoet deira i løpet av undervisinga, og det er skilnad dei i mellom. L1bm og L3nn er dei som snakkar saktast, og det ser ut til at dei tenkjer på kva dei skal seia og eventuelt òg korleis dei skal seia det. L2bm og L4nn som til vanleg har eit hurtig taletempo, snakkar òg saktare i undervisinga enn det dei gjer utanfor. Dei varierer derimot meir mellom sakte, normalt og hurtig taletempo alt ettersom kva dei skal formidla. Dei snakkar saktare når dei går gjennom noko og hurtigare ved utanomfagleg prat. Når dei rettar seg mot éin spesifikk elev, er det alt etter elevens nivå slik eg forstår det. Det andre trekket ved lærarspråka er korte frasar med enkel setningsoppbygging, ofte i kombinasjon med små pausar i mellom. Dette kan t.d. vera enkle «det er-setningar» som «det er mandag måren». Dei små pausane kan sjåast på som å setja punktum ved setningane, som gjer at lærarane snakkar på ein måte som reflekterer nivået elevane er på skriftleg. I likskap med sakte taletempo er pausane med på å gi lærarane tid til å tenkja seg om kva dei skal seia, kva ord dei skal velja eller korleis dei skal byggja opp neste frase. Det tredje trekket lærarane har, er gjentakingar. Eg finn at alle lærarane relativt ofte gjentek ord, delar av frasar og heile frasar når dei snakkar i undervisinga. Dei gjentek seg sjølv når dei forklarar eller skal understreka viktige poeng, men dei gjentek òg elevane sine ytringar ofte. Ved å gjenta elevane sine ytringar bruker dei òg dei same orda som elevane deira kan. Ein kan sjå på gjentaking som ei form for imitasjon, der lærarane imiterer elevane, og elevane imiterer lærarane. Lærarane repeterer heile frasar eller delar av frasar der dei vil sikra seg at elevane får med seg viktig informasjon. Det gjer det òg enklare for elevane å fokusera på innhaldet framfor språket, ettersom dei kjenner att frasane. Til dømes gjentek L2bm fleire frasar der ho byter ut innhaldet innimellom slik som dette: «*viss du er (...) og*

ikkje kan (...) så skal du få hjelp». Dette er ei interaksjonell tilpassing som er til hjelp for å understreka eit poeng, og som visar at det er fleire døme på det ho snakkar om. Det fjerde og siste karakteristiske trekket eg vil trekkja fram ved lærarspråka er bruken av kroppsspråk. Informantane bruker det som eit forsterkande hjelpemiddel når dei treng å oppnå betre forståing hos elevane. Dei bruker kroppen til å peika og visa det dei snakkar om, i staden for å berre forklara med ord. Lærarane vert på ein måte ein slags skodespelar.

6.1 Analyse 1: Tilpassing av talemål

I denne delen av analysekapittelet presenterer eg utdrag frå klasseromsopptaka. Føremålet er å kunna svara på det første forskingsspørsmålet: *Korleis og i kva grad tilpassar lærarane talemålet sitt i undervisinga?* Kvar informant har sitt eige underkapittel, og eg innleiar dette med å kort fortelja om timen som eg gjorde opptak i. Deretter presenterer eg utdrag av dei tilpassingane eg ser på som sentrale for informanten sin tilpassingspraksis, og kommenterer desse.

6.1.1 L1bm sine tilpassingar

L1bm sin time var den første timen etter haustferien og ein norsktime som hadde eit munnleg fokus. I første del av timen snakka L1bm med elevane om kva dei hadde gjort i ferien, og etterpå går ho igjennom eit tilbod frå kommunen og spør kven av elevane som ønskjer å vera med på symjekurs. I andre del av timen repeterer dei lesestrategiar, og læraren stiller spørsmål til ein tekst dei har arbeidd med tidligare. Det går eit skilje mellom første del av timen som er utanomfagleg prat og andre del som er fagprat. Ein måte L1bm tilpassar på er at ho bruker fleire variantar av same ord på kort tid. Ho kan til dømes byrja med dialektordet, deretter seia det nynorske ordet, deretter nemna bokmålsordet. Eg har òg observert at ho seier det på elevane sitt førstespråk dersom ho kan det. Utdrag 1 nedanfor illustrerer korleis ho tilpassar talemålet sitt ved å nytta alle dei språklege ressursane ho har:

1. *Ok, eee, da e ett spørsmål som e kommen fra kommuen og da e om sømjeopplæring. (tar eit symjetak med hendene). Eee, da e tilbud til ekstra til innvandrara i **** for dei som ikkje kan sømja. (ein elev overset det læraren sa til nokre medelevar, medan L1bm ventar til dei er klar). (...) Ja, så då skrive eg opp **** at du har lust å vera med på da kurse. *** kan du sømja? Hette da scwimmen på tysk? (...) **** du kan svømme og? **** koss e da med deg? Kan du svømme?*

Her les L1bm frå eit informasjonsskriv som kjem frå kommunen, og som ho har fått beskjed om å vidareformidla munnleg. Elevane har difor ikkje lese noko om det ho snakkar om. Her bruker ho ikkje symje som er det ordet som er brukt informasjonsskrivet ho les frå. Det er dialektordet *sømja* som dominerer i samtalen om symjeopplæringa, men ho bruker òg *svømme* og *svømme* som er vorte meir vanleg å seia i sunnhordlandsdialekta, der *svømme* kan sjåast på som ei kompromissform mellom bokmålsvarianten og dialektvarianten. I tillegg seier ho *schwimmen* på tysk når ho spør ein tyskspråkleg elev som er på eit noko lågare nivå enn dei andre i klassen.

Det er eit skilje i språket hennar som kan delast inn etter kva ho snakkar om. I innleiinga av timen, i avbrekk og i pausar har ho få trekk som skil seg frå talemålet ho har utanom undervisinga. Ho tilpassar lite i slike uformelle samtalar. Utdrag 2 nedanfor er eit døme på dette:

2. *Forresten, va da nåken så såg fotballkampen i går?(..) Romania, ja. Såg du kje den fotballkampen ****? Du sku te å tenka no (...) Okei, dåke stola ikkje heilt på informasjonen, ja nei da e vanskjeligt å sei.*

I utdrag 2 kan ein sjå palatalisering i uttalen av *vanskjeligt*. I verbet *tenka* derimot har ho ikkje palatalisering, noko ho elles har i talemålet sitt. Forkorting av nektingsordet *ikkje* er òg illustrert her ved *såg du kje*, i tillegg til at ho her har bortfall av *l* i verb som *sku* (skulle). Dette utdraget viser at ho i stor grad snakkar dialektnært i undervisinga, og at ho har lite tilpassingar til skriftspråket. Det som eventuelt skil seg frå talemålet hennar i dette utdraget er at ho ikkje har palataliseringar i alle orda ho kunne hatt det, men dette kan òg forklarast ut i frå at palatalisering er på veg ut av talemålet. I den faglege praten derimot finn eg døme på at ho har nokre fleire tilpassingar til bokmål og tilpassing til nivå. Dette er hovudsakleg i delar av undervisinga der ho og elevane i ein eller anna grad støttar seg i eit skriftleg materiale. Dette finn eg i to ulike utdrag:

3. *Også e da mens du lese (ser på arket), stopp og tenk «hva leste jeg i dette avsnittet. Still spørsmål: hvem, hva, hvorfor, hvordan og når. Ta notater. Nøkkelford.» Viktige ord. Også skriva «jeg vet setninger» og tankekart. Ser dåke da fina tankekart me har fått på baksida? Håpa alle har fått den. Ja. Vi skal jobba litt med den ittepå. (ser på arket). Og etter at du har lest, då kan du gjenfortelle teksten. Altså fortelle det til nåken andre.*

4. «*Han sendte di ut om morgningen*» og *di komme te bake* (...). Og *sitte på skuldrene og fortelle*. (...) *Ja, ka hette kona hans?* (...) *ja, og han bor, kor bur han?* (...) *Han bur i Åsgard, og menneskene bor i* (...) Og *da e på ein måte litt sånn himmelen og jorda*.

I utdrag 3 bruker ho e-endingar framfor a-endingar i verba *fortelle* og *gjenfortelle*, der ho elles ville sagt *fortelja* eller *gjenfortella*. *Vi* og *etter* er òg ord som er tilpassa frå *me* og *itte*, og som eg antek at ho seier fordi ho nettopp har lese frå arket. Her har ho òg ulike variantar av same ord, når ho først seier dialektordet *ittepå* og så seier ho *etter*. Dette er døme på skriftnær tale fordi det er ord som ligg langt i frå dialektvariantane ho elles nyttar. Støtte i ein skriftleg tekst kan dermed sjå ut til å påverka ho til å ha trekk frå bokmål i det munnlege språket. I utdrag 4 bruker ho a-endingar på eintalsformene av substantiva *kona* og *jorda* framfor o-endingar som ho elles bruker. Ho varierer òg mellom *bor* og *bur* i utdraget. *Bor* er tilpassing til skrift, fordi det ikkje er ein del av sunnhordlandsdialekta. I spørsmåla ho stiller, der ho bruker orda *kona* og *bor*, ser det ut som at ho er meir lausriven frå teksten enn i resten av utdraget. Kanskje er det difor slik at ho, som elles snakkar nært sitt eige talemål i undervisinga, vert lettare påverka til å gjera tilpassingar i den faglege praten samanlikna med når ho ikkje snakkar om fag. På same tid viser det seg at det er få slike tilfelle. I andre utdrag der ho formidlar fagleg innhald har ho lite tilpassingar. I utdrag 5 snakkar ho omtrent heilt likt sitt eige talemål utanfor undervisinga:

5. *Me kan gjera mange forskjellige ting mens me lese for å huska da me lese. Me har nøkkelord. Me har at du må stoppa å tenka. (...) så ditta e egentlig bare ein liten repetisjon av da me har jobba med, også ser dåke at eg gløynte nåke kjempe viktig i før du lese, der står da tre punkt, da fòsta punkte «Hvorfor leser du dette?»». Da e ganske viktig å tenka.. då e me på dinna her (peiker på ein modell om lesing som heng på veggen). Ska du få informasjon? E da nåke du ska gjera? Ska du læra nåko? Elle ska du... (ristar på skuldrene) lese du for å ha da kjekt? Me lese forskjellig itte ka me vil. E da reklame? E da nåke så vil selga deg nåko? Da e viktig å tenka koffår lese eg ditta og ka informasjon får eg.*

I utdrag 5 snakkar ho sitt eige talemål, utanom når ho les opp «*hvorfor leser du dette?*». Det er interessant korleis ho her vekslar mellom å snakka sitt eige talemål og lesa opp det som står på bokmål i dette utdraget. Det ser ut til at elevane ikkje har problem med å forstå at *hvorfor* og *koffår* er det same, og L1bm les det som står på arket slik det vert skriven i staden for å omsetja det til dialekt. Skriftspråket vert difor ikkje tilpassa til dialekta når hos les, men

dialekta vert nokre gongar tilpassa til skriftspråket t.d. i endingsformer og vokallydar. I dette utdraget ser ein at ho t.d. seier *læra* i staden for *lera*. Dette kan på den eine sida vere ein måte å nærma seg bokmålet på, men det er ikkje utenkeleg at ho varierer mellom desse to formene i talemålet sitt elles òg, då det er brukarar av sunnhordlandsdialekta som kan seia *læra*.

Oppsummering L1bm

L1bm tilpassar talemålet sitt til undervisinga i liten grad. Ho vert i liten grad påverka av det skriftlege opplæringsspråket når ho underviser, og det er liten skilnad mellom talespråket i undervisinga og talemålet hennar utanfor undervising. Tilpassingar oppstår først dersom det er eit skriftleg element til stades i undervisinga. Då vert nokre av dei mest markerte trekka frå den tradisjonelle dialekta hennar tilpassa til meir moderne former, slik som t.d. *tenka* i staden for *tenkja* og *læra* i staden for *lera*. Dette kan sjåast på som kompromissformer mellom dialekt og bokmål. Opptaka frå L1bm si undervising viser at ho generelt sett eksponerer elevane sine for ein stor språkleg variasjon, og det kan sjå ut som at konteksten spelar inn på omfanget av dialekt eller tilpassingar. I delar av undervisinga der ho ikkje presenterer fagleg informasjon, t.d. avbrekk med småprat, snakkar ho sitt eige talemål med få eller ingen tilpassingar.

6.1.2 L2bm sine tilpassingar

L2bm sin time var ein samfunnsfagtime. Føremålet med timen var å gå igjennom ein samfunnsfagprøve som elevane hadde hatt ei tid tilbake. L2bm og elevane les i frå den skriftlege prøven, men det var likevel ein time der det munnlege stod i fokus. I opptaka frå undervisinga finn eg at ho varierer mellom å snakka talemålet sitt og å tilpassa til bokmål.

Utdrag 1 viser korleis ho vekslar mellom eige talemål og skriftnær tale:

1. *Jaa, da ska vi ta første spørsmålet. (ser på arket). Og «hva ær et demokrati? Og nevnt minst tre ting som kjenneteiner et demokrati». Altså, tre ting som ær i ett demokrati. Et demokrati det, for å sei det veldi enkelt, det e folkestyre. Ja, det e det det betyr. Og det e folk som styre, bestemme. Tre ting som kjenneteiner demokrati. Ytringsfrihet, huska dåke **ka** det e? Religionsfrihet, asså ytringsfrihet det betyr at du kan si **hva** du vil. Og rettsikkerhet, det betyr? **Hva** betyr rettsikkerhet? (...) ikkje heilt det, men det e òg rettar. Rettsikkerhet det betyr at det e likt for alle, altså politiet kan ikkje komme å ta deg viss du ikkje har gjort noe galt. Det e likt om du e fattig elle rik, hvilken posisjon du har i samfunnet. .*

Her ser ein blant anna variasjonen ho har på verbet *er*. Ikkje berre i dette utdraget, men i heile opptaket, varierer ho mellom å uttale det på dialekt (*e*) og skriftnært (*ær*). Dette kan ha ein samanheng med at ho varierer mellom å lesa spørsmåla på bokmål og gjenta spørsmåla munnleg. I utdrag 1 bruker ho den skriftnære varianten i starten der ho snakkar ut i frå spørsmålsformuleringa, medan når ho mot slutten skal forklara fritt bruker ho den dialektale varianten. Æ-lyden i ord med *er* har ho òg i preposisjonane *hær* og *dær* i dialekta si, så denne ær-lyden er ikkje langt unna det daglege talemålet hennar. Utdraget viser òg korleis ho varierer mellom å seia spørjeorda på dialekt og på bokmål. Først bruker ho bokmålsordet *hva* når ho les, men ho går etter kvart over til fri tale der ho både bruker *hva* og *ka*. Det kan sjå ut som at det er eit mønster i når ho bruker *hva* og *ka*. I spørsmål der spørjeord innleiar spørsmålet, nyttar ho ofte bokmålsformer som t.d. *hva ær* og *hvem kan*. Dette finn eg uavhengig av om ho er tett på skriftleg materiale i undervisinga. Når spørsmåla derimot er bygd opp med verb først, som i t.d.: *huska dåke ka det betyr?* bruker ho dialektforma av spørjeordet. Dette mønsteret finn eg igjen fleire stadar i undervisinga slik som utdrag 2 og 3 viser:

2. *Ja, «hva er oppgavene til stortinget?» (...) lage nye love ja. Og ****? Og bestemme ove penga ja. (...) ee ja? Det går inn i, det e lovene. Di skal, no har dåke sagt alle tre tingene. Dåke har sagt atte di gir nye love, dåke har sagt atte di bestemme **ka** pengane skal gå til, og det... veit dåke **ka** det heite når.. det det papiret så det står **ka** pengane skal gå til? Elle, det heite Stats... (...) heilt riktig... **ka** skal vi til penga... skole, sykehus, veia, og det kalla vi for statsbudsjettet.*

3. *Også e det oppgave 10. «som en del av lokaldemokratiet har vi kommunestyret... også e det «hvem kan stemme når det e kommunestyrevalg?» (...) e e e ... (latter). **** værsego. **Hvem** kan stemme ved kommunestyrevalg? (...) ja du må være over 18 år og ha bodd i Norge i tre år, ja da kan du stemme ved kommunestyrevalg. (...) eeh, har huska dåke... **hva** ær forskjellen på kommun.... viss du ska stemme på stortingsvalg vet du... vi har ikkje spørsmål om det trur eg.. nei... Men **hva** viss du ska stemme på stortingsvalg.. e det samme reglane?*

I utdrag 2 og 3 ser ein at *hva* opptrer i lesing av spørsmål og at *ka* vert nytta i spørsmål som vert innleia av verb. Dette kunne ha vore forklart ut i frå at *hva* vert påverka av at ho les opp spørsmåla og at ho elles berre nyttar *ka*. Utdrag 3 eksemplifiserer òg at ho snakkar fritt og bruker framleis *hva* i starten som innleiande spørjeord. Det er difor ikkje nødvendigvis slik at

ho vert påverka av å lesa opp spørsmåla, i og med at dette gjentek seg på ulike tidspunkt i undervisinga. Dette mønsteret tolkar eg difor som eit meir eller mindre medvite val om å innleia spørjeorda på bokmål framfor dialekt. L2bm har òg mykje språkleg variasjon innanfor kort tid. I utdrag 4 kan ein sjå kor samansett språket hennar er av dialektformer og skriftnære former:

4. *Også e det det siste spørsmålet... og det ær «Hva ær en velferdsstat?»... og da, ska **** få sei det. Versego... (...) alle persona i ett samfunn skal ha rett til et godt liv... og på **hvilken måte skal det gjørast? Korleis skal vi gjære det?** (...) ja, altså regjeringa, elle staten, det e staten sitt ansvar... hva ville du sei ****? Du hadde **handa** oppe.. **ka vil du sei?** (...) det samme som **** ja. Eehm og di som ikke kan forsørge seg sjøl di skal få hjelp. Ja... viss du e syk og ikkje kan gå på jobb så skal du få hjelp... ja.. viss du e, viss du ikkje har jobb så skal du få hjelp... ja, altså viss du e gammel og ikkje kan jobbe så skal du ha hjelp. Ja, det e målet i ein velferdsstat e at alle ska ikkje **leve**... ikkje alle ska **leve** kjempe.. altså veldig, ha masse penga og **kjøpe** alt di vil.. men alle skal kunne **leve** uten å sitte å tigge. Tigge? (brukar kroppspråket til å vise tigging). **Veit dåke ka orde tigge betyr?** Be om ting, når du sitte på gata også (...) eeh vi skal slippe å tigge, i en velferdsstat.*

Dersom ein ser vekk i frå dei skriftnære formene eg tidlegare har nemnd, så snakkar ho her ganske dialektnært. Ho har blant anna *korleis*, *gjære*, *sei*, *persona*, og *handa*. I og med at L2bm har eit nord-vestlandsk talemål med e-endingar i infinitiv ligg dette i nokre tilfelle nærare bokmål enn det sunnhordlandsdialekta gjer. Når ho seier *leve*, *jobbe* og *kjøpe* i dette utdraget liknar det på bokmål, men dette er ikkje tilpassingar fordi ho har dei i sitt eige talemål. Å *gjære* er òg i talemålet hennar, men i undervisinga bruker ho òg *gjøre*. Variasjonen viser seg ved dei to spørsmåla: *på hvilken måte skal det gjørast? Korleis skal vi gjære det?*. *Gjørast* kan her sjåast på som ei kompromissform mellom *gjærast* på dialekt og *gjerast* på nynorsk og *gjøres* på bokmål. Med tanke på at ho bruker *hvilken* som innleiande spørjeord meiner eg at dette spørsmålet kan sjåast i samanheng med spørjeordsmønsteret, og at det difor er ein måte å tilpassa seg bokmål på. I spørsmål to bruker ho dialektformene igjen, og dette verkar for meg som eit meir spontant og mindre medvite formulert oppfølgingsspørsmål, i og med at ho òg seier *korleis* i staden for *hvordan*. Mot slutten av utdrag 4 kan ein òg sjå *korleis* L2bm bruker setningsoppbygging for å understreka eit viktig poeng, som eg nemnde innleiingsvis om lærarspråk.

Sjølv om det ser ut til at L2bm til ein viss grad tilpassar til bokmål, har ho òg sekvensar i undervisinga der ho snakkar tilnærma likt sitt eige talemål. Dette skjer t.d. når ho forklarar eller fortel om noko fritt utan innspel frå elevane, og utan at ho har støtte i skrift. Utdrag 5 eksemplifiserer dette:

5. *Har dåke hørt om den bevegelsen som hette Black lives matter.. matters? (...) ja dei har ytringsfrihet men det vise seg at politiet og rettsvesenet kanskje ofte tar di som e mørk i huden, asså ikkje e kvite. Ja, og spesielt di som e svarte. Ja. (...) ja, skriv det ned. Og det har blitt et veldig sånn tema i USA no, fordi at folk protestera mot det. Men di får jo lov å protestere, men (L2bm sukker) men det blir jo òg ... det blir jo òg politiet på ein måte passa på at ikkje dei får protestera for mykje. (...) nei asså det e ikkje diktatur... USA e et demokrati! Pær.. asså sånn vi definerer det. Men det e ein del ting i USA, så kanskje blir litt feil? Sant? Ja!*

I utdrag 5 nyttar ho same orda som ho har i talemålet sitt, men som òg er dei same på bokmål. Det som er dialektnært og som ikkje er bokmål er blant anna orda *dåke* og *mykje*. Slik eg ser det gjer ho ingen tilpassingar av talemålet mot skrifta i dette utdraget. Likevel kan ein sjå på det som tilpassing til elevane sitt språknivå, fordi ho bruker fleire ord for å forklara noko som ein kunne forklart med eitt ord til førstespråksbrukarar. Som t.d. då ho skildra kven som vert utsett for rasisme i USA: *di som e mørk i huden, ikkje kvite og spesielt di som e svarte*. Likevel sjølv om språket er enkelt, er det mange fagomgrep frå samfunnsfag her som hjelper ho å formidla omfattande fagleg innhald på dette språknivået, og som det ut i frå denne timen ser ut til at elevane er i stand til å forstå. Ho treng difor ikkje å tilpassa fagomgrepa, fordi elevane kan og skal læra dei, og fordi dei i stor grad vert uttala likt på norske dialekter, t.d. *diktatur, rettsvesen* og *ytringsfrihet*.

Oppsummering L2bm

L2bm varierer mellom å tilpassa mot skrifta og å snakka sitt eige talemål i undervisinga. Ho støttar seg til bokmål i undervisinga, både ved å lesa og gjenta munnleg med ein skriftnær tale. Talemålet til L2bm inneheld på den eine sida ein del nynorske ord med bakgrunn frå då ho lærte å snakka dialekta si, men på same tid har ho òg ein del trekk som er felles med bokmål. Utdraga frå L2bm si undervising viser at ho tilpassar talemålet sitt til skriftspråket til ein viss grad, og at ho på enkelte trekk som t.d. *ær* og i spørjeord har ein tendens til å snakka skriftnært. Sjølv om det somme gonger kan framstå som at ho snakkar veldig skriftnært,

meiner eg at ho ikkje tilpassar i stor grad. Det samansette talemålet hennar i møte med tilpassingar gjer at ho viser eit mangfald av språkformer i undervisinga. Ho representerer det språklege mangfaldet som finst i det norske språksamfunnet ved å snakka slik ho gjer, òg ho klarar på same tid å formidla eit fagleg innhald på ein forståeleg måte for elevane.

6.1.3 L3nn sine tilpassingar

I L3nn sin time var det munnleg aktivitet i fokus, der bilete og spørsmål frå læreboka var utgangspunkt for samtalen. L3nn styrte samtalen ved å stilla spørsmål til elevane rundt temaet, samstundes som at ho hjelpte elevane med å oppklara ord og innhald. Det var mest munnleg fokus i timen, men L3nn skreiv stikkord og setningar på tavla undervegs slik at elevane kunne notera. Karakteristisk for språket til L3nn i undervisinga er at talemålet hennar endrar seg alt etter kva dei snakkar om, og kva ho og elevane gjer. Det er altså ikkje slik at ho blandar sunnhordlandsdialekta og skriftnær tale gjennom heile timen. Det ser ut til å vera meir oppstykk og fordelt. Ho kan til tider snakka sunnhordlandsdialekta slik ho gjer elles, men så vekslar ho i retning av eit skriftnært talemål. Utdrag 1 og utdrag 2 eksemplifiserer tilpassingar mot å snakka skriftnært:

1. *eg trur det e viktig at barn får bidra.. sånn at di føler di e viktige.. sant at di har oppgaver... då kan du føla deg viktig.. atte du ær ein viktig del av familien.. (...) jaa nettopp! Eg trur me skriv «det ær bra for barn» eller viktig kunne me sagt.. «å føla seg nyttige». Sant.. også.. blir jo barn veldi fornøyd når di får skryt for di har gjort ein god jobb sant.. no va du flink åå... men av og til... når di e små så treng du litt meir tid viss du skal laga mat sammen med barn.. du trenge tid åsså trenge du... og (...) ja ka hette da på norsk? (...) ja tålmodighet... elle **tålmod** på nynorsk...*
2. *Asså ka kan barn «læra av å hjelpe til heime». Ka kan di læra av da? Ka lære di? Av å hjelpe til? (...) ka ka kan barn læra av å hjelpe til heime? Å hjelpe til.. legg mærke til da (...) ja! Kjempeviktig, kan læra å ta ansvar.. sjøl. Og da blir òg da så du sa .. meir... sjølstendig? (...) mhm for barna, foreldra kan være gode forbilde for barna.. da e jo og eit stort spørsmål, **korleis** skal du være ett godt forbilde for barna dine.. da e viktig.. viktig og stor oppgava....*

Denne vekslinga frå talemål og til skriftnært ser ein blant anna i utdrag 2 der ho bruker *ær* i staden for *e* når ho les, men det dukkar òg opp i fri tale. Det er nokre tilfelle av *ær* i undervisinga, og det dukkar opp tilfeldig men ofte etter at ho har lese eit spørsmål eller når ho

skal forklara noko. I ein anna samanheng snakkar ho t.d. om skilnaden på rett og galt slik: *ka som ær greit og ka som ikkje ær greit*. Slik eg forstår tilfelle av *ær* i undervisinga, vert ho ikkje påverka av skriftleg læremateriale når ho tilpassar slik. Det same gjeld når ho seier *det* i staden for *da*. I utdrag 1 ser ein t.d. at ho kombinerer desse to trekkja ved å seie *eg trur det e*. Tilpassingane ser ikkje ut til å vera konsekvente, men i dette utdraget tilpassar ho meir enn kva ho gjer elles i opptaket. Dette ser ein òg ved at ho legg til r-ending både på verb i infinitiv og i fleirtalsformer av substantiv. Å seia *føler* og *oppgaver* med uttalt r er ikkje vanleg i sunnhordlandsdialekta. Dette seg eg difor på som tilpassingar, til både skrift og til språknivå, som har som føremål å markera kva for former av verba og substantiva ho nyttar. Denne markeringa av skrivemåte i munnleg språk, er det som gjer at L3nn i stor grad snakkar skriftnært.

I utdrag 2 tilpassar ho òg til nynorsk, og nyttar ord og former av ord som ho ikkje seier elles. Døme på dette er *barn, heime, til, eit* og *korleis*. I og med at sunnhordlandsdialekta ligg nært nynorsk, er det ikkje store skilnadar mellom orda. Det vanlegaste å seia i Sunnhordland, og som eg meiner at L3nn ville sagt, er: *ungar, heima, te, ett* og *kossen*. *Til* utmerkar seg her fordi det er knytt til eit uttrykk ho ønskjer at dei skal leggja særleg merke til: *å høyre til*. Dette les ho først i boka som ho og elevane har framføre seg. Deretter gjentek ho det fleire gongar, og me kan òg sjå at ho seier *av og til* i utdrag 2. Dette kan sjå ut som at er eit ord som ho konsekvent prøver å tilpassa. Andre gongar kan ho derimot ha mykje variasjon innanfor ei ytring. Det kan sjå ut som at dei skriftnære trekka er sentrale mange stader i undervisinga. Ved nokre talemålstrekk, som t.d. o/å-endinga i hokjønn varierer ho meir. Ho gjer ofte hokjønnssorda om til a-endingar, men nokre gongar bruker ho den dialektale varianten.

3. *Okei, men ka heite da når du ska passa på sengå når du står opp? Ka gjer du me senga? Når du fiksa dyna og puta og... veit de ka da heite? (...) eeh ja me seie kje rydd.. å reia opp! Å reia opp... så du tenker at når di e seks år kan di reia opp senga si sjøl, og sortere klær. (...) mhm å reia opp senga.. (...). Åja da høyses ut som ei regjering. Menne, me seie (skriv på tavla) «å reia opp senga»... viss du skal skifta sengkle, då skifta på putå di, då e da skifta sengkle, men her e da å reia opp..*

I utdrag 3 ser me at ho bruker *sengå, senga, dyna, putå* og *puta* når ho skal forklara uttrykket *å reia opp*. Denne variasjonen ser ut til å vera vanskeleg å unngå for L3nn, særleg fordi o/å-endinga er eit slikt sentralt dialektmerke. Orda ho tilpassar her forstår jo elevane hennar, anten

ho seier *senga* eller *sengå*, vil ein tru. Likevel tilpassar ho til nokre a-endingar fordi ho generelt sett snakkar skriftnært. I tillegg er det interessant at ho i utdrag 3 seier *veit de ka da heite?* medan ho mange andre gongar i undervisinga bruker dialektvarianten *hette*. Dette viser seg blant anna i utdrag 4 der ho snakkar meir dialektnært enn i dei andre utdraga, samstundes som at ho tilpassar:

4. *Ka bjunna, ka vil, ka fokusera di kanskje meir på når di blir tretten når di bjunna på ungdomskulen... du har ei som e fjorten, ka tenke du e viktig.. for **ho å vita?** (...) ja skulen... ja fokusera endo meir på skulearbeid... men.. (...) forandra seg... mhm ja, vi har eit ord for **det**. **Da hette** pubertet. (skriv pubertet på tavla). **Da** kan jo vær ein vanskelig periode for mange.. men unge sant.. **da** kan vær viktig å snakka om.. **da e** ofta litt sånn touchy... ting skjer me kroppen... **og mange likar ikkje det som skjer..***

Sjølv om dette utdraget viser at ho snakkar ganske likt talemålet sitt i undervisinga, gjer ho nokre interessante tilpassingar her òg. Ho bruker t.d. *vita* framfor dialektordet *veta*, i tillegg til at ho òg her varierer mellom *det* og *da*. Mot slutten av utdraget har ho igjen ein skriftnær tale når ho har ein tydeleg r-uttale i *likar*. Her seier ho òg *det*, i tillegg til at ho truleg på dialekt ville forkorta nektingsadverbialet *ikkje*. På dialekt ville ho truleg heller sagt: *og mange like kje da så skjer*. Sjølv om eg trur at elevane ikkje hadde hatt noko problem med å forstå dialektvariantane her, viser desse skriftnære trekka korleis L3nn har ei tilnærming mot nynorsk når ho tilpassar talemålet sitt. Dette ser ein òg i utdrag 5 der ho bruker *vi* meir frekvent enn *me*.

5. *Jaa, **me** har jo et godt system.. og.. da e jo .. da e derfor mange seier at **vi** betaler skatt med glede.. da e jo diskusjon kor mukje... skatt **vi** skal betala men.. skattar og avgifter legge jo grunn for velferdsstaten som **vi** har i Norge.. atte du.. da e positivt (...) ja det vil sei at **vi** har flinke politikara heilt sidan etter krigen egentlig, som har brukt oljepengar, for eksempel sånn at da komme alle til gode... at **vi** har ein velferdsstat, og da tenker eg e værdt å holda fast på.*

I løpet av utdrag 5, og resten av materialet for så vidt, er det tydeleg at ho òg prøvar å vera konsekvent på å bruka *vi*. Likevel er det *me* som er det mest brukte i Sunnhordaland, og det er òg det ho bruker i det kvardagslege talemålet slik eg er kjend med. Å velja *vi* framfor talemålsvarianten *me* er eit teikn på at L3nn tilpassar talemålet sitt til ein skriftnær tale i undervisinga, og det føyer seg inn i rekkja av fleire slike tilpassingar eg har nemnd. I

undervisinga kjem det fram at L3nn er oppteken av kva som står i læreboka og ho er ofte konsekvent i skrivemåtar på tavla. Med utgangspunkt i dette framstår læreboka som normgivar når det kjem til ord på nynorsk som er valfrie, og som L3nn dermed rettar seg etter. Dette forklara ho nærare i intervjuet, som eg vil koma tilbake til. Tilpassing av talemålet kan sjåast i lys av eit ønskje om å følgja læreboka, og variasjonen som førekjem kan sjåast på som eit forsøk på å nærma seg nynorsk samstundes som ho umedvite har trekk frå sitt eige talemål.

Oppsummering L3nn

Sunnhordlandsdialekta til L3nn vert reflektert i undervisinga, men vekselvis tilpassar ho talemålet sitt til å vera skriftnært. Dei nynorske orda ho nyttar kan òg ha samanheng med at dialekta og skriftspråket har mange former som ligg nært kvarandre. Det gjer at skiljet mellom tilpassingar til nynorsk og kva for trekk ho har i sitt eige talemål vert utydelege. Det verkar som at læreboka har ein normgivande funksjon, særleg der ho forsøker å konsekvent tilpassa til nynorskvariantar av eit ord framfor den dialektale varianten, slik som bruk av *vi* til fordel for *me*. Ho tilpassar òg til skrift når ho uttalar endingsformer som ikkje vert uttala i talemålet, t.d. *likar*, truleg for å få fram skilnad mellom infinitiv og presensforma. Trass i at det ser ut til at ho forsøker å tilpassa enkelte trekk meir konsekvent enn andre, er det nokre dialektale trekk som ho framleis bruker i undervisinga. Det vil seie at undervisingspråket til L3nn er kjenneteikna av ei veksling mellom eige talemål og tilpassingar, og ho utsett dermed elevane for mange variantar av ord som dei kjenner att frå skrift og tale.

6.1.4 L4nn sine tilpassingar

L4nn underviste ei gruppe på nybyrjarnivå som hadde gått kort tid saman på norskkurs. Timen var for det meste munnleg og hadde repetisjon som mål. L4nn står for mesteparten av snakkinga, og elevane som er nybyrjarar i norsk snakkar for det meste berre når dei vert stilt spørsmål til. L4nn tek notater av det som vert sagt på datamaskinen, som vert vist på whiteboarden, og på denne måten får det munnlege støtte i skrift i gjennom timen. Noko av det karakteristiske eg finn i opptaket av L4nn er ikkje berre korleis og i kva grad ho tilpassar, men òg det at ho snakkar om skilnaden mellom korleis ho og andre snakkar ute i lokalsamfunnet. Dette seier ho òg i intervjuet at ho ofte snakkar om. Likevel kan det at eg som forskar var til stades i undervisinga ha gitt eit forsterka fokus på nettopp dette aspektet. På ei anna side har ho ikkje berre eit fokus på tilpassingar og språkleg variasjon, ho

praktiserer det òg i språket sitt. Ho løftar fram skilnaden med døme til elevane, slik som når ho forklarar skilnadar mellom nynorsk og dialekt i utdrag 1:

1. *Ka heite dette på dialekt? Kven de e sånn når eg skriv korrekt nynorsk. Då skriv eg kven. Men når eg snakka så seie eg aldri kven ær han. Kanskje på norskkurs første halve året, men ettepå då, så seie eg ikkje kven, eg seie ka heite, huska dåke? (...) kenn! Ja, flott! Då e de, de e jo person, då skrive eg her, person, allti. Også kan eg skrive her kenn.. kem! Og skrive det i sånn (viser hermeteikn med hender), de e dialekt. Kem e de? Kem e da seie vi på ****.*

Her ser ein mange tilfelle av tilpassingar mot skriftnær tale t.d.: *heite, kven, de, ær, ettepå, heime* og *vi*. Fordi ho ønskjer å få fram dialektvariantane av dei nynorske spørjeorda her, så har ho òg talemålsvariantar som t.d.: *kenn/kem* og *koffår/korfår* som ho ikkje bruker særleg elles i undervisinga. Det er altså mest dialekt fordi ho forklarar skilnaden mellom dialekt og skriftspråk. Ho påpeiker òg at ho kanskje berre seier *kven* det første halve året på norskkurs. Med tanke på at denne gruppa berre hadde gått på norskkurs eit par månadar samsvarar denne utsegna i stor grad med det eg finn i mitt materiale. Det ein derimot kan sjå i utdrag 1 er at ho bruker *ka*, som er dialektvarianten av *kva*. Det ser ut til at ho er mindre konsekvent på å tilpassa dette spørjeordet til nynorsk på dette nivået, særleg samanlikna med at ho elles i stor grad seier dei andre spørjeorda på nynorsk. Ho påpeikar òg skilnaden mellom nynorsk og bokmål når ho trekkjer fram fleire døme på spørjeorda:

2. *Ja! De e, de e... ok, kanskje vi har glemt, ska me sjå koooor, og kven, (...) ja de e den (...) kva for, då skrive eg den. Kva for.. Flott! Og de e den som på bokmål e hvilken. Så viss, for dåke som har lært litt norsk på på internett og bruke kanskje av og til google så e kva for.. kva for ein for eksempel de e samme som hvilken. Hvilken. Men de e heilt bra om dåke ikkje veit for no e de nynorsk i fokus hos oss.*

Her har dei i fellesskap kome fram til dei fleste spørjeorda på nynorsk og skrive dei opp på tavla. Når ho kjem til *kva for* ser ein at ho ønskjer å forklara *kva* det heiter på bokmål, kanskje særleg fordi *hvilke* og *kva for* ikkje liknar kvarandre og ho veit at det er nokre elevar som har lært bokmål før dei kom på norskkurs der dei lærer nynorsk. Ein ser òg at ho faktisk tilpassar språket sitt til å ha ord som korkje høyrer til i dialekta hennar eller i nynorsk, og det er t.d. *glemt* og *samme*. Dette kan sjåast på som umedvitne tilpassingar som følgje av at ho her skal snakka om korleis noko er i skriftspråka, men og *kva* som er vanleg å seia eller skriva på

bokmål. Dette er slik eg forstår desse spontane orda som dukkar opp tilfeldig. Sjølv om det verkar som at ho prøvar å vera konsekvent på å tilpassa til skrifta, slik ho nemnar at ho gjer på dette stadiet, ser det ut til at det ikkje er like enkelt å praktisera. I utdrag 3 kan me sjå at ho har ein merksam elev som oppdagar eit døme på dette:

3. *Og då blir det som dette, like han kaffi? Ja han liker kaffi... (...) **han likar eller han liker**, no e jaja der ser du eg har brukt begge to... du kaaan bruke begge to. **Men eg må bestemme meg, eg vil bruke samme som boka: liker. Vi må bruke samme som boka.** Sånn, då blei det korrekt. Flott **** du såg at eg hadde skreve liker og likar. Eja ja. Men vi må ha samme.*

L4nn vert medviten om at ho har valt ein variant, *likar*, som ho elles ikkje bruker og som avvikar frå læreboka. Dette ser ho på som ein moglegheit til å snakka om at ho ønskjer å velja det same som boka bruker, og i likskap med L3nn vert læreboka ein slags normgivar. Likevel seier ho *like* utan uttalt r fleire gongar i dette utdraget, og har såleis ikkje heilt skriftnær tale heller. L4nn er nøye på at elevane skal veta om valmoglegheitene som finst på norsk, ikkje berre i skrift men òg i talemål.

4. *Men ka e synonym, berre for å repetere synonym... ka e synonym for å ete? Et, ka kan vi også sei? Veldi mange folk på **** brukar det. (...) Ikkje etterpå, men synonym til å ete. Verbet å ete. (...) ja ka kan vi også sei? Vi kan skifte verbe et me.. (...) nei nei, eg tenke... har har vi et synonym til, ka gjer eg no (viser at ho et) (...) ja ja ja, vi har to så vi bruka. Og denne boka bruka.. denne boka bruka norsk no, men andre bøker bruka spise.. veldig mange (...) hæ? Neei du kan faktisk bruke på nynorsk faktisk. Men eg bruka ikkje i min dialekt. Eg bruka et. Eja. (...) nei, menne, barna mine bruka spisa. Sant? Så så derfor må du vita at du kan bruka begge verba e riktige. Ja, og folk på **** bruka veldig mykje spise. Di seie eg spise middag klokka sju. Eg spise frukåst. Di bruka den. Men boka hær bruka et å eg bruka et når eg snakkar i min dialekt. Eg seie aaldri spise.*

Igjen ser me at L4nn får fram variasjonen i norsk ved å snakka om at ho og boka bruker ein variant av eit ord, medan andre i lokalsamfunnet bruker ein anna variant. Det at ho snakkar skriftnært i undervisinga, og fortel korleis ho snakkar utanfor, tilfører undervisinga kunnskap om språkleg variasjon samstundes som det vert formidla ved eit skriftnært talemål. Men òg i dette utdraget ser ein at ho varierer mellom ulike variantar av same ord, til dømes ved å først ha uttalt r-ending i presens ved *brukar*, deretter *bruka* og i talemålet sitt har ho nok både

bruka og *bruke* i presens. I infinitiv derimot har ho *bruka* i talemålet, medan utdraget viser at ho seier både *bruke* og *bruka*. E-endinga i infinitiv ser ein òg i verba *repetere* og *ete*. Dette ser eg på som tilpassingar til nynorsk, for å visa til kva form av verbet det er. Eg forstår denne variasjonen som at ho nokre gongar forsøkjer å tilpassa medvite, og at ho nokre gongar – særleg når ho ikkje gjer eit poeng om å tydeleggjera variasjonen i norsk, tilpassar meir umedvite. At ho vel same variant av eit ord som læreboka gjer, er- endingar på verb, vert det ein større avstand mellom nynorsk og talemålet enn det det kan vera. Når L4nn er oppteken av å velja dei same nynorskvariantane som boka gjer, fører dette til at tilpassingane av talemålet hennar gjer at ho snakkar skriftnært, men som ikkje liknar den nynorsken som ligg nærast Sunnhordlandsdialekta. Avslutningsvis vil eg visa at ho ikkje berre snakkar om dialekt, men at ho òg har ein del dialektale variantar innimellom det skriftnære.

5. *ka skjer i ditt hus ****. Ka skjer ettepå du har stått opp. (...) ok? Ok, då skrive eg .. kan du lage full setning? (...) ja de e riktig, men du seier dusja, men kan du sei sååå, (...) dusjar eg, så flott! Koffor? Ja for alltid verbet på plass nummer to sant? Ja, flott. «såå dusjar eg». Og du kan, kinn så sa ta dusj? Eg hørte nåken sa ta ein dusj.*

Sett i lys av det ho seier i utdrag 1 om at ho kanskje berre bruker nynorske spørjeord det første halve året på norskkurs, bruker ho her talemålsvariantane av spørjeorda når ho seier: *ka*, *koffor* og *kinn*. Ho har altså mange skriftnære former i undervisinga, men talemålet vert likevel reflektert, fordi det er vanskeleg å vera konsekvent på å tilpassa til nynorsk heile tida. Eit anna interessant dialekttrekk som kjem fram i utdraget er: *då skrive eg*. I sunnhordlandsdialekta tilfører ein *e* på slutten av ord i presens, der nynorskvarianten sluttar på ein konsonant. Dersom ho hadde vore konsekvent på å snakka skriftnært, ville ho sagt *då skriv eg*. Dette er interessant dersom ein ser det i lys av at ho gjerne uttalar *r* i presensformene av verb som t.d. *liker* og *dusjar*. Tilpassingane til skriftnær tale kan ved nokre utdrag sjå ut til å vera tilfeldige, og eg vil hevda at ho ikkje tilpassar i så stor grad som det først kan sjå ut som. Det er fleire talemålstrekk som L4nn ikkje tilpassar, som ligg naturleg for ho òg som er vanskeleg å vera medviten om å tilpassa til nynorsk.

Oppsummering L4nn

L4nn er den einaste av informantane som har eit eksplisitt fokus på tilpassingar i undervisinga si. Ho snakkar om skilnadar mellom nynorsk som elevane lærer, og talemålet ho og andre bruker utanfor undervisinga. Dette seier ho på eit talemål som er meir skriftnært enn

dialektnært. Ho har stor variasjon i talemålet sitt, men er tydeleg på at når ho og elevane skriv saman så vil ho velja den varianten av eit ord som læreboka bruker. Dette ser generelt sett ut til å vera nynorsk som ikkje ligg nært sunnhordlandsdialekta. Variantane som ho skriv vert òg brukt i munnleg form, og er difor tilpassingar mot skriftnær tale. *Vi*, *ær* og *det* er typiske døme på dette, saman med e-endingar i infinitiv av nokre verb. Trass i at L4nn er oppteken av variasjon og valmoglegheiter i dialekta og nynorsk, seier ho at ho held seg til dei nynorske orda heilt i starten på norskkurset på dette nivået. Likevel kjem det fram trekk frå talemålet hennar som ho ikkje er konsekvent med, t.d. *ka*, *koffor* og *kenn*, som ho er oppteken av at elevane skal vita at er dialektorda dei møter utanfor undervisinga òg.

6.1.5 Oppsummering av analyse 1: tilpassingspraksisar

Oppsummert finn eg tre tilpassingspraksisar. Informantane kan delast inn i to, etter kor stor grad dei tilpassar: den som tilpassar lite og dei som tilpassar meir/mykje. Den som tilpassar lite har tilpassingspraksis nr. 1. Dei som tilpassar mykje har tilpassingspraksis nr. 2 og 3. Tilpassingspraksis nr. 1 er å snakka talemålsnært, men ved nokre tilfelle tilpassa ved å ta i bruk fleire språklege variantar av same ord for å sikra forståing hos elevane (L1bm). Tilpassingspraksis nr. 2 er å veksla mellom talemålsnært og skriftnært (L3nn, L2bm og til dels L1bm). Dette vert gjort alt etter kva som er i fokus i undervisinga, t.d. i faglege situasjonar tilpassast det meir mot det skriftnære, medan dei uformelle situasjonane i mindre grad krev tilpassingar. Her inneberer det òg at ein forsøkjer å tilpassa nokre trekk meir konsekvent enn andre. Dette kan ein sjå ved at lærarane t.d. ofte vel dei skriftlege variantane av spørjeord eller verb, men elles snakkar talemålsnært. Det ser ut til å vera utfordrande å tilpassa konsekvent, og nokre dialektale variantane dukkar likevel opp. Tilpassingspraksis nr. 3 er å ha eit skriftnært talemål og bruka dette til å forklara dialektale trekk (L4nn), og på denne måten læra elevane om den språklege variasjonen som finst i norsk. Dei to siste tilpassingspraksisane framstår som mest medvitne med tanke på å nærma seg skriftspråket, for at elevane skal oppnå forståing for det dei formidlar. Det viser seg derimot at det er bort i mot umogleg å tilpassa konsekvent til skriftspråket, nettopp fordi munnleg språk skjer spontant og lærarane sin eigne talemål vil falla dei naturleg og dermed vera vanskeleg å kontrollera. Desse tre tilpassingspraksisane viser til saman at lærarane tilpassar ved å i ulik grad nærma seg skriftspråka dei gir opplæring i, og at graden varierer i frå svært liten til ganske mykje. Likevel er det interessant å finna at alle lærarane har dialektale trekk i lærarspråket, og at L1bm til dømes snakkar omlag heilt likt si eiga dialekt i undervisinga. Det

vil seia at lærarspråka til informantane reflekterer ein del av den munnlege variasjonen som finst i norsk, samstundes som det forhold seg til det skriftlege.

6.2 Analyse 2: Læraroppfatningar om tilpassingar

I denne delen av analysekapittelet presenterer eg funn frå intervjua. Føremålet er å svara på det andre forskingsspørsmålet: *Kva læraroppfatningar har lærarane om tilpassing av talemål?* Struktura i denne delen følgjer oppsettet frå intervjugaiden. Først tek eg for meg kva lærarane seier om tilpassingar av talemål i lys av utdanning i norsk som andrespråk, tilrådingar på arbeidsplassen eller samtalar med kollegaer. Deretter gjer eg greie for kva lærarane tenkjer om eigen tilpassingspraksis og kva forventingar dei hadde til videoutdraga eg skulle visa. Deretter skildrar eg kva som kom fram i den videostimulerte refleksjonssamtalen. Mot slutten legg eg fram dei avsluttande refleksjonane lærarane kjem med, før eg gir ei oppsummering av læraroppfatningane informantane har.

6.2.1 L1bm sine læraroppfatningar

L1bm har over 20 års undervisningserfaring frå VOSbm, og i løpet av tida ho har arbeidd der har det skjedd ei utvikling i korleis lærarane snakkar i undervisinga. I starten av intervjuet fortalde ho om korleis dette har vore på VOSbm, og kva ho tenkjer om dette.

1. *Åsså tenke eg atte da [fokus på dialekt og språkleg tilpassing] e jo nåko eg har sakna og har jobba og tenkt ein del på... eeh fordi atte **når eg kom her så fekk eg beskjed at eg måtte berre snakka bokmål. Så första året så snakke me bokmål.. ee i klassen.** Åsså gjekk da nåken runda me, åsså bjunne ein jo å studera og tenka selfølgelig nåke meir på feltet men.. menne me har vore ganske bevisste på at da e dialekt eg har lust å snakka i klasserommet. Og koss me undervise nybjynnara i .. atte... språket e såpass komplekst i i vero, at da e kje da skulespråket som du møte ute ... ja eg har gjort meg mange tanka rundt da....*

(...)

*Eee ja... men men, eg trur jo at da [bokmålsnær tale] so va i bjunnelsen.. da va kje sånn at da va rektor so ... me hadde kje rektor ein gong når eg bjunte.. **da va berre sånn ein gjore da!** Så eg føle kje at da har sett seg nåke sånn.. eller da berre .. da berre blei sånn! Jo åsså møte me jo .. me va vel sikkert på nåken kurs rundt omkring der eg hørte at andre gjore ditta òg, at me snakke bokmål. Men men eg har vore ein pådrivar tenke eg, for skulen her for å ha dialekt i undervisningen og dialekt i nybjynnarundervisningen.. og ønske at da ska vær endo sterkare fokus enn da e i dag.*

L1bm seier at talepraksisen hennar har gått frå å vera bokmålsnær til å bli meir dialektnær. Den bokmålsnære talen L1bm hadde dei første åra ho arbeidde ved VOSbm, er i tråd med Husby (2009) sine antakingar om utbreidd bokmålsnær tale blant andrespråklærarar.

Forklaringane om at *da va berre sånn ein gjore da* vitnar om ein etablert tilpassingspraksis, og at L1bm gjorde som ho fekk beskjed om. Denne tilpassingspraksisen hørte ho at var gjeldande andre stadar òg. Ifølgje Husby var ikkje den bokmålsnære talen var forankra i ein felles vurdering eller tilråding i andrespråksmiljøet, men det var heller eit resultat av ein fornuftig tankegang i lærarkorpset: «ved at pionerene blant andrespråkslærerne nærmest intuitivt fant fram til den bokmålsnære talen» (Husby O. , 2009, s. 34). Den bokmålsnære talen pionerane byrja med kan sjå ut til å ha vorte umedvite vidareført, og mange har truleg ikkje stilt spørsmål ved denne praksisen. Det er L1bm sine tankar av den tidlegare tilpassingspraksisen på VOSbm eit døme på. Ho påpeiker òg at hennar engasjement for å snakka dialekt kan ha påverka utviklinga i retning av eit større fokus på dialektbruk i undervisinga ved VOSbm. L1bm fortel at tankane og meiningane hennar om dialektbruk i undervisinga kom etter at ho studerte vidare, og byrja å reflektera meir kring temaet. Ho seier at ho lenge har vore medviten om at ho ønskjer å snakka dialekt i undervisinga. Tankane hennar i dette utdraget, avdekkjer ei oppfatning om at ho ikkje ønskjer å tilpassa talemålet sitt i den grad at det liknar eit skulespråk. Ho ønskjer å eksponera elevane for den språklege variasjonen som dei kjem til å møta utanfor undervisinga. Denne oppfatninga samsvarar med praksisen hennar i undervisinga når ho snakkar svært talemålsnært og i liten grad tilpassar. L1bm har ei oppfatning om at undervisinga, og korleis lærarane snakkar, vil påverka det munnlege språket til elevane. Dette kjem til uttrykk i utdrag 2, som held fram der utdrag 1 sluttar:

2. *For fremdeles trur eg at ein finne da her på huset òg, men eg e no berre ein lærar og ikkje ei administrasjon.. men eg har ganske sterke meininga om at eg ville gjort ditta aensleis viss eg... eg syns at da e tåpeligt at våre eleva seie «jei» når di bur i famelia rundt omkring på **** åsså går di her og lere norsk også klare me kje å få dialekten inn bedre enn da.. da syns eg e ett nederlag for....*

Det er først og fremst det siste ho seier, som gir uttrykk for at elevane sitt munnlege språk vert påverka av lærarane. Dette har samband med synet på at lærarane utgjør den største og viktigaste kjelda til innputt for innlærarane (Ellis, 2012, ss. 115-116). Denne oppfatninga om at lærarane sitt språk påverkar språket til elevane, ser for meg ut som at ho meiner at lærarar skal stå til ansvar for korleis elevane deira snakkar norsk. Fordi L1bm har eit ønske om at elevane skal læra den lokale dialekta, ser det ut som at ho meiner at det er hennar ansvar som lærar å hjelpa dei. Når elevane bruker skriftnære trekk i talemålet sitt, ser ho det som eit nederlag. Det verkar som at ho forstår elevane sine munnlege trekk som eit resultat av språket dei vert utsett for i undervisinga. Slik eg ser det vert denne oppfatninga styrt av L1bm sin

kunnskap, som ho tileigna seg når ho studerte norsk som andrespråk, samt gjennom undervisingserfaring og refleksjon. Utsegna om at det er tåpeleg at elevane kan finna på å seia *jei*, uttrykkjer ei meining ho har om at elevane bør læra seg å snakka den lokale dialekta. Dette er ei sterk utsegn som eg meiner understrekar engasjementet hennar for å læra elevane den lokale dialekta. Det avdekkjer òg ei oppfatning om at slike tilpassingar i undervisinga er negativt, då dette kan føra til at elevane utviklar eit talemål som ikkje liknar det lokale talemålet. Kvifor ho er oppteken av at elevane skal læra den lokale dialekta, kjem eg tilbake til seinare. Når eg spør ho om kva for forventingar ho har til videoopptaka ho skal sjå, seier ho at ønskje om å snakka dialekt, kan føra til at ho trur at ho snakkar meir dialekt enn det ho faktisk gjer. Vidare sa ho dette om måten ho snakkar på i undervisinga:

3. *Eh, eg trur at mitt eget språk e... e tydelig.. eg håpa da e da. Tydelig, at eg snakka forholdsvis sakte.. atte tempoet... og med tydelige heile ord. Ååå at eg har inne vertfall pronomer og spørjeord på dialekt.*

(...)

Ja, der trur eg me snakka om tempo og ordvalg. *Ja, eg berre står for da eg. Eg har nok et nåko anna.. eg trur nok eg snakka meir dialekt utenfor klasserommet enn eg gjere på...da trur eg, fordi di vil nok oppfatta for umiddelbart vil eg kanskje tenkja atte, for eg vil nok ikkje sei «u» istedefor «hu» ikkje sant? Altså at du vil uttala da så går på tydelighet, og eg tenke tydelighet som kanskje går litt utøve dialektformer. Når du snakka heilt så seie du ikkje «kje» du seie «ikkje», du lage ikkje korte former så «kje».*

I forkant av den videostimulerte refleksjonen kom det fram at L1bm har reflektert mykje over eigen talepraksis. Berre det at ho nemner pronomer og spørjeord som trekk ho meiner ho har inne på dialekt viser eit medvit rundt eigen talepraksis, i tillegg til at ho nemner korleis tydelegheit i lærarspråket kan påverka nokre dialektformer. Trass i at ho er medviten om dialektformer seier ho òg at tempo og ordval skjer ganske automatisk, men at det kan sjåast på som ein pedagogisk talemåte som ho har lært seg gjennom signal ho får frå elevane sine. I den videostimulerte refleksjonssamtalen viste eg ho blant anna utdraget frå undervisinga der ho bruker fleire variantar av *symja* (utdrag 1, frå 6.1.1). Dette utdraget synest eg var interessant fordi ho nytta mange ulike variantar av same ord. Eg ville difor veta meir om kva ho tenkte då ho tilpassa desse orda. Under refleksjonssamtalen kom det fram noko eg ikkje hadde tenkt over, at ein i sunnhordlandsdialekta ofte seier å *bada* for å *symja*. L1bm uttrykte at dette truleg var ei forklaring på at ho vart forvirra over kva variant av ordet ho skulle bruka.

4. *Da e et ord så eg bruka veldig lite, sømja sant. Da e kun berre på da der kan du sømja eller kan du ikkje?*

(...)

Så så du går på bading, du går ikkje på ... så så heila liksom orde e egentli ikkje et ord som e djupt forankra i ... da merka eg når eg sitte å ser på kor mange ulike varianta eg bruka av da, atte eg tenkje at da kanskje òg e med på å forvirra meg. For da står symja på den dere lappen så eg står å lese frå trur eg.

(...)

ja så da va liksom et sånt komplisert ord å prøva å forstå. Men eg trur nok at eg blir, trur nok at da går mest mot bokmål at da e svømme som e lettast å forstå

Når L1bm får eit utanfrå blikk på eigen talepraksis, forstår ho at ho har vorte forvirra over kva variantar ho skal bruka. Det som truleg forvirrar ho er omgrepet som ho elles bruker lite då ho heller bruker *bada*. I tillegg til dette står det på nynorsk på lappen ho har fått, og på same tid forhold ho seg til dialektvarianten og bokmålsvarianten. Ho tenkjer at *svømme* er den varianten som er lettast for elevane å forstå. Tilpassinga skjer dermed ut i frå ei tru på at her er det bokmålsvarianten *svømme* og ikkje nødvendigvis dialektvarianten *sømja*, eller alternativet *bada*, som er mest forståeleg eller føremålstenleg. Vidare i samtalen seier ho òg at ho vart veldig overraska over at ho sa *vann* og ikkje *vatten* i forlenginga av dette utdraget om symjing. Ho gir uttrykk for at dette er noko ho ikkje burde klart å seia i undervisinga. Dette eksemplifiserer forventinga, eller frykta, ho nemnde før den videostimulerte refleksjonen, at ønskje om å snakka dialektnært blokkerer for innsikt i korleis ho faktisk tilpassar. L1bm er difor ikkje heilt medviten om dei tilpassingane ho gjer.

Me kjem òg inn på dialektale trekk som ho har, blant anna syllabisering som ho har både i talemålet sitt og i undervisinga, t.d. i ord som *kommuen* og *skuel*. Dette seier ho at er dialektale trekk som er vanskelege å leggja vekk når ein først har dei i talemålet, og at det vert kunstig for ho å uttala dei som *kommunen* og *skulen*. Det viser seg at ho ikkje klarar å tilpassa dette trekket, fordi tilpassingane krev medvit og vert opplevd som unaturlege for ho. Det er nettopp difor ho meiner at det er overraskande at ho klarar å seia *vann*, men forklarar det òg som at ho ligg føre seg sjølv med tanke på at ho meiner at *vatten* er på veg ut av dialekta til fordel for *vann*. Dette er ein tendens eg ikkje kjenner til eller kan seia at er tilfelle, då eg opplever at dei aller fleste framleis seier *vatten* i sunnhordlandsdialekta. Det kan altså sjåast i likskap med tilpassinga *svømme*, at ho umedvite tilpassar til bokmål fordi ho enklare oppnår forståing ved bruk av desse. I etterkant av den videostimulerte refleksjonssamtalen fortel ho at ho vart overraska over variasjonen av ord i utdraget om symjing. Ho tenkjer særleg på at dette vil gå ut over forståinga til elevane:

5. *Når eg drive på med svømme og sømje, og dei ska skjønna at ditta e samma orde. Da gjere meg jo litt sånn vetaskremte. At eg forvirra di meir enn.... at forstå di, og da e jo da so e litt spennande me da arbeide du gjere no sant, da e jo på ein måte... men men så syns eg at eg*

burde vore meir konsekvent. Mens på ei anna sia så e jo språket sånn so ditta òg, at me e ikkje så konsekvente i ting me gjere. Sååå, så da kan jo forsvara da.

I dette utdraget viser L1bm at ho tenkjer at den store variasjonen ho har fører til forvirring for elevane, og ho meiner at ho burde vore meir konsekvent for å unngå dette. Likevel tenkjer ho at det kan forsvarast, sett i lys av det ho har sagt tidlegare om at elevane bør eksponerast for språket slik det er. Variasjonen ho har i undervisinga, med både dialektale og skriftnære trekk, kan difor oppfattast som eit tviægga sverd: det kan vera både positivt og negativt. Sjølv om ho tidlegare i intervjuet uttrykte sterke meiningar kring kva ho meiner er viktig for elevane å høyra, kjem det her fram ei meir ambivalent haldning. Det ho ser på som skremmande og dels negativt (språket slik det er: lite konsekvent og med variasjon) er på den andre sida det språket ho tidlegare har uttrykt at ho ønskjer å eksponera elevane for. Difor kan ho forsvara det. Likevel verkar det som at ho ikkje er heilt samd med seg sjølv om kvar ho ønskjer å leggja seg, dersom ein set opp dei to ytterpunkta ho opplever: «eit tilpassa skulespråk» vs. «talemålet hennar slik det er utanfor undervisinga». Det kjem òg fram at L1bm er oppteken av innputt si tyding for elevane, når ho vidare fortel om talepraksisen sin. Ho meiner at dersom ho snakkar dialekt som er tilpassa, kan det bidra til å styrka og førebu elevane på språket utanfor undervisinga:

6. *Men da eg ønske e jo at dei ska takla dialekt bedre når dei kjeme ut! Asså, da e jo ikkje EG som e viktige i ditta sånn, asså da e jo elevane så har fått ein innputt som gjere at di lere meir, og takla meir den vanskeliggraden på språket når di kjeme ut. **Og då tenke eg at mine eleva e styrka når eg snakka når eg tilpassa språket mitt te dei men alikavel klara å beholda dialekt eeh kjenneteinå.***

Her ser ein at ho tenkjer ho førebur elevane på språket utanfor opplæringa, ved å snakka dialekt i undervisinga, men påpeikar samstundes at det er eit tilpassa språk som likevel har dialektale kjenneteikn. Dette er knytt til ei oppfatning om at undervisinga skal førebu elevane på språket ute i samfunnet, og dette skjer ved at læraren blant anna snakkar slik at elevane høyrrer meir språkleg variasjon. I utdrag 7 ser det ut til at ho tenkjer at dialektbruken hennar ikkje berre vil styrka elevane si forståinga av dialekt, men at det òg vil kunna føra til at elevane vert betre likt av lokalbefolkninga.

7. *Også trur eg at når dei klara å snakka nåko dialekt, så trur eg at da e lettare for folk å eehm lika di! Me blir, me syns da e litt kjekt når nåken seie «kjekt».*

L1bm trur at elevane hennar kan verta betre likt dersom dei tek i bruk særdrag frå den lokale dialekta. Denne oppfatninga kan koplust opp mot van Ommeren (2010) sin studie, som viser at dialektprega norsk som andrespråk har større marknadsverdi for lokalbefolkninga enn standardnær norsk som andrespråk. Dersom det er slik at elevane til L1bm tek etter dialekta hennar, vil dei altså kunna få betre innpass hos lokalbefolkninga enn om dei ikkje snakkar dialekt. Vidare kjem eg til ei sentral oppfatning L1bm har, som handlar om engasjement ho har for å snakka dialekt i undervisinga.

8. *Eeh, for meg e da.. og da e stort asså, for meg e da jo et integreringsverktøy! Fordi atte eg meina at når dei klara å snakka... nei først og fremst må di jo forstå da folk seie og. Og da mesta av språket skjer jo via muntlig samtale, og da di vil gjera seinare i livet, me bruke mest av tio vår på å snakka og mindre te å lesa og skriva. Sånn atte, di blir jo nødde te å forstå ka folk seie te di i samtale på jobb og vidare i livet. Også så da e jo heilt essensielt å forstå ka den dialekten som fins rundt deg eller dei menneskene som snakka rundt deg, for da kan jo ver ein østlending som flytte øve te **** og da e jo ikkje berre sunnhordlandsdialekt som di må mestra, di må jo på ein måte bli vane med at da e ett språkmangfold her.*

Fordelen med dialektbruk er, ifølgje L1bm, at det fungerer som eit verktøy for å integrera elevane. Dette synet på dialektbruk i undervisinga ser eg på som grunnlaget for engasjementet hennar, som igjen styrer talemålet og tilpassingane hennar. Ho bruker metaforen «integreringsverktøy» for å skildra kva slags påverknad dialekt kan ha på elevane si språkutvikling, og kva ho trur dei kan oppnå ved å læra dialekt. Ho vektlegg forståing som eit viktig element elevane vil meistra, altså lytteferdigheiter, dersom dei vert utsette for dialektar. Ho arbeider dermed i mot det Husby (2009) ser på som asymmetriske ferdigheiter hos innlærarar av norsk, ved at elevane hennar ikkje berre lærer å forstå talt bokmål men òg dei dialektene dei vert eksponerte for i undervisinga. På denne måten vil dei verta vande med språkleg variasjon, som ho meiner at dei vil ha stort utbytte av i ulike situasjonar seinare i livet. L1bm understrekar òg at dei bruker mykje tid på å snakka i undervisinga. Dette kan òg bidra til at elevane hennar ikkje berre meistrar å forstå dialekt, men at dei kan meistra å snakka dialekt òg. Den mest framtrudande oppfatninga frå intervjuet med L1bm er engasjementet ho har for dialekt og språklege tilpassingar i undervisinga, og ho viser at ho har reflektert kring dette både for seg sjølv og saman med kollegaer på VOSbm.

Oppsummering L1bm sine læraroppfatningar

L1bm har fleire læraroppfatningar om tilpassingar av talemål. Ho har eit grunnleggjande engasjement for å snakka dialekt i undervisinga. Etter at ho studerte norsk som andrespråk reflekterte ho meir over munnleg språk i andrespråksundervising, og vart ein pådrivar for eit

fokus på dialektbruk i undervisinga på VOSbm. Ho har ei oppfatning om at korleis ho snakkar vil påverka elevane sitt munnlege språk, og forklarar dette ut i frå tileigna kunnskap om innputt. På den eine sida tenkjer ho at elevane kan verta forvirra av for mykje variasjon, men på den andre sida meiner ho at dei kan verta styrkte av å utsetjast for det varierte språket som finst utanfor undervisinga. L1bm si tydelegaste oppfatning er at ho ser på dialektbruk som eit verktøy for å integrera elevane, og ho meiner at det vil gagna elevar som snakkar dialekt positivt seinare i livet. L1bm er for det meste medviten om korleis ho snakkar i undervisinga. Dei få tilpassingane eg fann framstår som umedvitne tilpassingar som ikkje samsvarar med oppfatninga ho har om at elevane bør høyra mest mogeleg lokalt talemål. L1bm bruker tidvis mange variantar av same ord for å auka forståinga til elevane. Dette vart ho overraska over at ho gjorde, særleg fordi ho forsøkjer å vera konsekvent på å snakka mest mogleg dialekt.

6.2.2 L2bm sine læraroppfatningar

I starten av intervjuet fortel L2bm om tankar ho har kring dialekt og tilpassingar i andrespråksundervising. Ho fortel at ho har opplevd ei bevisstgjerjing etter å ha studert norsk som andrespråk og byrja å undervisa norsk for vaksne.

1. *Du veit at når eg tok norsk som andrespråk eg så va det fuste året eg jobba på voksenopplæringa, så eg jobba me, ja. Før det så hadde eg jobba på vanlig ungdomsskole. Og da hadde eg hatt nåken eleva, nåken få eleva med norsk som andrespråk. Men dei va så langt kommen i si språkutvikling atte, du tenkte egentlig ikkje over det. Du snakka sånn så du gjorde og dei forstod det. jaja kanskje du måtte ta vekk nåken ord, og sånn men elles så... så det va... det va egentlig ei sånn bevisstgjering igjennom dei åra, dei fire åra eg har jobba dær no, me detta med muntlig språk, altså prøva å tepasse.*

Her fortel L2bm at ho snakkar sitt vanlege talemål i møte med andrespråkselevane i ungdomsskulen, og at ho i liten grad trong å tilpassa talemålet sitt. Denne utsegna kan sjåast i lys av Husby (2009) sin påstand om at minoritetsspråkelege barn møter eit undervisningsspråk som samsvarar med talt norsk slik det er utanfor undervising, i motsetnad til vaksne andrespråksinnlærarar som han hevdar at møter ein anna type norsk. Etter kvart tenkte L2bm på korleis ho kunne tilpassa språket sitt på ein måte som gjer at elevane kan forstå talemålet hennar, utan at ho legg om til sunnhordlandsdialekta.

2. *Ja, asså, det så eg... dei [leiinga eller tilsette ved VOS bm] seie at du ska snakka dialekt fordi atte elevane skal venne seg te det muntlige språket så e på plassen. Men no snakka jo ikkje eg sunnhordlandsdialekt. Nei, såå eg har... det eg prøve å gjære.. eg har hørt dei seie det og eg kan ikkje.. eg legge ikkje om te sunnhordlandsdialekt, det kan kan eg ikkje... men eg prøve å snakka sånn at eg trur dei forstår meg og at dei oppfatta ka eg seie og atte dei kan bruke dei orda så eg bruka når eg snakka me dei. Atte dei kan ta dei på ein måte bruka dei.. at dei kan vera funksjonelle for dei òg. Viss du skjønna ka eg meina. Men eg*

*ser jo sånn at kollega som snakka.. dei snakka veldig dialekt! Bokjo òg alt sånt sunnhordlandsgreie, så og da syns dei jo e... eg ser at det går greit!. Men eg kan ikkje begynne å innføre haude og alt sånt så dei seie oppe i ****. Det blir... det går ikkje!*
Forvirringa e stor nok som ho e.

L2bm meiner at det på VOSbm finst ei oppmoding om at ein skal snakka dialekt, slik at elevane får høyra det munnlege språket frå lokalsamfunnet⁶. Vidare forklarar L2bm tilpassingane ho gjer i talemålet sitt ut i frå eit ønskje om å snakka på ein måte som gjer at elevane forstår det ho skal formidla. L2bm har gjennom erfaring tileigna seg kunnskap om akkurat kor mykje eller lite elevane forstår, og ho tilpassar talemålet ut i frå dette. Ho meiner at elevane i større grad oppfattar det ho seier når ho tilpassar talemålet sitt. Eit tilpassa språk er ifølgje L2bm eit funksjonelt språk, som ho håpar at elevane sjølv kan ta i bruk. I utdraget kjem det òg fram at ho tenkjer at det går greitt at dei andre lærarane ved VOSbm snakkar *veldig dialekt*. Elevane hennar får innputt frå den lokale dialekta frå dei andre lærarane, og då er det eigentleg berre positivt at elevane får høyra trekk frå ei anna dialekt når L2bm underviser. Likevel har ho ei oppfatning om at det går ei grense for kor mykje dialekt ho meiner at ho bør snakka i undervisinga, og ho ønskjer ikkje å gjera elevane endå meir forvirra ved å ta i bruk særdrag frå dialekta si. Når ho seier at forvirringa allereie er stor nok som ho er, kan ein forstå dette på ulike måtar. Denne utsegna kan forståast som ei slags skeptisk haldning til oppmodinga om å snakka dialekt på VOSbm, som utset elevane for stor variasjon. Det kan òg forståast som ei meir generell haldning til at elevane stadig vert eksponerte for språkleg variasjon frå ulike hald, og at dersom læraren òg kjem med for mange dialektale trekk vil det verta for mykje variasjon til at innlærarane forstår det som vert sagt.

L2bm seier at ho tilpassar mykje meir i undervisinga si enn ho gjer elles. Ho meiner at det munnlege språket ho snakkar i undervisinga er ein mellomting mellom skriftspråk og talemål. Difor trur ho at ho nyttar mange bokmålsord, spesielt fagord, som er knytte til faga ho underviser i. Ho trur òg at ho nyttar enklare formuleringar og ord i undervisinga. I den videostimulerte refleksjonssamtalen viser eg ho utdrag der ho varierer mellom å snakka talemål og skriftnært (utdrag 1 og 4 frå 6.1.2). Etter at eg har vist ho videoutdraga snakkar me om kva ho vanlegvis seier i talemålet sitt og kva ho seier i undervisinga. Dette var fordi eg var usikker på kva variantar ho har i talemålet sitt, til dømes gir ho meg oppklaringar om at ho

⁶ Eg har ikkje grunnlag for å undersøkje vidare om det er slik at leiinga eller dei tilsette ved VOSbm ønskjer eller forventar at lærarar med andre dialekter skal leggja om til sunnhordlandsdialekta i undervisinga. Både L2bm sitt talemål og sunnhordlandsdialekta er vestlandske talemål, og har difor ikkje like store skilnadar som dialekter frå andre landsdelar og sunnhordlandsdialekta ville hatt.

seier *gjære* eller *gjæræ* og ikkje har *gjøre* i talemålet sitt. Eg merka derimot at ho varierer òg med å seia *gjøre* i samtalen med meg. Det er eit teikn på at lærarane sine oppfatningar av kva dei seier ikkje nødvendigvis samsvarar med det dei faktisk seier, både i og utanfor undervisinga. Når eg spør ho om tilpassingspraksisen hennar, og om ho trur ho vert påverka av å gi opplæring i bokmål, seier ho:

3. *Asså når da e definisjona og sånne ting, og då også eg seie jo ikkje tre ting som .. asså du vil jo sei «hva ær et demokrati sammensatt av» du ville jo sagt det viss dei var språklig sterkare sant? Men no bruka du enkle begrep, elle bruka enkle begrep, også gjør eg, eg gjør det litt bevisst òg for detta at eg seie «e» og «ær» sant, eg bruka begge deler, fordi atte sånn at dei skal forstå, asså at det betyr det samme sant? Men atte vi bruka, det e talemål og det e skrift.
(...) Ja, ikkje bare mellom dei to, eg bevisst variera.. eg kan gjerne seie: hva består et demokrati av sant, også seie eg hva består et demokrati av eller hva ær .. asså eg bruka begge dele bevisst egentlig, fordi atte «består», asså dei ska skjønne ka «består» e.. asså at det blir ei utdyping eller ei forklaring.. om det e smart eller ikkje det.. det kan godt hende det bare blir forvirrende...*

Ho seier at ho medvite varierer mellom ulike variantar, slik at elevane skal høyra fleire variantar og forstå at dei betyr det same. Ho seier òg at ho tilpassar etter nivået elevane er på, og at ho ville sagt ting annleis om dei var språkleg sterkare. Dette er uttrykk for ei oppfatning ho har om at det kan vera føremålstenleg å variera mellom skriftnære og dialektale trekk i språket sitt, samstundes som at ho avslutningsvis i utdraget seier at ho ikkje er heilt sikkert på kor smart det er. Ho er altså ikkje heilt sikker på om det å variera formuleringar er bra med tanke på elevane si forståing og læring, men at ho gjer det medvite for at dei skal bli utsett for både talemål og skrift. Det at ho medvite varierer slik mellom *e* og *ær*, gjer ho fordi ho ønskjer at elevane skal forstå at det er stor variasjon i norsk, og at den eine er skrift og det andre er tale. Dette kan òg sjåast i lys av at ho meiner at dei skal verta førebudde på språket utanfor undervisinga. Likevel tenkjer ho at det kan verta forvirrende dersom det blir for mykje. Ho uttrykkjer fleire gongar i intervjuet at ho meiner den store variasjonen er forvirrende for elevane, og at ho ikkje ønskjer å bidra til at forvirringa vert for stor. Eit visst samsvar mellom skriftspråket og det munnlege språket kan òg sjåast i lys av mønsteret eg fann i undervisingsopptaket, der ho bruker spørjeorda på bokmål, særleg i starten av ytringar. Kvifor ho tilpassar spørjeord til bokmål utdjuar ho slik:

4. *Eg vil sei at eg bruke det generelt sett. Fordi atte eg oppleve at spørreord e veldig det e veldig vanskelig å forholde seg te. For dei e så like spørjeorda. Og at dei bruka veldig mykje spørjeorda feil. Så eg prøva å være meir konsekvent på det enn kanskje på ord som «ær» for eksempel. Ka, kva, hva, sant? Asså, også e det hvem, og hvorfor.. asså det e veldig mykje likt, også skal du få med veldig mange former der, så. Så eg tenke de e så*

viktig.. De e sånne basisord som du må forstå, asså du må forstå dei for å forstå korleis spørsmålet... ka det blir sport om.

Når eg seier at ho varierer mellom å seie *hva* og *ka* fortel ho at ho prøver å ikkje gjera det. Ho meiner at dette er umedvitne tilpassingar, fordi ho ønskjer å vera konsekvent på å tilpassa spørjeorda til bokmål. Oppfatninga om denne måten å tilpassa på er knytt til elevane sitt språknivå og det at ho vektlegg elevane si forståing, særleg i lys av at dei i tillegg til å læra norsk skal læra fag. Ho meiner det er heilt avgjerande at elevane forstår kva det vert spurt om i eit spørsmål. Dette bør sjåast i samanheng med at ho underviser vaksne i grunnskulen som skal opp til eksamen. Ho seier følgjande om sitt eige talespråk i den samanhengen:

5. *men eg trur at eg har ett talespråk som e begripelig for ganske mange folk, altså uansett kor du komme frå egentlig. Berre eg huska å ikkje snakke for fort. Så trur eg at dei fleste kan forstå meg... Viss dei har ein viss kunnskap om norsk. Også prøva eg.. så e eg bevisst på tepassing, det e kje.. selfølgelig bomma du jo av og til, men eg prøva å tepassa språket mitt sånn atte .. det så e spesielt me dinna gruppa eleva eller deltakara det e jo det at dei ska jo lære et fag samtidig som dei ska lære språk, og det e ekstremt krevande.
(...)
Ja, ja, du må ha dei to tankane i håve, for dei lære språk òg sant. Dei ska jo bruke ditta hær vidare. Dei ska opp te ein eksamen. Så dei må lære fagorda, og dei må lære ... dei ska òg forstå innholdet.*

L2bm seier at ho har eit medvite forhold til dei fleste tilpassingane ho gjer, sjølv om dei ikkje alltid er konsekvente. I motsetnad til sin kollega L1bm, er ho ikkje oppteken av å snakka talemålet sitt i undervisinga. På spørsmålet om kor viktig det er å snakka dialekt i undervisinga svarar ho slik:

6. *Det e ikkje viktig for meg i det heile tatt. Det viktige for meg e at elevane forstår ka eg seie. Men no vil eg understreke at eg e veldig opptatt av sånn.. eg e målmenneske, eg lika .. eg e veldig opptatt av at nynorsken ska bestå, eg e veldig opptatt av at folk skal snakke dialekt, atte det ska være det vanlige, det har eg alltid vore og e veldig opptatt av. Men akkurat i den sammenhengen som eg e i no, så tenke eg at det betyr ingenting. Det så betyr nåke e at elevane forstår ka eg seie, og at dei får nåke utav det.*

Det er altså konteksten andrespråksundervising som styrer oppfatninga hennar om at ho bør tilpassa talemålet sitt. Slik eg forstår det er det ut i frå pedagogiske omsyn at ho meiner det er viktigare at elevane forstår det ho seier, enn korleis ho seier det. Som ho sjølv understrekar er det berre i denne samanhengen ho meiner at dialekt ikkje er viktig, og at ho elles er oppteken av dialekter. Dette kjem òg fram når me byrjar å snakka om målform i undervisinga:

7. *Neeei, vi snakka ikkje så mykje om målformen, men eg ser jo at personlig så e jo eg veldig opptatt av det, for atte.. og det e elevane mine òg. Fordi atte, vi har jo bokmål, som skriftspråk, og egentlig ein god del som talemål òg, asså vi legg oss på den bokmålsnormen... elle iallfall eg prøva. Men det e jo problemet at mange av desse e jo voksne som har onga på skulen, som lære nynorsk. Så mange av desse her.. og dei som ikkje har unga dei skal gå vidare i vidaregåande skule, der har dei undervisning på nynorsk... og vil ikkje få tilrettelagt på samme måten som hær.*

Her seier ho at både ho og elevane er oppteken av målform. Ho meiner det er eit problem at elevane ved VOSbm får opplæring i bokmål når dei bur i ein nynorskkommune der alt anna føregår på nynorsk. Trass i at ho ser på bokmålsopplæringa som eit problem tilpassar ho talen sin til skriftspråket. Men eg kan ikkje veta om ho ville gjort det same om opplæringspråket var nynorsk, då det framstår som at ho ønskjer å minimera avstanden mellom skrift og tale for elevane i undervisninga. Det er altså det skriftlege opplæringspråket bokmål som ho oppfattar som eit problem, særleg i lys av andre opplæringstilbod i regionen. Då eg spurde ho om ho oppfatta målform som eit betent tema på VOSbm, eller om kollegiet var opne om at dette kan vera ei utfordring, svarta ho slik:

8. *Vi snakka ikkje mykje om det rett og slett! Så kanskje det e litt betent? Eg vett ikkje. Fordi atte, eg tenke jo at ditta hær blei jo innført då det va asylmottak på ****. Sånn at veldig mange av elevane så gjekk på vaksenopplæringa, det va jo stor skule då. Dei sku.. Dei blei plassert viare ut i kommuna. Og dei fleste kommuna e jo bokmålskommuna. Så derfor va de jo praktisk, men sånn e det jo ikkje lenger. (...) vi får folk som blir busett her i kommunen og som skal bu her. Elle jalfall, sånn i prinsippet. Som har onga som skal vekse opp her. Og då blir det, det blir heilt feil tenke eg.. med å ha bokmålsundervisning. Eg skjønna jo koffor det blei innført, men det e ikkje sånn lenger.*

L2bm si oppfatning om at opplæring i bokmål ved VOS bm er problematisk, kan sjåast i lys av oppfatninga hennar av at for mykje språkleg variasjon kan forvirra elevane og gå ut over forståinga. Val av målform er utanfor lærarane sitt mandat når kommunestyret har gjort eit politisk vedtak om målform. Fondevik & Osdal (2018, s. 358) hevdar at opplæringssentra sjølv ta må stilling til kva målform dei skal gi opplæring i, kva språk læraren skal nytta i klasserommet, og korleis og når dialekt skal verta introdusert. I VOSbm sitt tilfelle er dette eit vedtak som vart gjort for ei tid tilbake, og L2bm meiner blant anna at situasjonen i kommunen no har endra seg og at det difor ikkje finst like gode argument for å halda på bokmålsopplæringa. Det er fleire faktorar som spelar inn på kva for målform vaksenopplæringssentra har, blant anna er det ein kostnad å byta ut alle læremiddel på grunn av målform. Det kan derimot sjå ut til at VOSbm til ei viss grad har teke stilling til språket læraren nyttar i klasserommet med si oppmoding om dialektbruk, men det verkar ikkje som at det finst ein felles einigheit om korleis og når dialekt skal verta introdusert for elevane.

Som eg viste i utdrag frå klasseromsopptaka (6.1.2) vert L2bm påverka av målforma når ho underviser, då ho nærmar seg bokmål til ein viss grad. Likevel meiner ho at elevane ikkje berre vert utsette for munnleg variasjon frå lærarar sin tale undervisinga. Oppfatninga av at variasjonen i norsk kan vera utfordrande nemner ho i samband med at elevane vil høyra andre dialekter i undervisinga, t.d. ved å sjå nyheiter og andre videoklipp der ukjende dialekter vert snakka. Ho meiner at elevane har vanskar med å forstå andre dialekter enn dei som dei kjenner frå før, og påpeikar samstundes at dette for så vidt ikkje berre er gjeldande for andrespråkselevar, men òg førstespråksbrukarar. Ho har ei oppfatning om at det ein er vand med å høyra vert forståeleg. I lys av dette kan ein sjå denne oppfatninga som eit uttrykk for at ho meiner at elevane kan venna seg til kva som helst dialekt over tid, så lenge forvirringa ikkje vert for stor med særeigne dialekttrekk. L2bm gjer tilpassingar av pedagogiske omsyn, og ho ser på sitt eige språk som ein påverkande faktor for elevane si læring:

9. *Eg e veldig glad i elevane mine og eg vil liksom at dei ska lære masse, eg vil at det ska gå bra med dei **og eg ser på meg sjøl som ei viktig brikke i den prosessen**, for at dei ska få ein god skuleopplevelse for atte dei ska få bruke detta hær vidare, og då e det jo viktig at eg klara å formidle på ein måte så dei kan på ein måte ta te seg.*

Måten ho omtalar seg sjølv på her, som ei viktig brikke i prosessen for at det skal gå bra med elevane, er interessant. Her bruker ho i likskap med L1bm eit språkleg bilete for å tydeleggjere at språket til læraren er av stor tyding for at elevane skal verta integrerte. Det er òg interessant at medan kollegaen hennar L1bm argumenterer for at dialekt er eit verktøy til integrering, argumenterer L2bm for at eit tilpassa språk òg kan sjåast på som viktig for å oppnå integrering. Integreringa ho meiner ho bidreg til kan sjåast i lys av ikkje berre språk, men òg innhaldet ho formidlar i undervisinga. Her ligg det til grunn ei oppfatning om at det munnlege språket hennar kan vera ein inngang til den kunnskapen elevane skal tileigna seg.

Oppsummering L2bm sine læraroppfatningar

L2bm har ei oppfatning om at eit tilpassa talemål gjer det enklare for elevane å forstå det ho formidlar. Ho vart medviten på det munnlege språket sitt etter at ho byrja å undervisa ved VOSbm. Dei tilpassingane L2bm gjer, som å nærma seg skrifta ved spørjeord, kjem av at ho ønskjer å vera konsekvent på det som er viktige for elevane si forståing. Likevel viser det seg at ho ved spørjeorda bruker dialektale variantar. Ved nokre trekk, som t.d. *e* og *ær*, varierer ho medvite fordi ho ønskjer at elevane skal verta vande med variasjon. Det er pedagogiske

omsyn som ligg til grunn for tilpassingane, og ho ønskjer ikkje at elevane skal verta forvirra. Ho oppfattar det òg som utfordrande at elevane skal læra bokmål, når alt elles føregår på nynorsk i lokalsamfunnet. Den mest sentrale oppfatninga ho har er at dialekt i denne samanhengen ikkje er viktig, då det viktigaste er at elevane forstår kva ho seier. I undervisinga varierer ho mellom skriftnær tale og ha trekk frå sitt eige talemål, og såleis har elevane hennar vorte vande med variasjonen hennar. Sjølv om dialekt ikkje er viktig for ho i undervisinga, har ho eit engasjement for språk elles, og ser samstundes på seg sjølv som ei viktig brikke i integreringsprosessen til elevane. Ho har ei oppfatning om at ho er ei viktig brikke ved å tilpassa innputten slik at elevane lærer det faglege innhaldet ho formidlar.

6.2.3 L3nn sine læraroppfatningar

L3nn har i lang tid tilbake arbeidd med innvandraran i ulike opplæringssamanhengar, og dei siste åra har ho arbeidd ved VOSnn. Ho seier at ho tenkjer det er ein fridom når det kjem til korleis ho som lærar skal snakka i undervisinga på VOSnn, og at det er heilt opp til kvar enkelt lærar. Korleis lærarane snakkar har det korkje vore føringar frå leiinga om, eller vore eit fokus på i kollegiet. Når me snakkar om korleis ho trur elevane opplever dialektmangfaldet byrjar ho å kommentera sin eigen tilpassingspraksis:

1. *Ja, di syns da e veldig vanskelig. Og da merka jo eg og, at i bjunnelsen så snakka du nesten sånn akkurat så du skrive, men så kan du liksom åpna litt meir opp når di har kommt ett stykke på vei, også kan me ittekvalt peika på kor lite forskjell da egentlig e mellom bokmål og nynorsk.*

Her gir ho uttrykk for at ho snakkar skriftnært i starten av opplæringa, og at ho går over til å snakka meir talemålsnært etter kvart som at ho tenkjer at elevane kan forstå dialekter. Kor grensa går for når ho meiner at ho kan snakka med mindre tilpassingar, seier ho ingenting om. I utdraget blandar ho òg talemålsvariasjon med variasjon i skriftspråka. Dette eksemplifiserer at L3nn ofte nemner skriftspråket når ho reflekterer kring korleis språkleg variasjon kan vera utfordrande for elevane. Når eg held fram med å spørja korleis ho sjølv trur ho snakkar i undervisinga, utdjupar ho det ho sa tidlegare med å seia at:

2. *Eg trur at... asså eg såg ett anna opptak i ein anna sammenheng, og då hørte eg at eg knota litt då, kanskje meir enn eg trur. Men eg trur nok at eg kanskje snakka litt lite dialekt. Men eg trur eg blanda, blanda meir enn eg trur.
(...)
Ja asså eg trur kanskje eg snakka, asså eg e heilt sikker på at eg snakka nærmare opp te sånn så du skrive enn eg gjer te vanlig. Så eg snakka ikkje heilt naturlig i klasserommet. Eg legge da nærmare normalisert nei ka hette da? Ja nynorsk vertfall.*

L3nn trur at ho har eit lærarspråk som ligg nært skrifta og at ho i tillegg snakkar normert i klasserommet. Ho meiner at dette ikkje er ein naturleg måte å snakka på, og kallar det for knoting. Fordi ho har sett seg sjølv utanfrå tidlegare, trur ho at ho tilpassar meir enn ho sjølv er medviten om at ho gjer. Måten ho skildrar sine eigne tilpassingar av talemål samsvarar i stor grad med det eg la fram i funn frå klasseromsopptaka (6.1.3). I den videostimulerte refleksjonen viste eg ho utdraget der ho forklarar kva det betyr å *reia opp*, der ho varierer mellom a-ending og o-ending på hokjønnsord (utdrag 3, 6.1.3). Ho forklarar bakgrunnen for desse tilpassingane slik:

3. *Eg trur kanskje berre da skjer. Egentlig. Asso puto, eg trur nok eg tenke at eg ikkje ska bruka da so mukje for da kan jo og bli litt forvirrande når di ska skriva. Asså da me jente og jenta da e jo veldig vanskelig for di ofta ditta med tokjønn i bestemt og ubestemt form. Så viss eg seie, jaja nei, da har .. nei da e nok delvis sånn atte da berre skjer, da e kje sånn at eg heila tio e bevisst på at eg variera.*

I utdrag 3 forklarar ho at ho trur at variasjonen i språket hennar i undervisinga skjer umedvite, sjølv om ho tenkjer at ho ikkje bør bruka desse dialektale trekk for mykje. Det at ho meiner at det kan føre til at elevane vert forvirra har samanheng med at ho er oppteken av at elevane skal læra å skriva nynorsk. Slik eg forstår L3nn har ho ei oppfatning om at for mange dialektale trekk i undervisinga fører til ein avstand mellom tale og skrift, som gjer at elevane kan verta forvirra når dei skal skriva. Å ha eit munnleg språk som liknar det skriftlege tenkjer ho at kan gjera det enklare for elevane å kjenna att ord og skriftlege former. Det L3nn tenkjer at ho gjer, og det opptaka viser at ho gjer samsvarar ikkje heilt. Dette har truleg med å gjera at ho ikkje alltid er medviten om korleis ho tilpassar når ho snakkar. Det viser òg at det er vanskeleg å vera konsekvent på å gjera enkelte trekk skriftnære, som t.d. dei særeigne o/å-endingane ved hokjønnsord i sunnhordlandsdialekta. Det som er naturleg for ho å seia fell igjennom når ho forsøkjer snakka skriftnært, sjølv om ho har tankar om at det kan forvirra elevane. I etterkant av videoutdraga spør eg ho blant anna om kva ho tenkjer om at ho bruker *vi* i undervisinga, når ho i talemålet sitt seier *me*:

4. *Ja da e jo liksom for eg har alltid vært heilt konsekvent på me. Så lenge eg har jobba på vidaregåande, men no skrive eg jo vi så no prøve eg å ver konsekvent på da. Men me seie jo me. Så da, men eg skrive konsekvent vi då. Så da kan eg godt sikkert blingsa litt, for egentlig har da alltid vore naturlig for meg å sei me.*

Det viser seg igjen at ho nærmar seg skrifta, og at det er fordi ho ønskjer å konsekvent seia det same som ho skriv. Tidlegare har ho kunna skrive og sagt *me*, men no nyttar ho *vi* fordi det er det same som læreboka gjer. Det er læreboka som er normgivar, og som ser ut til å vera førande for korleis ho tilpassar. I dette tilfellet fører dette til ein skilnad mellom språket i klasserommet og dei variantane som er mest nytta i lokalsamfunnet. Sjølv om L3nn forsøkjer å konsekvent nærma seg nynorsknorma boka har, nyttar ho òg talemålsvarianten me ganske mykje. Me snakka òg om dei uttalte r-endingane ho har ved verb i presens:

5. *Ja, da slite di ofta med, at da blir feil i presens. Så eg prøve nok å ver litt bevisst på da. For da atte da ska hjelpa litt på skriftspråke òg. For da e jo veldig, da e veldig typisk at di ikkje får da rett i presens. Asså da e liksom for å presisera.*
(...)
Mhm, ja. Og da ser eg òg me dissa substantivo. Barnet. Atte du av og te har me den t-en berre for å presisera atte da e bestemt form. Sjøl om du ikkje hørre den t-en te vanlig. Da e jo av og te at eg prøve å skriva orde sånn så me uttala da men da e nok ikkje alltid. Men da har nok me da å gjer. Atte di ska bli bevisst på presensformå.

I utdrag 5 gjer ho uttrykk for at ho forsøkjer å vera medviten om å tilpassa i retning av eit skriftnært talemål, fordi ho tenkjer det vil styrka elevane sine skriftlege ferdigheiter samt grammatiske forståing og utvikling. L3nn tilpassar dermed fordi ho har ei oppfatning om at elevane kan læra å skriva og forstå norsk grammatikk gjennom eit munnleg språk som liknar det skriftlege. Å minimera avstanden mellom talemål og skriftspråk oppfattast som ein viktig grunn til kvifor og korleis ho tilpassar. L3nn seier at ho ikkje vart spesielt overraska over det ho fekk sjå i videoutdraga. Likevel merkar eg at intervjuet og den videostimulerte refleksjonen har satt i gang ein tankeprosess hos ho:

6. *Men eg tenke jo at eg sikkert godt kan bruka meir dialekt , men som sagt, da har sikkert mest me kor långt di e komt og sånn. Men elles at da e ekstremt viktig for dei òg at ein venne seg te å lytta te fleire kanala at di e litt på høgge sånn. Men ja, eg trur kanskje eg kan bruka litt meir dialekt.*

I utdrag 6 ser ein at L3nn uttrykkjer ein ambivalens når det kjem til bruk av dialekt i undervisinga. Etter å ha høyrte seg sjølv i undervisinga, meiner ho at ho har ein veg å gå når det kjem til å bruka dialekt i undervisinga, noko ho faktisk nemner fleire gongar under intervjuet. Til slutt overtyder ho nesten seg sjølv om at ho skal gjera dette. Dette kan òg sjåast i lys av at i starten av intervjuet seier at ho òg kollegaene i liten grad diskuterer talemål i undervisinga, men at dei kanskje burde gjera det meir. Det verkar som ho vert meir medviten gjennom intervjuet, om korleis talepraksisen hennar er, og kva ho kan gjera annleis. Utan at

eg legg føringar for at det eine er rett eller galt, framstår desse refleksjonane for meg som at ho tenkjer at ho bør bruka dialekt meir enn ho ser at ho gjer. Likevel er ho oppteken av at ho skal gi opplæring i nynorsk, og dette verkar styrande for ho. Det kjem særleg fram i historier ho fortel om at ho har lagt merke til at utanforståande i undervisinga hennar trur at dei må snakka bokmål til elevane. Det reagerer ho på:

7. *Men da eg har opplevt så e litt komisk, da kan komma kollega inn så stikke håve inn å sei «jeg vil bare si at dere må ikke glemme leksene» for eksempel asså da va dårlig eksempel men asså di glømme både inversjon og kanskje snakka meir... jaffal i bjunnelsen va da ein del sånn. «dere ikke må glemme bøkene» hehe.*
(...)
Neida, men eg tenke at eg e opptatt av da. Og derfor legge eg og merke te viss nåken komme å.. veldig ofta når da komme folk utantifrå for å informera, enten frå nav elle så blir du veldig opphengt i da. At du hørre.. for då e da veldig mange så trur di må snakka bokmål, av ein eller aen grunn, atte då forstår di.

Likevel reagerer ho ikkje på at ho snakkar skriftnært nynorsk sjølv, fordi ho har ei klar oppfatning om at elevane òg skal læra nynorsk, som gjer at ho tek fokuset på nynorsk med seg inn i det munlege språket. Ho tilpassar ikkje berre til nynorsk fordi det gjer det enklare for elevane å forstå, men fordi det vil hjelpa dei med å forstå grammatiske trekk og å utvikla skriftlege ferdigheiter. Etter historia om korleis utanforståande snakkar til elevane hennar, vert ho igjen medviten om at ho kanskje burde snakka meir dialekt i undervisinga sjølv, fordi dette vil styrka elevane i kommunikasjonssituasjonar utanfor undervisinga:

8. *Ja da e nå litt viktig og eg .. når me sitte her og snakka så tenke eg jo at eg godt sikkert kan snakka litt meir dialekt. **Fordi atte da gjer da kanskje litt lettare tross alt for elevane når di ska ut. For da e jo skille, da e jo et stort skille mellom skriftspråk og talemål og da gjer kje nåke om di lere da tidlig egentlig.** Sååå, men da komme selvfølgelig litt an på dialekt, elle da e kje sikkert da har så mykje å sei helle.*

Her kjem L3nn inn på skiljet mellom skriftspråk og talemål, og ho skildrar dette som eit stort skilje elevane må læra om. Dette utdraget er særleg interessant sett i lys av tilpassingane ho tidlegare har utdjupa, der ho seier at ho ønskjer å presisera skriftlege former når ho snakkar. No snur ho i tankegangen og gjer uttrykk for ei oppfatning om at elevane gjerne kan verta vande med dette skiljet tidleg. Ho meiner at det kunne ha vore bra for elevane å læra om skilnaden mellom skrift og talemål ved å høyra talemål tidleg. Når eg spør ho om elevane stiller spørsmål om dialekt i undervisinga, svarar ho slik:

9. *Ja da har vel hendt, men da e kje så mykje. Eller da va vel da der hjertesukket no sist når me, og då va jo e tydeligt tegn på at di syns da va for lite dialekt for ho så va på jobb så di*

ikkje fortstod. Og kanskje itte da så tenkte eg atte, eg må kanskje bli flinkare te å bruka dialekt rett og slett. Og då skreiv eg jo et heilt ark me sånn typiske dagligtale: ka e klokko ikkje kva er klokka. Men ka e klokko. Da e kje så lett å oppfatta da viss da går raskt. Ka e klåkko. Snakt me u? Snakt me hu? For eksempel. Ja så eg trur nok godt eg kan bli flinkare te å snakka dialekt. At eg godt kan bli bedre på dialekt.

Her ser ein at det aukande medvitet ho har fått om å bli flinkare til å bruka dialekt i undervisinga, kan ha kome då ein elev gjorde ho merksam på det ikkje så lang tid før eg gjorde intervju. Medvitet kom difor ikkje berre gjennom intervjuet, men noko elevane hennar har etterspurd ved enkelte tilfelle der dei ikkje har forstått personar med lokaldialekt. Ho vel dermed å skriva eit heilt ark med typisk daglegtale for å igjen tydeleggjera skilnaden mellom tale og skrift. Dette kan sjåast på som ein måte å kompensera for det elles skriftnære lærarspråket ho har i undervisinga eller i det minste viser det at det finst eit auka behov for elevane å få tilgang til dialekta i lokalsamfunnet. Tiltaka som L4nn gjer når ho lagar ei liste over dialektuttrykk, er slike forslag Heide (2017, s. 23) kjem med når han diskuterer korleis lærarar kan leggja til rette for at elevane får ein innsikt i det norske språkmangfaldet i undervisinga.

Oppsummering L3nn sine læraroppfatningar

L3nn uttrykkjer ei ambivalent haldning til kva ho meiner er føremålstenleg å gjera i undervisinga ut frå elevane sine behov. Ho har ei oppfatning om at tilpassingspraksisen hennar gjer at elevane forstår betre kva ho seier, og for ho inneber det å ikkje bruka for mange dialektale trekk. Ho meiner at for mykje dialekt kan føra til ein stor avstand mellom skrift og tale, som ho tenkjer at kan gjera elevane forvirra. Oppfatninga om at tilpassing bidreg til forståing, har òg samband med at ho tenkjer at å tilpassa til skriftspråket kan oppfatta grammatiske trekk og utvikla skriftlege ferdigheiter. Trass i dette har ho òg tankar som kan avdekkja ei nyleg oppstått læraroppfatning, om at dersom ho bruker meir dialekt i undervisinga vil det gjera det lettare for elevane å forstå andre språkbrukarar utanfor undervisinga. Denne oppfatninga framstår derimot som noko ho nyleg har tenkt på, og som difor ikkje har blitt til ein særleg stor realitet i undervisinga hennar. Oppfatninga om at språket hennar skal bidra til forståing hos elevane framstår som mest grunnleggjande for kvifor ho tilpassar språket sitt slik ho gjer. Sjølv om ho uttrykkjer ein viss ambivalens, er det òg dette eg finn som mest gjeldande frå undervisingsopptaka hennar. Det kan dermed sjå ut som det er ein samband mellom oppfatningar og praksis hos L3nn, iallfall når det gjeld tilpassing og forståing.

6.2.4 L4nn sine læraroppfatningar

L4nn er den blant lærarane som ikkje har formell utdanning innan norsk som andrespråk. Ho har oppdatert seg på feltet ved hjelp av kurs, faglitteratur og kollegaer. I intervjuet kjem det fram at ho har gjort seg opp meiningar om tilpassingar og talemål, og det verkar som at ho har eit granskande og reflekterande blick over korleis ting har blitt gjort på VOSnn. Medan ho har arbeidd der har det skjedd endringar som ho har reflektert kring:

1. *Og du kan seia, dialekt da brukte me alt for lite itte mi meining. **Me snakke på ein måte veldig standardisert bokmål. Sånn atte, for å forenkla da for elevane.** Så me va, da va gjengs. Elle eg kan jo ikkje veta koss alle va. Men da følte eg at da va di fuste sju-åtta åro mine her så va da i klasseromme så snakka me veldig .. asså bokmåls normert på ein måte, normert bokmål*
(...)
*Nei asså, viss du tenke på bruk av dialekt i undervisningo så har da vore så godt so fråverande syns eg, som tematikk altså, heilt klart, da har ikkje vore fokus. Men eg merka ei atferdsending, altså kollegaene mine **no itte me begynte med nynorsk så e da mykje enklare, elle me snakka meir tilnærma dialekt i undervisningo.** Meina eg, men eg kan ikkje bevisa nåko, eg berre utifrå meg sjøl og utifrå da du fanga opp at andre gjere så e da ... **itte at me gjekk øve te nynorsk så syns eg me bruka meir vår eigen dialekt i da muntliga i undervisningo.** Men me har aldri hatt fokus på da, da har me kje altså*

L4nn fortel, i likskap med det L1bm fortalte, at dei snakka meir bokmålsnært tidlegare. Ho meiner at dialektbruk i undervisninga har vore fråverande i andrespråksmiljøet, og at det ikkje har vore eit fokus på det. Heide (2017, s. 23) deler denne oppfatninga om at språkleg variasjon ikkje har vorte sett fokus på i det norske fagmiljøet, og meiner at ein del av forklaringa kan liggja i at det ikkje er normalt at statsberande nasjonalspråk i vår kulturkrins har slik variasjon, og at det dermed ikkje vart laga strategiar for å møte dette i dei språksamfunna som byrja med andrespråksopplæring før oss.

Då VOSnn hadde bokmål som opplæringsspråk meinte ho at lærarane snakka for lite dialekt, og at dei snakka bokmålsnært for å forenkla det munnlege språket for elevane. Ho utdjuar ikkje kvifor dei snakka lite dialekt då dei hadde bokmål, men det er nærliggjande å sjå det i lys av antakinga om den utbreidde praksisen med å snakka talt bokmål når det skriftlege opplæringsspråket er bokmål (Husby O. , 2009). Det er òg særleg interessant å sjå korleis L4nn har lagt merke til korleis kollegaene hennar endra måten dei snakka på i undervisninga då dei gjekk over til nynorsk som opplæringsspråk. Fordi det ikkje har vore noko fokus på dialektbruk blant kollegiet på VOSnn, framstår skiftet frå bokmål til nynorsk som den utslagsgjevande faktoren for at fleire av lærarane byrja å snakka meir talemålsnært i undervisninga. At det er enklare å snakka nærare si eiga dialekt når ein underviser i nynorsk,

samsvarar òg med det Høyland (2021a) konkluderer med i sin studie. I analysen av L3nn (6.1.3) og L4nn (6.1.4) såg me at dei har eit lærarspråk som inneber tilpassingar frå sunnhordlandsdialekta til ein skriftnær tale, der dei tek i bruk dei same variantane som læreboka bruker, og som ikkje er vanlege i sunnhordlandsdialekta. Likevel har L4nn ei oppfatning om at nynorsk gjer det enklare å snakka meir talemålsnært i undervisinga. Dette må derimot sjåast i lys av at ho i dette utdraget samanliknar måten dei snakkar på no, med korleis dei snakka før då dei hadde bokmål. Denne oppfatninga finn òg Høyland (2021a, s. 372) i si undersøking, der den eine læraren meiner at det er lettare for dei som har nynorsk å bruka dialekt og at dei som har bokmål gjerne må vera endå meir medviten på at ein snakkar dialekt. Dette kan sjåast i lys av at Fondevik og Osdal (2018, s. 376) argumenterer for at andrespråksinnlærarar er best tente med at nynorsk er det skriftlege opplæringspråket i område der talemålet ligg nært nynorsk. Likevel er det interessant at lærarane i mi undersøking snakkar meir skriftnært enn dialektnært, sjølv når skrift og tale ligg så nært kvarandre. Dette verkar L4nn medviten om når eg spør ho om å skildra sitt eige undervisingsspråk.

2. *Eg snakka meir normert, asså oppimot skriftspråket. Eg gjere nok da, sjøl om prøve å vera litt .. få dialektinnslag elle at da e påvirka av dialekten. Da ønske eg å gjera for eg har lust at da ska, at di ska kjenna .. asså viss di e på butikken og viss di sku komma i snakk med nåken så ønske eg atte di ska veldig tidlig få seg et funksjonelt språk. Og så di tørr å bruka, og så di på ein måte kjenne igjen. Derfor må då vera litt, asså da må vera dialektnært.*
(...)
ja men eg trur nå atte, da eg prøva på e å snakka ett enkelt språk, forenkla ting veldig, eg gjentar også e eg nok rimelig tru mot nynorsk skriftspråk. I forhold te så eg ville gjort i ein anna sammenheng snakka dialekto mi.

Her gir L4nn uttrykk for at ho tenkjer at ho har ei viss innsikt i kva for tilpassingar ho gjer i undervisinga. Ho meiner at ho snakkar nært skriftspråket, sjølv om ho eigentleg ønskjer å ha meir dialektale trekk i lærarspråket. Dette kan sjåast i samanheng med at ho ønskjer at elevane skal utvikla eit funksjonelt språk. Det er interessant å sjå at både L4nn og L2bm snakkar om at språket deira kan gi elevane eit funksjonelt språk, som dei kan bruka ute i lokalsamfunnet. Likevel er det eit skilje i oppfatningane om kva som vert meint med funksjonelt. L2bm meiner at eit funksjonelt språk er eit enkelt og tilpassa språk, medan L4nn knyter funksjonelt til å vera eit språk elevane kan nytta ute i lokalsamfunnet som ligg nært den lokale dialekta. Begge delar kan sjåast i samanheng med den kommunikativ kompetansen innlærarane skal oppnå. Når me går over til den videostimulerte refleksjonssamtalen, viser eg ho blant anna utdraget der ho samanliknar spørjeord på nynorsk og på dialekt (utdrag 1, jf. 6.1.4). I etterkant

av at ho fekk sjå utdraget, utdjupar kvifor ho meiner det er viktig å ha med seg dette dialektale perspektivet inn i undervisinga:

3. *eg trur da e heilt rett å ta oss tid te å seia: ka seie me og ka hørre me? Viss du snakka me ein lokale på butikken ka vil han sei? At me bruka litt tid på da, åsså e da kje sikkert da går inn fuste gongen men itte meir språk di får med seg te meir trur eg da vil sitta.*

Dette avdekkjer ei oppfatning ho har om at innlærarane bør bli førebudde på den store språklege variasjonen som finst i norsk. I hennar tilfelle viser dette seg ved at ho nyttar eit tilpassa språk til å inkludera eit samanliknande perspektiv på språkleg variasjon og skriftnær tale i undervisinga. I etterkant av dette spurde eg om ho var medviten om at ho varierte mellom dialektale og skriftnære trekk. Ho svara slik:

4. *Ja, nei asså ikkje aent enn atte viss eg bruka, viss eg tenke atte no må eg tilnærma da litt te dialekten så blir da jo «e», men eg har vore veldig tydelig på «ær» her så e da for å relatera te da skriftliga. Atte di ska kjenna da igjen. Men eg la jo merke te, da e jo heilt uvant og da e jo heilt unaturlig for meg å bruka «vi». Så da la eg veldig godt merke te at eg brukte.
Helene: Og bokå dåke bruke, bruke kanskje vi?
Da e derfor, da e derfor. Og da e veldig mange så får aha-opplevelse når eg seie atte «me» atte da betyr da samma så «vi».*

Det kan ut i frå dette utdraget sjå ut til at L4nn av og til tenkjer at ho skal tilnærma seg dialekta ved enkelte trekk. Dette viser at ho sjølv er medviten om å ha eit skriftnært talemål med dialektale innslag, og at når ho seier *ær* gjer ho det for å minimera avstanden mellom tale og skrift. Her nemner ho at det var uvand å høyra at ho brukte *vi* som ho oppfattar som eit unaturleg ord å bruka. I likskap med L3nn bruker L4nn læreboka som normgivar for det munnlege språket i undervisinga, som dei gjer ut i frå ei oppfatning om at å halda seg til det læreboka bruker vil minska forvirringa rundt fleire variantar. Det kan dermed sjåast på som ei oppfatninga dei har om at for mykje variasjon i det munnlege språket kan oppfattast som forvirrande, og ein bør difor tilpassa seg til ei skriftspråksnorm for å unngå dette. Då eg spurde ho om ho var medviten om når ho brukte dialektale og skriftnære trekk, knyter ho dette til kva for språknivå elevane har:

5. *da e nok litt impulsivt og jedna kinn så e der og ka nivå, asså når du har ei sånn gruppa sånn så den der så va da veldig stort sprik så litt itte kinn eg henvende meg te, for nåken e bedre på da og tar da, har allerede tatt da og tar da innøve seg og tatt da i bruk kanskje. Men andre e lika usikre. **Ja så da går litt på kinn eg har med å gjer.**
(...)
Asså viss me tenke oss ei A2 gruppa i øvra sjikte i trappetrinne på A2, så ville eg prøvt å brukt mykje meir dialekt i da muntliga. For dei tenke at ska vera øve i den.. **asså takla da***

*bedre. Og ska kunna långt på vei bruka sjøl dialektuttrykk elle snakka tilnærma dialekt i muntlig. Men viss da e snakk om å lesa ein tekst å sånn så e da jo... ja. **Men på ein A2, godt oppe på A2 so syns eg atte, då ville eg absolutt ha fjerna meg frå skrifttilnærmingo te meir dialekt. Absolutt.***

I dette utdraget ser ein at ho igjen tenkjer at kor mykje dialekt ho kan bruka er knytt til om elevane, med sitt språknivå, vil takla eller forstå det ho seier. Dette ser ho i lys av nivåinndelinga, og ho meiner at i ei gruppe med elevar på eit A2-nivå skal dei vera i betre stand til å forstå dialektuttrykk. I Læreplan i norsk for vaksne innvandrar står det at ein på eit A2-nivå skal ha lytteferdigheiter som «å forstå nokre uttalevariantar og nokre vanlege dialektord og -uttrykk ein møter i dagleglivet» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det som skil dette kompetansemålet på dei ulike nivåa er at læreplanen byter ut ord som t.d. at dei på A1 skal forstå *enkelte*, A2 *nokre*, og B1 *ein del* dialektord og -uttrykk. Det er ikkje før på B2 at dei skal kunna *forstå dialektar, når den som snakkar tilpassar språket ved behov*. Likevel ser eg på L4nn si haldning til å fjerna seg frå det skriftnære og snakka meir dialektnært på eit A2-nivå som ein del av oppfatninga hennar om at det vil kunna gi elevane eit meir funksjonelt språk. som dei kan ha nytte av. Etter å ha sett og reflektert rundt eigen tilpassingspraksis spør eg L4nn om ho vart særleg overraska over noko ho såg. Ho nyttar spørsmålet til å bevega seg i retning av kva ho tenkjer om at ho snakkar det ho kallar normert, og at ho nesten vert litt flau av det, særleg dersom uinnvigde skulle visa seg å høyra dette.

6. *Ja, og eg e litt beskjemma og litt flau, men mykje mindre no enn... for eksempel viss eg har tatt ei ganske fersk gruppa inn me meg bort på biblioteket, da har me fast at me e borte og får lånekort og litt sånn. Sånn atte når eg snakka me biblotekaren så snakka eg selfølgelig heilt min dialekt og da vil jo nåken sitte og hørre på, men da e klart då når eg henvende meg te dei for å gi litt kort informasjon så legge eg jo om. Te sånn korte setninga, veldig enkel og langt på vei normert òg. Og før så va eg veldig flau når eg gjorde da. Men no ser eg at da e så viktig, og da betyr jo forskjellen på at di forstår og ikkje forstår. Sånn atte no kosta da meg ingenting å gjera da, for sånn må da vær. For, da e kje vits i å gi ein beskjed med masse ord og dialekta så eg ville gjort med biblotekaren der borte. Så da e derfor di ofta seie «eg forstår alt så du L4nn seie. Da e da mange så komme å seie. Men eg forstår iingenting av nåken andre på ****. Og då seie eg at, da e berre fordi at eg snakka litt spesielt. Menne, før så va eg litt flau, men da e eg ikkje. Fordi eg ser at da e såpassa viktig og eg ser ka eg oppnår me da. Og da e viktigare enn atte di ser litt løye på meg.*

Utdrag 6 er det interessant å sjå kva L4nn tenkjer om å ta med seg lærarspråket ut av klasserommet, og snakka dette i nærvær av det ho kallar «uinnvigde» for denne spesielle måten å snakka på. Sjølv om ho har kjent på at det er vanskeleg å skulla knota i all offentlegheit gjer ho det no utan problem fordi ho meiner at det er avgjerande for at elevane skal forstå det ho seier. Utdraget kastar òg lys over utfordringa elevane møter når dei seier at

dei berre forstår læraren sin, men ikkje andre i lokalsamfunnet. Utdraget fortel likevel at L4nn, med denne nybyrjargruppa si, har ei oppfatning om at forståing går føre dialektord på eit tidleg nivå i språkopplæringa. Denne oppfatninga ser eg på som sentral for L4nn, trass i at det kjem fram at det har sete langt inne for ho å skulla knota, men her er konteksten for knotinga viktig:

7. *ja knoting har eg sterke avarsjona om. For eksempel viss folk så eg har gått på skulen med har flytta ut og komme tebacke då e eg veldig itte dei. Og sånn så da da. Og derfor å bli tatt for knoting sjøl da ville vore ein katastrofe for meg. **Men no ser eg atte målet helliggjjer middelet for min del** sånn atte.. og eg e kje så streng lenger sånn så eg va, me andre folk her i frå så knota.*

Utdrag 7 viser at ho tidlegare har vore ein person som sjølv har mislikt at andre knota, og det ville derfor ikkje ha vore bra for ho å verta teken i å knota sjølv. I andrespråksundervising meiner ho at å knota, eller tilpassa språket sitt er greitt, fordi målet heilaggjer middelet for hennar del. Målet er då fokuset på at elevane forstår, noko som gjer at dersom eit tilpassa språk er det som skal til for å oppnå målet er dette heilt greitt. Utsegna til L4nn her er interessant sett opp i mot at eit tilpassa språk i andrespråkssamanheng ikkje vert oppfatta som knoting, slik Molde (Molde E. B., 2017) fortel om i artikkelen «Alle nordmenn snakker et annet språk enn vi studerer». Molde fortel, i likskap med L4nn, om at elevane kjem til ho for å fortelja at dei berre forstår den norsken lærarar snakkar. Ho ser dette i lys av omgrepet knot⁷, og meiner at knoting får ein ny dimensjon innan andrespråksundervising, fordi det ikkje handlar om å gjera seg betre, men om å vera imøtekommande og gjera seg forstått. L4nn som seier at ho er oppteken av at folk skal snakka dialekta si, ser difor ut til å akseptera konteksten knotinga skjer innanfor, sjølv om det heller kan sjåast på som språkleg tilpassing enn knoting. Ho fortel meir om målet som heilaggjer middelet (eller knotinga) i utdrag 8:

8. *Ja asså, da e jo litt sånn når eg snakka veldig normert og stilistisk «vi» og «nokre» da e jo fordi di ska føla at di lykkast der og då i forhold te å forstå da så me nett har gått igjønå og samenhengen med neste steg kanskje sant, og di ska finna igjen ordo å hørre di åsså finna di igjen skriftlig. Sånn at da ikkje e for stort avvik mellom da så di hørre og da så di ser skriftlig. For viss da blir for stort, viss eg seie kossen konsekvent og da står korleis så skapa eg meir frustrasjon ei lito stond enn om eg seie korleis. Men at eg tar meg tid iløpet av den økto, å sei at dåke veit atte korleis seie ingen på ****, me seie kossen elle kassen. Kass for eksempel og sånne ting. Sånn atte da e da at me må bruka.. eg vil vera meir tru asså ka va fordelen med å ... eg vil jo at di ska lukkast og kjenna på meistring og atte, ja da e veldig viktig. Samtidig så atte viss ein blir veldig.. snakka mykje vi og korleis og kva for, så e di litt vannhjelpne ute for di vil bli utrygge på å bruka da ute i andre sammenhenga, fordi atte naboa og foreldrene te ungane te vennene di vil kje kjenna igjen nåko.*

⁷ Molde (2017) forklarar knot som brot på dialektnormer.

Her kjem det tydelegare fram oppfatninga ho har om at eit tilpassa språk fører til forståing for elevane, og vert òg sett i lys av at avstanden mellom tale og skrift vert minimert. Oppfatninga om at for mykje dialekt fører til forvirring, kjem òg fram her i lys av at eit språk elevane forstår kan føra til meistringskjensle. Likevel nemner ho her at tilpassingspraksisen til lærarar ikkje berre har fordelar, og dilemmaet om at for mykje tilpassing vil gjera elevane mindre førebudde på språket utanfor undervisinga (jf. Husby). Ho uttrykkjer difor ein slags ambivalens til det å berre skulla snakka skriftnært, men nemner igjen at det er mogeleg å kompensera for det tilpassa språket ved å minna elevane på korleis folk ute i lokalsamfunnet snakkar.

Oppsummering av LAnn sine læraroppfatningar

LAnn har ei oppfatning om at nynorsk gjer det enklare å snakka si eiga dialekt i undervisinga, som det ser ut til at ho har fått etter å ha observert seg sjølv og andre gå i frå å ha bokmål som opplæringspråk til nynorsk. Ho tenkjer på den eine sida at eit skriftnært språk er avgjerande for om elevane forstår eller ikkje forstår, alt etter kva for språknivå dei er på. På den andre sida har ho ei oppfatning om at elevane treng å vita kva for språk dei vil møte ute i lokalsamfunnet, og vil difor læra dei eit funksjonelt språk som ho løyser ved å snakka eit skriftnært språk samstundes som at ho fortel elevane om språket i lokalsamfunnet. Dette samanliknande perspektivet i undervisinga er ein del av oppfatninga hennar om at ein må ha samsvar mellom skrift og tale, for at elevane skal kjenna at dei lykkast i å forstå norsk. Trass i sterke kjensler mot å knota, meiner ho at det innanfor denne konteksten er avgjerande for å oppnå målet om forståing.

6.2.5 Oppsummering av analyse 2: læraroppfatningar

I analyse del 2 har eg nemnd fleire ulike læraroppfatningar informantane har om tilpassingar. Oppsummert er det særleg to læraroppfatningar som skil seg ut i materialet. Den eine er at lærarane meiner det er viktig å snakka slik at elevane oppnår forståing i undervisinga. Dette gjer at lærarane tilpassar meir mot ein skriftnært tale. Denne oppfatninga byggjer på fleire meiningar og tankar. Lærarane meiner at variasjonen i norsk kan vera utfordrande, og at elevane fort kan verta forvirra av dette. Dei tenkjer òg at for mange dialektale trekk i undervisinga vil føra til ein større avstand mellom tale og skrift. Fordi elevane skal ha

opplæring i både skriftlege og munnlege ferdigheiter, og at det vil styrka forståinga til elevane, meiner lærarane at det er bra om ein kan minimera avstanden mellom tale og skrift.

Den andre læraroppfatninga er at språkleg variasjon og dialektbruk kan vera eit verktøy til integrering. Denne oppfatninga kjem særleg frå L1bm sitt engasjement for å snakka dialekt i undervisinga, som kjem til uttrykk når ho fortel om korleis ho har vore ein pådrivar på VOSbm for at elevane skal læra å forstå og snakka dialekt med andre i lokalsamfunnet. Dei andre lærarane meiner òg at elevane treng eit funksjonelt språk som dei kan bruka i møte med lokalbefolkninga. For å kunna styrka elevane si forståing av dialekter og språkleg variasjon meiner dei at elevane må eksponerast for det. Dette kan gjerast på ulike måtar. L2bm meiner at å medvite variera på nokre trekk slik at elevane høyrer fleire variantar, er ein måte for elevane å bli vand med at noko er talemål og noko er skrift. L3nn tenkjer at å inkludera lokale ord og dialektuttrykk som skil seg frå skiftlege variantar vil vera bra for å auka forståinga hos elevane. L4nn derimot snakkar skriftnært, men inkluderer likevel den lokale dialekta i undervisinga ved å spørja elevane om kva dette nynorskordet er på den lokale dialekta.

7. Diskusjon

I analysekapittelet presenterte eg funn frå det innsamla materialet som bidreg med å svara på forskingsspørsmåla. I dette kapittelet vil eg diskutera nokre utvalde funn frå materialet, og setja dei i samanheng med det teoretiske rammeverket for prosjektet. Føremålet er å svara på dei to forskingsspørsmåla og diskutera den overordna problemstillinga i eit litt vidare perspektiv:

Korleis er lærarar sin tilpassingspraksis og oppfatningar av tilpassing av talemål i andrespråksundervising?

- 1. Korleis og i kva grad tilpassar lærarane talemålet sitt i undervisinga?*
- 2. Kva læraroppfatningar har lærarane om tilpassing av talemål?*

Eg vil konsentrera diskusjonen rundt fire sentrale funn frå analysen:

1. Lærarane tilpassar i ulik grad til nivå og skriftspråk, samstundes som at alle har dialektale trekk i lærarspråket. Kva vert dei påverka av?
2. Lærarane som gir opplæring i nynorsk tilpassar meir enn lærarane som gir opplæring i bokmål. Har målform noko å seia for tilpassingane og oppfatningane lærarane?
3. Nokre av lærarane vektlegg auka forståing hos elevane som grunn for å tilpassa talemålet, medan andre knyt grad av tilpassingar og talemål i undervisinga til integrering. Er dette to ulike middel for å oppnå same mål?
4. At det er viktig å læra elevane at norsk språk er meir variert enn det klasserommet kan gi inntrykk av, er ei felles oppfatning blant lærarane. Korleis skal ein gjera det?

Kvar av desse funna vil vidare verta diskutert i eigne underkapittel (7.1 -7.4). Eg vil sjå på korleis ein kan forstå desse funna ut i frå den språklege konteksten, og kva relevans dei kan ha for andrespråksundervisinga vidare. Det er òg eit mål å sjå nærare på funna i lys av tidlegare forsking og pågåande diskusjonar som finst innanfor andrespråksmiljøet. Til slutt i dette kapittelet (7.5) vil eg reflektera rundt kva undersøkinga kan konkludera med, og oppsummerer kort kva for ny kunnskap denne undersøkinga kan ha bidrege med.

7.1 Ulike tilpassingar i liten og stor grad

Lærarane tilpassar i ulik grad til nivå og skriftspråk, samstundes som at alle har dialektale trekk i lærarspråket. Kva vert dei påverka av?

Analysen viser at informantane tilpassar talemålet sitt på ulike måtar og i varierende grad, og informantane fekk òg mogelegheit til å reflektera rundt eigen praksis i intervju. Nokre av dei fortel at dei medvite tilpassar talemålet sitt til det skriftlege opplæringsspråket, medan andre er medviten om å snakka dialektnært i undervisinga. Likevel viste det seg at dei som snakka mest dialektnært òg ved enkelte tilfelle tilpassa mot skriftspråket. Ut i frå den varierende graden av tilpassingar, er det interessant å diskutera kva som kan vera påverkande faktorar for at lærarane tilpassar slik dei gjer.

For det første ser det ut til at *kommunikasjonsføremålet* spelar inn på korleis lærarane snakkar. Kva lærarane skal seia vil påverka korleis dei seier det. Graden av tilpassingar vekslar alt etter om praten er fagleg eller utanomfagleg, eller om den har eit mål om å formidla viktig informasjon. Når lærarane til dømes snakkar om lesestrategiar med elevane, er dette ein fagleg prat kor lærarane gjerne nyttar andre ord enn dei ville brukt elles. Lærarane snakkar om eit skulespråk som skil seg frå kvardagsspråket. Dette kan sjåast på i lys av Cummins (2000, s. 3) som skil mellom *cognitive academic language proficiency (CALP)* og *basic interpersonal communicative skills (BICS)*, for å forklara at andrespråksinnlærarar skal tileigna seg det språket dei treng i skulen, og det dei treng i kvardagslivet. Det er ikkje slik at lærarane naudsynt ønskjer å unngå skulespråket heilt i undervisinga, men fleire uttrykkjer at dersom det blir for mykje av det, vil ikkje elevane kjenna att språket utanfor undervisinga. Likevel finn eg at det er i den fagleg praten at lærarar som elles snakkar dialektnært, gjer tilpassingar mot det skriftnære. Dette tyder altså på at tilpassingar trengst mest i faglege samanhengar, der lærarane skal formidla fagleg innhald, og der innøvinga av reint språklege trekk ikkje er hovudfokuset. I følgje Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 39) er undervising som er retta mot det språklege innhaldet og ikkje den språklege forma *implisitt språkundervising* som har som mål «at innlærerne skal forstå og gjøre seg forstått – og etter hvert tilegne seg språkssystemet uten nødvendigvis å ha oppmerksomhet på det» Dette kan tyda på at innlærarane etter kvart òg vil tileigne seg språket på bakgrunn av lærarspråket dei har høyr, som Husby (2009) meiner kan vera problematisk. I dei utanomfaglege pratane, t.d. prat om ein fotballkamp eller ferie tilpassar lærarane mindre. I dei situasjonane ser det ut til at det

oppstår ein form for kommunikasjon, der lærarane i mindre grad er oppteken av korleis dei tilpassar talen. Fokuset ligg ikkje i like stor grad på at innhaldet er noko elevane skal læra i desse pratane. Det er heller utveksling av kvardagsleg informasjon som kan bidra til relasjonsbygging og at elevane produserer norsk. Dette er òg ein type prat som elevane er vand med frå utanfor undervisinga, og som gjer at dei har mindre behov for tilpassingar.

For det andre ser det ut til å vera ein samanheng mellom grad av tilpassingar og kva for *språklege ferdigheiter* læraren fokuserte på i timane eg undersøkte. Fordi eg berre har opptak frå éin time med kvar lærar, er det vanskeleg å seia noko om læraren tilpassar likt i alle typar timar. Det eg derimot kan sjå ein tendens til hos alle lærarane er at fokuset på anten det munnlege eller skriftlege påverkar dei til å tilpassa til ein viss grad. I timar med munnleg fokus slik det var ved VOSbm, ser eg ein tendens til at lærarane tilpassar mindre til det skriftlege opplæringspråket. Dette tyder på at lærarane held munnlege og skriftlege ferdigheiter meir åtskilt, og at når dei har eit munnleg fokus er dei ikkje opptekne av om talen deira har ein viss avstand til skrifta. Tilpassingane eg fann hos VOSnn meiner eg òg at kan sjåast i samanheng med fokuset i timane. Begge lærarane der hadde timar som var delvis munnlege, men som likevel bar preg av å vera knytte til å utvikla skriftlege ferdigheiter. I intervjuet gav dei uttrykk for at dei var særleg opptekne av å minimera avstanden mellom tale og skrift i undervisinga. Dette tyder på at lærarane ved VOSnn i mindre grad skil mellom skrift og tale i undervisinga, og slik sett har dei i likskap med Fondevik og Osdal (2018, s. 356) det ein kan tenkja seg at er eit nært samband mellom munnleg og skriftleg opplæring på nynorsk.

Det tredje eg meiner at kan ha påverka lærarane til å tilpassa i ulik grad, er *læremiddel*. Lærarane ved VOSnn la meir vekt på læremiddela og språket i læreboka enn lærarane ved VOSbm. L3nn og L4nn brukte i praksis læreboka som normgivar for kva for språklege variantar dei skulle ta i bruk både skriftleg og munnleg. Denne praksisen er interessant sett opp i mot den antekne bokmålsnære talen som har vore utbreidd truleg sidan andrespråksundervisinga starta. Ein kan spørja seg om det er slik at lærarar, på grunn av den store variasjonen i norsk, har forsøkt å ha eit munnleg språk som reflekterer det skriftlege språket læreboka legg opp til? Med tanke på at det i lang tid berre har vore tilgang til lærebøker på bokmål, kan dette vera ei mogleg forklaring på kvifor lærarar truleg har tatt i bruk den bokmålsnære talen. Om dette etter kvart òg har ført til at lærarar som gir opplæring i nynorsk tek i bruk talt nynorsk vil vera interessant, særleg om det er slik at dei har gått i frå

bokmål til nynorsk i opplæringa, og i kva grad talemålet til læraren ligg nært nynorsk eller ikkje. Det er òg interessant at eit skifte i opplæringspråk, ikkje fører til at lærarane har dialektale trekk i større grad. Noregs Mållag (u.d.) meiner at nynorskopplæringa kan vera med å gjera det lettare å koma inn i det norske samfunnet, fordi ein lettare forstår det munnlege talemålet. Eg forstår dette argumentet frå mållaget si side, som at dei meiner det ligg implisitt at nynorsk som opplæringspråk vil gjera det enklare for læraren å snakka dialekt i undervisinga. Av mine informantar er det berre L4 som har undervist i begge målformer, og opplevd eit skifte. Om dette skiftet har ført til endringar i kva grad ho har dialektale trekk i lærarspråket sitt, er vanskeleg å seia noko om. I intervjuet sa ho at skiftet til nynorsk gjorde det enklare for ho og kollegaene sine å ta i bruk sitt eige talemål meir, men det er likevel interessant at lærarspråket framleis kan karakteriserast som skriftnært. I intervjuet fortalte ho at ho endra lærarspråket sitt alt etter kva for gruppe ho har, og det skriftnære språket eg fann kan difor sjåast i samheng med nivået på gruppa ho underviste under opptaka.

At det munnlege språket i ulik grad vert tilpassa mot det skriftlege, vil òg generelt sett vera styrt av den fjerde faktoren *språknivå* slik eg ser det. I mi undersøking er det derimot ikkje særleg stor skilnad mellom L4nn som underviser ei A1 gruppe og L3nn som underviser ei A2 gruppe når det kjem til tilpassa mot skriftspråket. Likevel er det ikkje til å komma utanom at ein legg seg nærare skrifta på eit slikt tidleg stadium i opplæringa, og dette finn eg ved at L4nn er den einaste av lærarane i denne undersøkinga som gir eksplisitt språkundervising med fokus på å forklara språklege mønster og reglar (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Det er derimot interessant å sjå dette opp i mot at L3nn som har ei meir vidarekommen gruppe, tilpassar omlag like mykje som L4nn til skriftspråket i undervisinga. Ho var derimot medviten om at ho gradvis gjekk frå eit veldig tilpassa og skriftnært lærarspråk i byrjinga av opplæringa, til å ha meir naturleg variasjon og dialektale trekk i språket etter kvart.

Det er òg viktig å trekkja fram at metoden i denne undersøkinga, avdekte at lærarane sine oppfatningar om eigen tilpassingspraksis ikkje alltid samsvarar med verkelegheita. Det er ein skilnad i kva lærarane trur og seier om eigen praksis, og den verkelegheita eg og informantane saman har sett i opptaka frå undervisinga. Lærarane framstod varsame med å ytra seg for mykje om eigen tilpassingspraksis i forkant av intervjuet, då dei var usikre på kva dei ville sjå. Likevel kunne alle gi nokre skildringar av korleis dei tenkte at dei snakka i undervisinga. Nokre av lærarane vart overraska over det dei fekk sjå, noko som tyder på at delar av tilpassingspraksisen deira var umedviten. Andre vart mindre overraska, og har difor betre

kontroll over eigen tale- og tilpassingspraksis. Dette viser at lærarane sine egne ytringar frå intervjua om korleis dei oppfattar seg sjølv, bør sjåast på med eit kritisk blikk. Difor er òg metoden ein bruker for å henta fram ny kunnskap om lærarar sine språklege praksisar viktig for forskinga sin reliabilitet, og i dette tilfelle var metodetrianguleringa med observasjon og intervju med videostimulert refleksjon avgjerande for å få eit valid resultat.

7.2 Har målform noko å seia for tilpassingane og oppfatningane lærarane har?

Lærarane som gir opplæring i nynorsk tilpassar meir enn lærarane som gir opplæring i bokmål. Har målform noko å seia for tilpassingane og oppfatningane lærarane har?

Den skriftnære talen til lærarane på VOSnn kan ikkje generaliserast til eit funn som seier at nynorsk som opplæringsspråk gjer at lærarar snakkar meir skriftnært enn dialektnært i undervisinga, då eg ikkje har nok materiale til å hevda dette. Eg veit heller ikkje kva grad av tilpassingar eg ville funne dersom lærarane hadde hatt eit anna fokus i timane eller undervist på andre språknivå. Likevel trur eg at den skriftnære talemålet eg fann hos informantane på VOSnn hadde samanheng med at dei støtta seg i skriving på tavla og lesing frå lærebok, og dermed var opptekne av å formidla på nynorsk. I og med at undersøkinga er frå Sunnhordland og alle informantane har vestlandske talemål, kan det verka noko paradoksalt at eg finn at lærarane som gir opplæring i nynorsk tilpassar mest. Ein ville kanskje forventa at det var lærarane som gav opplæring i bokmål som tilpassa mest, fordi dei openbert har størst avstand mellom skrift og eige talemål. Likevel viste det seg i mi undersøking at lærarane ved VOSbm tilpassa i liten grad, og dermed snakka meir dialektnært enn dei som gav opplæring i nynorsk. Høyland (2021a, s. 372), som undersøkte ungdomsskulelærarar som underviste i nynorsk i Sunnhordland, fann at nynorsk kan vera ein døropnar for meir talemålsvariasjon i undervisinga. Med dette meiner ho at lærarane i studien hennar gir uttrykk for at nynorsk skriftspråk opnar for bruk av dialekt. Ho ser lærarane sine utsegn om dette i lys av to ulike sanningar, 1) at nynorsk er eit skriftspråk som er bygd på dei norske dialektene og 2) at forskinga har vist at bokmålsnær tale er utbreidd fordi bokmål oftast er opplæringsspråk for andrespråksinnlærarar. Med dette som bakgrunn framstår det for meg som ganske openbert at nynorsk kan vera ein døropnar for at lærarar i større grad kan ta i bruk meir dialekt og ha meir talespråkleg variasjon i lærarspråket sitt. Særleg dersom dei har hatt bokmålsopplæring tidlegare. Dette kan òg undersøking mi tyda på, ettersom både L3nn og L4nn inkluderer

dialektale trekk, og tidvis vekslar mellom talt nynorsk, sunnhordlandsdialekt og elles har ein del språkleg variasjon.

På ei anna side treng det ikkje vera slik at bokmålsopplæring framleis er synonymt med at lærarane snakkar talt bokmål. I mi undersøking er det ingenting som tyder på at bokmålsopplæring i nynorskområdet vert oppfatta som lukka dører for talemålsvariasjon. Med mest fokus på det munnlege og mindre på det skriftlege, har lærarane ved VOSbm teke meir medvitne val om å snakka talemålsnært eller medvite ha variasjon i lærarspråket. Dette kan sjåast i samanheng med Heide (2017, s. 24), som meiner at når det gjeld talemål i andrespråksundervisinga i dag, så er det mange lærarar som etter kvart nærmar seg den varietetten dei elles snakkar, men at det kan sjå ut som at dette skjer på eige initiativ. Dette er ein tendens eg òg finn hos lærarane ved VOSnn. Både L3nn og L4nn meiner det ikkje er noko fokus på dialekt i undervisinga blant kollegiet, men lærarane fortel om ein fridom til å snakka slik dei ønskjer. På VOSbm kan det verka som at lærarane i større grad har vorte oppfordra til å snakka dialekt, iallfall at det finst eit større medvit kring dialektbruk i undervisinga der. Det er uråd å seia i kva grad bokmål spelar ei rolle for at lærarane snakkar talemålsnært på VOSbm. Der har det alltid vore bokmål som opplæringsspråk, og L1bm meiner at ho og andre kollegaer har gått i frå snakka skriftnært til meir dialektalt i løpet av dei siste 20 åra. Det ser difor ikkje ut som at tilpassingspraksisen har samanheng med bokmål som opplæringsspråk, men det er eit døme på det Heide (2017) snakkar om, at fleire nærmar seg dialekta si i undervisinga i dag enn før. Nynorskopplæring kan vera ein døropnar for dialekt og talemålsvariasjon, samstundes som at lærarar som gir bokmålsopplæring i like stor grad kan praktisera eit lærarspråk som liknar den varietetten ein elles snakkar.

Lærarane ved VOSbm som hadde både talemålsnære og skriftnære trekk i lærarspråket sitt ytra òg sine bekymringar kring målformsituasjonen i vaksenopplæringa. Materialet avdekte sterke meiningar om kva det kan føra til å driva med bokmålsopplæring av innvandrarar i ein nynorskkommune. På den eine sida viste det seg at vedtaket om bokmål på VOSbm vart gjort for ei lang tid tilbake, og under heilt andre omstende når det gjeld innvandring og integrering enn det det er i dag. L2bm uttrykte misnøye med at det er bokmålsopplæring framleis, sidan ho meiner at det ikkje er noko grunn til det lenger. På den andre sida uttrykte L1bm haldningar om kva for konsekvensar bokmålsopplæringa kan føra til for elevane si språkutvikling. Ho meiner at det er tåpeleg å høyra at elevar i ein nynorskkommune har trekk frå bokmål i det munnlege språket sitt. Det framstår difor som at informantane meiner det er

feil å gi bokmålsopplæring i ein nynorskkommune, og kanskje er det nettopp difor at dei har eit meir talemålsnært lærarspråk på VOSbm. Mæhlum (2007, ss. 194-197) set ulike karakteristikkar av nynorsk og bokmål som motsetnadspaar, som kanskje kan kasta lys over kvifor lærarar i nynorskområdet er skeptiske til bokmålsopplæring av innvandrarar. Ho viser at bokmål er geografisk nøytralt og høyrer til storsamfunnet, medan nynorsk er meir geografisk avgrensa og høyrer til lokalsamfunnet. Av omsyn til at L2bm reknar seg som målmenneske, og at L1bm er oppteken av hjelpa elevane sine til å bli integrert i lokalsamfunnet, eksemplifiserer dette oppfatninga deira om at bokmål som opplæringsspråk ikkje passar seg i ein nynorskkommune. Når slike sterke meiningar om bokmål kjem til uttrykk, er det rimeleg å anta at særleg L1bm ikkje ønskjer å ha tilpassingar som nærmar seg bokmål i lærarspråket sitt. Likevel kan ein ikkje veta om lærarane på VOSbm hadde snakka like talemålsnært og tilpassa like lite om dei hadde hatt opplæring i nynorsk. Funna av talemålsnært lærarspråk på VOSbm kan like så godt vera knytte til lærarane sine personlegheiter.

Når Fondevik og Osdal (2018) ser på kva for haldningar lærarar har til val av målform i vaksenopplæringa, er ikkje nærleik til det munnlege språket nemnd. Dei viktigaste argumenta som vert nemnd er at det må vera tilstrekkeleg med læremiddel tilgjengeleg på opplæringsmålforma, og at vaksne innvandrarar bør få same opplæringsspråk som dei andre innbyggjarane i kommunen (Fondevik & Osdal, 2018, ss. 376-377). På VOSnn framstod det for meg som at dei var stolte av å gi opplæring på nynorsk, og dei nemnde òg at elevane deira hadde teke eigarskap til at nynorsk var språket deira. Dette kan sjåast i samanheng med Reppen (2011) sin studie som viste at innvandrarane i Vinje argumenterte for ha nynorsk som opplæringsspråk fordi dei ønskte opplæring i same målform som vert brukt i lokalsamfunnet. Sjølv om nynorsk og bokmål har ulike karakteristikkar med ulike assosiasjonar, er det viktig ut i frå konteksten andrespråksopplæringa føregår innanfor at ein ser på den i eit meir heilskapleg bilete av ein integreringsprosess. For innlærarane er dette viktig, som Reppen (2011) viste, at dei ønskja å læra det same skriftspråket som resten av lokalsamfunnet, men òg fordi ei munnleg opplæring på nynorsknær dialekt vil kunna minska avstanden mellom innvandrarar og innbyggjarar i nynorskkommunane (Fondevik & Osdal, 2018, s. 376). Sjølv når lærarane ved VOSnn snakkar skriftnært, fann eg at lærarane var medviten om å inkludera det lokale talemålet i undervisinga. L4nn hadde blant anna fleire seansar der ho sette nynorskvarianten og dialektvarianten opp i mot kvarandre, og påpeikte for elevane at den eine bruker ho når ho underviser på norskurs og den andre er den ho bruker elles. På denne måten

inkluderte ho språkleg variasjon medan ho tilpassa sitt eige talemålet mot skriftspråket. Dette gjer ho fordi ho er oppteken av at elevane både skal forstå det ho seier tidleg i opplæringa, men òg fordi ho ønskjer at dei skal integrerast inn i det lokale samfunnet.

7.3 Lærarane vil oppnå forståing og integrering med språket

Nokre av lærarane vektlegg auka forståing hos elevane som grunn for å tilpassa talemålet, medan andre knyter grad av tilpassingar og talemål i undervisinga til integrering. Er dette to ulike middel for å oppnå same mål?

I intervjua kom det fram at nokre av informantane medvite tilpassa talemålet sitt, medan andre ønskja å tilpassa minst mogleg. Dette kan sjåast i samanheng med dei to mest sentrale læreropfatningar eg finn at skil informantane, som kom til uttrykk når me snakka om kva for fordelar dei meinte at tilpassingspraksisane deira hadde. Den eine er knytt til forståing, medan den andre er knytt til integrering.

Å tilpassa gjer det munnlege språket meir forståeleg

Alle lærarane fortel at det er viktig for dei å snakka på ein måte som gjer at elevane forstår. Likevel slår dette ut som ulike tilpassingspraksisar hos lærarane. For nokre er det å snakka forståeleg synonymt med å tilpassa i ein slik grad at dei snakkar skriftnært, medan det for andre handlar meir om å tilpassa ved å byta ut nokre av dei mest særeigne dialektdraga sine til fordel for enklare variantar. Begge måtane å tilpassa har samanheng med oppfatninga om at tilpassingar gjer språket meir tilgjengeleg for elevane, slik at dei kan forstå innhaldet i det som vert sagt. Denne oppfatninga kan sjåast i lys av Chaudron (1988) som viser at tilpassingar i lærarspråk har som føremål å halda fast på kommunikasjonen, og som særleg vert justert etter det språklege nivået til innlærarane. Tenfjord (2003) meiner òg at når målet er å oppnå felles forståing er t.d. tydeleg artikulasjon ikkje alltid nok for å oppnå dette. Både Chaudron (1988) og Tenfjord (2003) legg vekt på dei pedagogiske omsyn ein tek når ein tilpassar, noko informantane mine òg gjer. I norsk lærarspråk kan det pedagogiske sjåast i samanheng med å ha eit visst samsvar mellom dei munnlege og skriftlege ferdigheitene som lærarane gir opplæring i. Målet heilaggjer middelet, og i denne samanhengen er målet at innlærarane skal oppnå forståing som dei meiner best kan verta oppnådd med tilpassingar til skriftspråket.

Oppfatninga om at tilpassingar oppnår forståing kan knytast til Husby (2009), som diskuterer om det i andrespråksundervisinga er talt skriftsspråk som er målspråket. Han meiner at det er ei fornuftig tilnærming at læraren byggjer bru mellom tekst og tale, men påpeiker at det vert gjort ved å undertrykkja sitt eige dialektale talemål. Når Øynes (1995) fann at lærarane snakka standardisert i undervisinga var dette, i likskap med det mine informantar fortel, ut i frå eit ønskje om å redusera avstanden mellom skrift og tale, blant anna fordi eit manglande samsvar ville kunna forvirra elevane. Husby (2009) derimot ser på konsekvensane av dette lærarspråket utanfor undervisinga, og meiner at når lærarane har eit talemål som baserer seg på skrift, vil ikkje elevane kunna utvikla dei lytteferdighetene som vert kravde av dei i det norske språksamfunnet. Det kan føra til eit asymmetrisk forhold mellom dei munnlege ferdigheitene, der innlæraren kan produsera språket og gjera seg forstått for alle, medan lytteferdigheita er avgrensa til at ein berre forstår talt skriftspråk.

Oppfatninga om at tale og skrift bør vera forbunden tett i undervisinga, kan dermed føra til at innlærarar forstår mindre av munnleg norsk utanfor undervisinga. Det er det ikkje berre lærarane aleine som bidreg til, då Heide (2017, s. 24) meiner at opplæringsapparatet i liten grad har utvikla strategiar for dei utfordringane innlærarane har når det gjeld språkleg variasjon. Han påpeikar at sjølv om det er slik at det kan vera utfordrande for innlærarane å forholde seg til meir enn éi språkleg form. Vidare meiner han at «variasjonen blir jo ikkje borte for det om læreverka stort sett ser bort frå han, og læreverka og opplæringsystemet kan heller ikkje skjerme innlærarane mot variasjonen» (Heide, 2017, s. 22). Dersom språket gjennom heile opplæringa er forenkla og annleis frå det «verkelege språket», spør Heide (2017, s. 23) om det vil føra til at innlærarane møter samfunnet med eit handikap. Med jamne mellomrom kan ein i ulike sosiale medium lesa ytringar frå innlærarar, og det dei seier kan tyda på at dei ikkje har vore eksponert for språkleg variasjon i opplæringa, og difor ikkje tileigna seg kompetanse til å forstå norske dialekter. Men ville problemet vore løyst om lærarane berre snakka eiga dialekt, og ikkje tilpassa i opplæringa? Det er fleire ytringar som tyder på at det ikkje berre er opplæringa, men norske dialektbrukarar sine haldningar ute i samfunnet som bidreg til forståingsproblem for innvandrarar (Øvregaard, 2008; Molde E. B., 2017; Sarromaa, 2021)

Sanna Sarromaa (2021) skriv i kronikken «Dialekter er djevelens verk» at ein del av problemet for innvandrarar er at dialekter i Norge vert oppfatta som vidunderlege, uansett kor uforståelege dei er for utanforståande. Kronikken gir uttrykk for personlege meiningar, og ho

framstår òg som ein representant for innvandrar i Norge når ho påstår at «vi innvandrere, derimot, vi synes at alle dialekter er jævlige, og noen dialekter mer jævlige enn andre – litt avhengig av hvor vi har gått på norskkurs og bosatt oss» (Sarromaa, 2021). Det siste kan gi inntrykk av at innvandrar kan forstå og synest at nokre dialekter er mindre problematiske enn andre, med bakgrunn i kor i landet dei har fått innputten sin frå. Likevel meiner ho at problemet med dialektene oppstår i offisielle samanhengar, som t.d. tv og radio, der ho meiner at den språklege variasjonen er for stor. Trass i at NRK (2015) har reglar som seier at nyheitssendingar og programinformasjon skal vera på normert bokmål eller nynorsk, vert det gjort unnatak for nokre dialektbrukarar. Sarromaa spør om det verkeleg er ei glede for nordmenn å snakka dialekt når ein ikkje vert forstått, og meiner at det er mange program på radio og tv som ikkje er tilgjengelege for utlendingar på grunn av dialektbruk. Denne problemstillinga vart òg diskutert i Facebook-gruppa *Norsk som andrespråk*⁸, der fleire lærarar er samde med poenget Sarromaa trekker fram, at dialektbruken på NRK til tider kan gjera innhaldet uforståeleg for mange. I diskusjonsforumet vert det argumentert for at NRK har eit ansvar for forståeleg formidling og tilgang til nyheiter for alle, medan andre meiner at NRK i like stor grad har eit ansvar for å bevare og visa fram det særeigne ved dei norske dialektene. Men kva seier eigentleg dette om lærarar sitt språk i undervisinga? Ein lærar skriv i kommentarfeltet at debatten om språkbruk i media i stor grad handlar om det same som «debatten om andrespråklærarar skal snakka normert norsk i klassen». Nokre meiner at ein ikkje treng normert norsk, fordi det vil vera godt nok å snakka tydeleg. Andre meiner at dialektene vert godt nok ivaretatt andre stadar, difor må det finnast ein stad der innvandrarar kan høyra eit tydeleg og enkelt forståeleg talespråk. Dette siste taler for at det er fleire enn berre informantane i denne undersøkinga som har ei oppfatning om at tilpassingar av talemål i andrespråksundervisinga er viktig og avgjerande for forståinga. Likevel, har det tilpassa lærarspråket truleg ikkje førebudd innlærarar godt nok på den språklege variasjonen som finst. Dermed kan det vera slik Sarromaa hevdar, at tv og radio på norske dialekter ikkje er like tilgjengeleg for innvandrar. Eit tilpassa lærarspråk kan dermed sjåast på som ei slags bjørneteneste. Det som i undervisinga er eit pedagogisk hjelpemiddel i undervisinga, kan seinare få konsekvensar for innlæraren ute i samfunnet. Dette handlar særleg om lytteferdigheitene til innlærarane. Alternativet er å ta meir dialekt inn i undervisinga, som fører meg inn på den andre oppfatninga eg fann.

⁸ Gruppa er privat på facebook, og er meint for lærarar som underviser i norsk som andrespråk. Innlegget vart publisert 16. juli.

Å ta dialekta med inn i undervisinga vil bidra til integrering

Medan nokre av informantane meiner at eit tilpassa talemål er nøkkelen til forståing hos elevane, meiner L1bm at dialektbruk er eit verktøy til integrering. For L1bm er målet integrering og middelet lærarspråk som ligg nært den lokale dialekta. L1bm er den blant informantane som uttrykkjer at ho tenkjer stort, og som dermed løftar opp si eiga rolle som lærar. Ho meiner at ho kan gi elevane noko som er mykje viktigare enn berre opplæring i eit språk. Når ho omtaler talemålet sitt i undervisinga som eit integreringsverktøy, får ho fram eit viktig aspekt ved norskopplæringa for vaksne innvandrarakar: at eit av måla med opplæringa er å gjera elevane i stand til å kommunisera med andre og delta aktivt i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2021). 1 januar 2021 trådde den nye integreringslova i kraft, som blant anna har som føremål å bidra til at innvandrarakar får gode norskferdigheter og ei varig tilknytning til arbeidslivet (KompetanseNorge, 2021). Forsking på samanhengen mellom dialektbruk og integrering finst det ikkje mykje data på, men det me veit, peikar i retning av at dialektbruk kan fremja integrering (Heide, 2017, s. 22). Reppen (2011) viste i sin studie at språklæring kan setjast inn i eit meir heilskapleg bilete av ein integreringsprosess, og eg ser at informantane i undersøkinga mi òg oppfattar dialektbruk som ein del av denne prosessen. Dersom dialektale trekk i lærarspråket fører til at innlærarakar i større grad forstår førstespråksbrukarar ute i samfunnet, vil dette kunne sjåast på som ei viktig måloppnåing når det gjeld lytteferdigheiter. Dersom ein ser til van Ommeren si studie, viser det seg at dersom innlærarakarane tileignar og brukar trekk frå den lokale dialekta i kommunikasjon med lokalbefolkninga vil det oppfattast positivt. Dette funnet vert stadfesta i undersøkinga mi når L1bm seier: *me syns da e litt kjekt når nåken seie «kjekt».*

Avslutningsvis i dette underkapittelet vil eg svara på spørsmålet: *kan desse to ulike oppfatningane sjåast på som to ulike middel for å oppnå same mål?* Eg trur at begge oppfatningane gir utslag i ein innputt hos lærarakarane som vil bidra til at innlærarakarane tileignar seg norsk. Dersom det vert ulike utfall hos elevane ut i frå lærarspråket dei vert utsette for, meiner eg at det vil visa seg i korleis elevane vert møtte av samfunnet, slik forskning på samanhengen mellom dialektbruk og integrering viser. Likevel meiner eg i likskap med Husby (2009), at det er ei fornuftig tilnærming og pedagogisk riktig å leggja til rette for eit samsvar mellom tale og skrift tidleg i opplæringa. Dersom lærarspråket er tilpassa i ein slik grad at det ikkje liknar språket utanfor, meiner informantane i undersøkinga at dei har ein form for ansvar for å førebu elevane på den språklege variasjonen.

7.4 Undervisinga skal førebu elevane på språkleg variasjon

Lærarane har ei felles oppfatning om at det er viktig at elevane lærer at norsk språk har meir variasjon enn det dei får inntrykk av frå lærarane sitt språk i undervisinga. Korleis skal ein gjera det?

Lærarane har ulike tilnærmingar til korleis ein kan førebu elevane på den språklege variasjonen dei kjem til å møta ute i språksamfunnet, og mykje har samanheng med korleis dei sjølv snakkar i undervisinga. L4nn som til dømes snakkar skriftnært er oppteken av å ha eit samanliknande perspektiv, der ho spør elevane om dei veit kva dette nynorskordet er på den lokale dialekta. På denne måten kombinerer ho eit forståeleg språk, med ønskje om å introdusera elevane for det lokale talemålet som dei seinare vil ha nytte av. L1bm som derimot snakkar talemålet sitt i ein stor grad i undervisinga, treng ikkje å snakka like mykje om dialekta, men er oppteken av å formidla til elevane at det tek tid å læra seg norske dialekter. Elevane vert truleg utålmodige når dei trur dei forstår dialekta som læraren snakkar, medan det ikkje liknar dialekta dei høyrer ute i samfunnet. Dette har samanheng med at elevane kjem til å møta folk i samfunnet som, på grunn av førestillingar om knot, er lite villige til å tilpassa dialekta si. På dette funnet samsvarar mi og Høyland si undersøking godt. Lærarane i Høyland si undersøking var i likskap med lærarane i undersøking mi opptekne av om språkleg variasjon kunne ha ein nytteverdi for elevane. Begge finn at lærarane sitt medvit om variasjon veks fram gjennom intervjuet, og dei gjer uttrykk for at dei er positive til å inkludera variasjon i klasserommet. Dette grunngrer dei med at elevane på denne måten kan verta førebudde på den dialektale og skriftlege variasjonen som finst i det norske språksamfunnet (Høyland, 2021a, s. 397).

Heide (2017) skisserer nokre forslag til korleis lokal dialekt eller variasjon i norsk generelt kan få større plass i opplæringa. Fordi han har undersøkt læreverk og faglitteratur, meiner han først og fremst at læreverka burde ha tekstar som i større grad speglar breidda i språket. Han føreslår òg spørsmål av typen «kva heiter dette på den lokale dialekta» innanfor kvar leksjon, som òg lærarane kan ta i bruk utanom lærebøkene, slik L4nn gjer. Meir kontakt med lokalsamfunnet slik at ein får meir allsidig lyttetrening, er òg eit forslag som lærarane kan leggja til rette for, der lærarspråket kan leggjast til side til fordel for eit meir allment kvardagsspråk. Informantane fortel i intervjuet at dei gjerne viser utdrag frå nyheitssendingar i undervisinga, og trass i at nyheitslesarar gjerne har normert tale vil elevane likevel kunna

verta eksponert for nye ord, språktrekk og intonasjon ved å høyre mennesker frå ulike kantar av landet snakka.

7.5 Konkluderande refleksjon

I dette kapittelet har eg diskutert nokre sentrale funn frå materialet ut i frå det teoretiske rammeverket og pågåande diskusjonar i andrespråksmiljøet. I dette underkapitlet vil eg først svara kort på forskingsspørsmåla og deretter oppsummera dei viktigaste poenga frå diskusjonen som svarar på problemstillinga. Avslutningsvis vil eg konkludera med kva undersøkinga har vist.

1. Korleis og i kva grad tilpassar lærarane talemålet sitt i undervisinga?

Undersøkinga viser at informantane tilpassar på ulike måtar og i ulik grad. Dei ulike tilpassingspraksisane vart oppsummert meir utfyllande etter analyse del 1 (6.1.5). Materialet viser at fleire av informantane tilpassar mot skriftspråket dei gir opplæring i. Det er særleg lærarane som gir opplæring i nynorsk som snakkar skriftnært, som blant anna kjem av at dei bruker læreboka som normgivar. Lærarane som gir bokmålsopplæring tilpassar mindre til skrift, men vekslar likevel ved ein del tilfelle mellom skriftlege og munnlege variantar. Det er òg ein lærar som tilpassar i svært liten grad. Ho har eit lærarspråk som ligg nært talemålet ho snakkar utanfor undervisinga. Likevel hendar det at ho umedvite tilpassar mot skriftspråket. Det kan sjå ut til det er fleire faktorar som påverkar korleis lærarane tilpassar og i kva grad, slik eg diskuterte i 7.1.

2. Kva læraroppfatningar har lærarane om tilpassing av talemål?

Undersøkinga viser at lærarane har nokre ulike og nokre felles læraroppfatningar om tilpassingar. Dei ulike læraroppfatningane vart oppsummert meir utfyllande etter analyse del 2 (6.2.5). Ein av lærarane ønskjer ikkje å tilpassa talemålet sitt i den grad at det ikkje liknar hennar eige talemål utanfor undervisinga. Dette knyter ho til målet om å gjera elevane integrerte, og ser dermed på dialektbruk som det viktigaste middelet for å oppnå dette. Dei tre andre lærarane vektlegg oppfatninga om dei må snakka slik at elevane forstår, som nokon meiner at gjerast best med å ha eit samsvar mellom tale og skrift i undervisinga. Lærarane tenkjer at forvirringa kan vera stor nok som ho er for elevane, og fokuset på forståing må gå føre dialektbruk innanfor denne språkkonteksten. Lærarane har ei felles oppfatning om at dei har eit ansvar for å førebu elevane på den språklege variasjonen som finst i norsk. Dette er ei

oppfatning eg i ulik grad ser at samsvarar med lærarane sine undervisingspraksis, men det framstår likevel som at lærarane er i ferd med å auka medvitnet sitt kring å førebu elevane på språkleg variasjon .

Korleis er lærarar sin tilpassingspraksis og oppfatningar av tilpassing av talemål i andrespråksundervisning?

Eg diskuterte først om lærarane sine ulike tilpassingspraksisar kan vera påverka av ulike faktorar ved undervisninga, og argumenterte samstundes for at metoden med videostimulert refleksjon var avgjerande for å finna ut om tilpassingspraksisane til lærarane var medvitne, og kunne knytast til læraroppfatningane dei har om tilpassingar eller ikkje. Deretter diskuterte eg om målformene kan ha hatt noko å seie for tilpassingspraksisane eg fann, og stiller spørsmål ved om nynorsk som opplæringspråk fører til meir talemål i undervisninga. Eg meiner at dette er knytt til ei oppfatning om at nynorsk opnar opp for talemål, men eg kan ikkje slå fast at denne oppfatninga samsvarar med praksisane eg fann at informantane som gav opplæring i nynorsk har. Vidare diskuterte eg lærarane sine tilpassingspraksisar ut i frå oppfatningane om at det vil føra til auka forståing hos elevane og bidra til integrering. Eg knytte desse oppfatningane i lys av ytringar frå media og i lærargrupper, der det føregår ein debatt kring dialekter i offentlegheita, og om innlærarane tileignar seg nok kompetanse til å skulle takla denne språklege variasjonen. Ytringar frå innlærarar kan vitna om både mangelfull opplæring i språkleg variasjon, men òg ein manglande vilje frå norsktalande til å tilpassa dialekta si. På den eine sida vil eg hevda at tilpassingar, i den grad at lærarspråket ikkje liknar språket utanfor, kan sjåast på som å gjera innlærarane ei bjørneteneste. På ei anna side meiner eg at eit tilpassa språk kan vera pedagogisk riktig, og ein kan likevel førebu elevane på språkleg variasjon ved å inkludera dialektene i undervisninga. Ved å ta dialektene med seg inn i undervisninga, vil elevane i større grad utvikla dei munnlege ferdigheitene dei treng for å lykkast vidare.

Funna frå denne undersøkinga viser tilpassingspraksisar som ein tidlegare ikkje har visst særleg mykje om før. Ein del av funna skil seg frå tidlegare forskning, særleg Husby (2009) og Øynes (1995) sine undersøkingar, fordi informantane ikkje har ein skriftnær tale i den graden dei viser. Det dialektale vert reflektert hos alle lærarane, i noko ulik grad. Det tyder dermed på at funna mine peikar på noko av det same som Høyland (2021a) konkluderer med, at nynorsk som opplæringspråk opnar opp for eit talemålsnært lærarspråk i undervisninga. Det

undersøkinga mi derimot viser, som eg ikkje kan sjå at andre har funne, er at lærarar som gir opplæring i bokmål ber lite preg av det i det munnlege språket sitt i undervisinga. Difor er eg berre delvis samd med Høyland om at nynorsk er ein døropnar for talemålsvariasjon, då eg ikkje vil utelukka at lærarar kan ha stor talemålsvariasjon i undervisinga uavhengig av kva for skriftleg opplæringsspråk dei har. Lærarane har læraroppfatningar om at språket skal bidra til forståing og integrering for elevane, ei oppfatning som eg finn at i stor grad samsvarar med talepraksisen deira.

8. Avsluttande kommentarar

I dette kapittelet kjem eg med nokre avsluttande kommentarar om undersøkinga. Først vil eg oppsummera undersøkinga sine funn og avgrensingar, og til slutt vil eg komma med forslag til vidare forskning.

8.1 Oppsummering av undersøkinga

I denne undersøkinga har føremålet vore å svara på problemstillinga: *korleis er lærarar sin tilpassingspraksis og oppfatningar av tilpassing av talemål i andrespråksundervising?* I innleiingskapittelet presenterte eg bakgrunnen for val av tema, problemstilling og forskingsspørsmål, avgrensingar, omgrepsavklaringar og oppgåva sin struktur. Deretter, i kap. 2, gjorde eg greie for undersøkinga sitt teoretiske rammeverk. Basert på tidlegare forskning tok eg utgangspunkt i at lærarane *har* tilpassingar i det munnlege språket sitt i undervisinga. Eg ville difor finna ut *korleis* dei tilpassa og *i kva grad*. I 2.1 gjorde eg greie for kva forskning på andrespråkslæring har funne ut om språklege tilpassingar, og knytte dette til den norske språkkonteksten kor tilpassingane får ein ekstra dimensjon. Undersøkinga har òg hatt som mål å undersøkje *kvifor* lærarane tilpassar slik dei gjer, og med det ville eg finna ut kva for læraroppfatningar dei har om tilpassing av talemål. I 2.3 presenterte eg læraroppfatningar som teoretisk innfallsvinkel, og gjorde greie for korleis ein kan forska på læraroppfatningar. I kap. 3 argumenterte eg for val av kvalitativ metode, der eg òg skildrar korleis eg gjekk fram for å samla inn datamateriale. Datamaterialet har bestått av video- og lydopptak frå fire informantar si undervising, og påfølgjande semistrukturerte intervju med videostimulert refleksjonssamtale. Denne kombinasjonen av innsamlingsmetodar har vist seg å styrka validiteten til funna i undersøkinga, som særleg viser seg gjennom den videostimulerte refleksjonen der eg ønskte å finna ut om lærarane var medvitne om eigen tilpassingspraksis. I kap. 4 og 5 presenterte eg informantane og talemåla deira utanfor undervisinga. I kap. 6. presenterte og analyserte eg utdrag frå det innsamla materialet, ved å sjå nærare på kvar informant sine tilpassingspraksisar og læraroppfatningar. I kap. 7 diskuterte eg nokre utvalde funn nærare, i lys av det teoretiske rammeverket og pågåande diskusjonar i media og andrespråksmiljøet. Alt i alt viser denne undersøkinga at lærarspråk i norsk samanheng er meir omfattande på grunn av den språklege variasjonen i munnleg språk, men òg skriftleg. Eg konkluderer med at tilpassingspraksisane eg finn, har ein tidlegare ikkje visst særleg mykje

om. Læroppfatningane eg finn har derimot samanheng med tidlegare forskning, som ser ein samanheng mellom dialektbruk og integrering, og at lærarar og opplæringsapparatet må ta eit større ansvar for å førebu elevane på den språkleg variasjonen som finst i norsk.

8.2 Avgrensingar

Metodane og det innsamla materialet tilseier at denne undersøkinga har produsert lokal kunnskap. Det betyr at det er utfordrande å skulla generalisera funna til å vera gjeldande for andre lærarar andre stadar. I denne oppgåva har til dømes ikkje kjønn og alder, utdanningsbakgrunn eller talemålsbakgrunn vore i fokus, då utvalet ikkje baserer seg på kven lærarane er, men korleis dei tilpassar og kva oppfatningar dei har om tilpassing av talemål. Likevel har utvalet og andre avgrensingar i undersøkinga bidrege til å forma svara på forskingsspørsmåla. Eg bruker eit mindre geografisk område som ligg i nynorskområdet, og der det finst kommunar som gir opplæring i bokmål. Vaksenopplæringssentra er relativt små i storleik, og informantane mine er kvinner som har både utdanning og erfaring med norsk som andrespråk. Dette er typiske kjenneteikn som har forma min kasus. Eg kan ikkje slå fast at dette er tilpassingspraksisar og læroppfatningar som andre forskarar vil finna andre stadar, men det gjer likevel ikkje mine funn mindre gyldige innanfor min kasus. Eg vil seia som Høyland gjer avslutningsvis, at: «denne avhandlinga kan også lesast som ei forteljing om ei studert verkelegheit framfor ei rapportering av målbare resultat frå denne verkelegheita» (Høyland, 2021a, s. 380). Mine funn kan òg sjåast på som ei forteljing, der handlinga tek for seg informantane sine talemål, tilpassingar og oppfatningar kring å tilpassa talemål eller snakka dialek i norsk andrespråksundervising.

8.3 Vidare forskning

Husby (2009, s. 15) hevda at spørsmål knytt til talemålsform i andrespråksundervising er problemstillingar som er underkommunisert. I arbeidet med dette prosjektet har eg tenkt på fleire viktige aspekt ved temaet som gjerne kunne vore undersøkt. Her vil eg kort nemna nokre idear som eg meiner har potensiale for vidare forskning. I den norske konteksten er lærarar sine tilpassingar av talemål i andrespråksundervising relativt lite undersøkt, og det er slik eg ser det eit stort behov for meir forskning på dette området. Eg har undersøkt lærarar som underviser vaksne, som eg meiner er eit bidrag til å sjå nærare på språket vaksne innlærarar som lærer norsk vert møtt med og som kan vere annleis enn det barn møter. Frå eit

andrespråksdidaktisk perspektiv kan det sjå ut som at det er eit skilje mellom barn som lærer norsk i eit miljø kor dei i større grad har tilgang til andre norsktalende elevar, sett opp mot vaksne som ofte lærer norsk saman med andre innlærarar der læraren er den største kjelda til det norske språket. Dette skulle det gjerne vore meir forskning om. Forsking som baserer seg på videomateriale kan òg gi innsikt i fleire delar av lærarspråket som eg gjerne skulle sett nærare på, t.d. kroppsspråk som medierande ressurs i undervisinga.

I lys av den norske talemålssituasjonen har eg berre undersøkt vestlandsdialekter med nærleik til nynorsk, og det er difor eit stort potensiale av andre talemål ein kan undersøkje, anten i lys av skriftsspråk eller andre språklege trekk som kunne vore undersøkt på same måte. Kanskje er tilpassingspraksisar noko heilt anna ein annan stad i landet. Eit spørsmål eg har stilt meg sjølv i arbeidet med dette prosjektet og i eige virke som lærar er: kva for dialekter er eigentleg enklast eller vanskelegast for innlærarar som lærer norsk i dette område å forstå? Det går dermed litt utanfor tilpassingsperspektivet, men likevel noko som ville vore interessant for lærarar og andre som er knytt til andrespråksopplæring å kjenna til, dersom det er slik at ein skal satsa på auka bruk av dialekter og dialektmangfald i andrespråksundervisinga. I forlenginga av dette ville det òg vore interessant å sett nærare på korleis lærarar som sjølv har norsk som andrespråk, som anten har eit skriftnært talemål med aksent eller dialekt med aksent, tilpassar seg i undervisinga, eller korleis dei i det heile snakkar i undervisinga. Her kunne det òg vore interessant med ei komparativ undersøking av lærarar som sjølv har lært norsk som andrespråk sett opp mot lærarar med morsmålskompetanse i norsk. Eg vonar å sjå fleire forskingsbidrag framover som tek den norske språkkonteksten med seg inn i forskning på korleis det er å læra norsk eller å undervisa i norsk som andrespråk i det mangfaldige språksamfunnet Noreg.

Litteraturliste:

- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Bloomsbury.
- Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015). Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), ss. 585-601.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual matters.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research & language pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2020). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), ss. 190-205.
- Emilsen, L. E., & Sjøfteland, Å. (2020). L2 acquisition in a rich dialectal environment Some methodological considerations when SLA meets dialectology. I A. Edmonds, P. Leclercq, & A. Gudmestad, *Interpreting language-learning data* (ss. 9-38). Berlin: Language Science Press.
- Ferguson, C. A. (1975). Toward a Characterization of English Foreigner Talk. *Anthropological Linguistics*, 17(1), ss. 1-14.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham, & T. (. Urdan, *In APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (ss. 471-499). American Psychological Association.
- Fondevik, B., & Osdal, H. (2018). Norsk for vaksne innvandrere = bokmål? . I A. K. Gujord, & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 356-377). Oslo: Cappelen Damm.
- Golden, A., & Kulbrandstad, L. A. (2020). Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket - en nettbasert spørreundersøkelse. *NOA - norsk som andrespråk*(2).
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal.
- Høyland, B. (2021a). *Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkslevar. Ein studie av variasjon og refleksjon*. Høgskulen på Vestlandet. Henta frå

<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2726752/Hoyland.pdf?sequence=2>

- Høyland, B. (2021b). "Er eg kritisk nok?" Refleksivitet i didaktisk forskning. I H. Berdinesen, *Pedagogisk praksis: eksempler på praksisorientert forskning i fagfornyelsen*. (ss. 17-35). Oslo: Dreyers forlag.
- Håkansson, G. (1987). *Teacher Talk: how teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund University Press.
- Heide, E. (2017). Det norske språkmangfoldet og opplæringa i norsk som andrespråk. (3), ss. 16-27.
- Husby, O. (2009). Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter? . *NOA norsk som andrespråk*(2), ss. 9-40.
- Husby, O. (2015). Andrespråk og uttale. I K. E. Mehllum, *Norsk andrespråkssyntaks* (ss. 325-400). Oslo: Novus.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3.utg.ed.)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jølbo, I. (2007). *"Det e måden eg uttrykke meg på": En sosiolingvistisk undersøkelse av dialektbruk i norsk som andrespråk*. Trondheim: NTNU.
- KompetanseNorge. (2021, januar 12). *Ny integreringslov og ny fagressurs for introduksjonsprogrammet*. Henta frå Kompetanse Norge: <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/ny-integreringslov-og-ny-fagressurs-for-introduksjonsprogrammet/>
- Kristiansen, T. (1996). Det gode samfund: Det norske eksempel. *NyS. Nydanske Studier & Almen Kommunikationsteori*, 21, ss. 9-22.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder (2.utg.ed.)*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 27-51). Oslo: Cappelen Damm.
- Kulbrandstad, L. I., Ljung, B. E., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA - Norsk som andrespråk*, 36(2), ss. 5-20.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Læreplan i norsk for vaksne innvandrere*. Henta frå Kompetanse Norge: <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-nynorsk.pdf>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York academy of sciences*, 379(1), ss. 259-278.
- Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. I S. Gass, & C. G. Madden, *Input in Second Language Acquisition* (ss. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner: når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand, & H. Sandøy, *Språkmøte: innføring i sosiolingvistik* (ss. 105-126). Cappelen akademisk forlag.
- Mæhlum, B. (2009). Standardtalemål? Naturligvis! ; en argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 27(1), ss. 7-26.
- Molde, E. B. (2007). *Knot. Omgrepet, definisjonane og førestellingane. (Masteroppgåve)*. Henta frå https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/5475/Masteroppgave_Molde.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Molde, E. B. (2017, januar 19). *Alle nordmenn snakker et annet språk enn vi studerer*. Henta frå Språkprat: <https://sprakprat.no/2017/01/19/alle-nordmenn-snakker-et-annet-sprak-enn-vi-studerer/>
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om ekterne leseprøver*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Nind, M., Kilburn, D., & Wiles, R. (2015). Using video and dialogue to generate pedagogic knowledge: Teachers, learners and researchers reflecting together on the pedagogy of social research methods.. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), ss. 561-567.
- Noregs Mållag. (u.d.). *Nynorsk for vaksne innvandrere*. Henta frå Noregs Mållag: <https://www.nm.no/lokallaga/4631-2/nynorsk-for-vaksne-innvandrere/>
- NRK. (2015, september). Henta frå Dialektrøkt i NRK (nynorsk): <http://sprak.nrk.no/wp-content/uploads/2015/08/dialektr%C3%B8kt-a5-nynorsk1.pdf>
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), ss. 307-332.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Reppen, I. A. (2011). *"Det viser seg at du er ekte nordmenn i stedet": Andrespråksbrukere, sted og tilhørighet*. NTNU - Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap.
- Sandøy, H. (2009). Standardtalemål? ja, men ...! *Nors lingvistisk tidsskrift*, 27(1), ss. 27-47.
- Sarromaa, S. (2021, mai 6). *Dialekter er djevelens verk*. Henta frå VG:
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/dlXGLz/dialekter-er-djevelens-verk>
- Sinclair, J., & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sjekkeland, M. (2005). *Dialektar i Noreg: tradisjon og fornying*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Svennevig, J., Gerwing, J., Jensen, B. U., & Allison, M. (2017). Pre-empting Understanding Problems in L1/L2 Conversations: Evidence of Effectiveness from Simulated Emergency Calls. *Applied linguistics*, 40(2), ss. 205-227.
- Tenfjord, K. (2003). *Forhandlinger og tilpasset innputt i elev-lærersamtalen*. Henta frå Cappelen Damm:
<https://noa.cappelendam.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=274035>.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utgave)*. Oslo: Gyldendal.
- van Ommeren, R. (2011). "Ja, jæi la an på å tåå oppdaling, ja": Dialektbruk blant voksne innvandrere i Oppdal. *Språknytt*, 39(3), ss. 25-28.
- Øvregaard. (2008, januar 27). *Når dialekt blir maktspråk*. Henta frå Aftenposten:
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/nw6xL/naar-dialekt-bli-maktspraak>
- Øynes, A. (1995). *Talemål i undervisninga av norsk som andrespråk: en sosiolingvistisk individstudie*. Universitetet i Trondheim.

Vedlegg

1. Kvittering frå NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Korleis forhold lærarar seg til eigen språkleg variasjon i andrespråksklasserommet? - Ei undersøking av lærarar sitt munnlege språk og oppfatningar om språkleg tilpassing i andrespråksklasserommet. **Referansenummer**

254263

Registrert

07.08.2020 av Helene Tollaksvik - Helene.Tollaksvik@uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann-Kristin Helland Gujord, Ann-Kristin.Gujord@uib.no, tlf: 55582457

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Helene Tollaksvik, helenetollaksvik@gmail.com, tlf: 90219128

Prosjektperiode

10.08.2020 - 01.09.2021

Status

22.06.2021 - Vurdert

Vurdering (4) 22.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 21.06.2021.

Vi har nå registrert 01.09.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

22.03.2021 - Vurdert

VURDERING

NSD har vurdert endringen registrert 17.03.21. Teams er lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.03.21. Behandlingen kan fortsette

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

18.01.2021 - Vurdert

VURDERING

NSD har vurdert endringen registrert 14.01.21. Zoom er lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.01.21. Behandlingen kan fortsette

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.08.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.06.21.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere som underviser i voksenopplæringen, og har taushetsplikt.

Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

2. Førespurnad om deltaking

Hei!

Mitt namn er Helene Tollaksvik og eg tek master i Nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Bergen. Eg tek kontakt med dykk for å presentere mitt prosjekt - med eit ynskje om å få gjennomføre forskinga mi hos dykk.

Kort om prosjektet:

Prosjektet har arbeidstittelen: *Korleis forhold lærarar seg til språkleg variasjon i andrespråksklasserommet? Ei undersøking av lærarar sitt munnlege språk og oppfatningar om språkleg tilpassing i andrespråksklasserommet.*

Formålet med prosjektet er å undersøke det munnlege språket til lærarar som underviser vaksne i norsk som andrespråk. Gjennom video- og taleopptak av lærarane ønskjer eg å undersøkje korleis og i kva grad lærarane gjer språklege tilpassingar med omsyn til dialekt og skriftspråk. Eg vil òg ha ein samtale med lærarane for å drøfte og reflektere rundt tilpassingane dei gjer, og prøve å finne ut kva som er bakgrunnen for desse.

Kvifor vil eg gjennomføre undersøkinga hos dykk?

Med omsyn til prosjektets formål ønskjer eg å undersøke vaksenopplæringar i eit område kor den lokale dialekta har ei viss avstand til det skriftlege opplæringsspråket. Eg er sjølv frå **** i Sunnhordland, og kjenner difor godt til den lokale dialekta. At **** og **** til tross for relativt like dialektar har valt å drive norskopplæring basert på ulike skriftspråk, syns eg er interessant. Det er difor interessant å undersøkje om dette vert spegla att i ulike munnlege tilpassingar hos lærarane i dei to ulike kommunane.

Kva vil det innebere?

Dersom de stiller dykk positive til at eg kan gjennomføre forskinga mi hos dykk vil eg prøve å tilpasse meg de så godt det lar seg gjere. Eg ønskjer å følgje to lærarar med lokal dialekt i nokre undervisningstimar, men vil berre gjere opptak i ei undervisningsøkt. Eg ønskjer òg å intervjuje læraren i forkant, i tillegg til å kome tilbake og ha ein samtale etter at eg har analysert opptaka. Undersøkinga vil gjerast i samsvar med Norsk senter for forskingsdata sine krav om innsamling av personopplysingar.

Når vil undersøkinga gjennomførast?

Undersøkinga er planlagt å gjennomførast tidleg haust 2020. Eg er sjølv sagt fleksibel med omsyn til kva som passar dykkar timeplan best.

Har du spørsmål eller vil gje tilbakemelding kan du ta kontakt med meg eller rettleiaren min:

Helene Tollaksvik
helenetollaksvik@gmail.com / 90219128

Ann-Kristin Helland Gujord (rettleiar)
Ann-Kristin.Gujord@uib.no

3. Samtykkeskjema (til informantar)

Vil du delta i et forskningsprosjekt om læreres muntlige språk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke det muntlige språket til lærere som underviser voksne i norsk som andrespråk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Bergen, UIB, som skal undersøke hvordan det muntlige språket til lærere i voksenopplæringen er og hvordan lærerne tenker om dette. Formålet med masteroppgaven er å finne ut hvordan lærerne snakker i undervisningen, og om dette muntlige språket skiller seg fra slik lærerne snakker utenom undervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ettersom jeg ønsker å forske på lærere som underviser i voksenopplæringen i Sunnhordland, spør jeg deg som lærer ved **** om du ønsker å være en del av forskningsprosjektet mitt. Jeg har gjennom skriftlig kommunikasjon med rektor og andre involverte i voksenopplæringen etterspurt lærere med sunnhordlandsdialekt eller nærliggende, og som kunne være interessert i å delta i studien. Det er deg og tre andre lærere som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg gjør et video- og taleopptak av deg i undervisningen din, samt at jeg vil gjennomføre en videostimulert refleksjonssamtale i etterkant av opptakene. Opptaket vil gjennomføres én gang og vil være på ca 45-60 minutter (en undervisningsøkt). Kameraet vil, dersom det er mulig befinne seg bakerst i klasserommet, og ha fokus på deg. Deler av opptakene vil danne grunnlag for en refleksjonssamtale, som også vil bli tatt opp ved lydopptak. Denne samtalen vil omhandle aspekt ved det muntlige

språket ditt, som jeg finner interessant og som kan si noe om hva slags læreroppfatninger som ligger til grunn for dine språklige valg i undervisningen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til dette prosjektet er meg og min veileder ved Universitet i Bergen.
- Navnet ditt, og eventuelle navn på andre personer som blir nevnt i opptakene, vil bli anonymisert.
- Opptakene vil lagres på en sikker måte ved Universitetet i Bergen.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet mitt avsluttes i juni 2021. Etter at prosjektet er ferdig vil personopplysningene og opptakene bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Å få slettet personopplysninger om deg, og
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Vil du vite mer?

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

- Masterstudent: Helene Tollaksvik, helene.tollaksvik@student.uib.no 90219128
- Veileder: Ann-Kristin Helland Gujord, Ann-Kristin.Gujord@uib.no
- Personvernombud ved UiB: Janecke Veim, janecke.veim@uib.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Beste hilsen
Helene Tollaksvik
Universitetet i Bergen
helene.tollaksvik@student.uib.no 90219128

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres muntlige språk i andrespråksundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i video- og taleopptak
- å delta i en videostimulert refleksjonssamtale

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

4. Samtykkeskjema (til informantane sine elevar)

Vil du delta i et forskningsprosjekt om læreres muntlige språk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke det muntlige språket til lærere som underviser voksne i norsk som andrespråk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Bergen, UIB, som skal undersøke hvordan det muntlige språket til lærere i voksenopplæringen er og hvordan lærerne tenker om dette. Formålet med masteroppgaven er å finne ut hvordan lærerne snakker i undervisningen, og om dette muntlige språket skiller seg fra slik lærerne snakker utenom undervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi jeg i min undersøkelse vil gjøre video- og taleopptak av læreren din når han/hun underviser deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kan gjøre et video- og taleopptak i klasserommet når du er til stede. Opptaket vil gjennomføres én gang og vil være på 45-60 minutter. Kameraet vil, dersom det er mulig befinne seg bakerst i klasserommet, og vil ha fokus på læreren. Deler av opptakene vil vises til læreren din etterpå.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst si at du ikke vil være med uten å forklare hvorfor. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil bli gitt tydelige beskjeder om når opptakene vil bli gjennomført. Dersom du ikke vil være til

stede under opptakene, vil jeg sammen med læreren din sørge for at du får et alternativt opplegg å jobbe med, i tillegg til oppfølging i etterkant av undervisningen.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til dette prosjektet er meg og min veileder ved Universitet i Bergen.
- Navnet ditt, og eventuelle navn på andre personer som blir nevnt i opptakene, vil bli anonymisert.
- Opptakene vil lagres på en sikker måte ved Universitetet i Bergen.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet mitt avsluttes i juni 2021. Etter at prosjektet er ferdig vil personopplysningene og opptakene bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Å få slettet personopplysninger om deg, og
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Vil du vite mer?

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

- Masterstudent: Helene Tollaksvik, helene.tollaksvik@student.uib.no 90219128

- Veileder: Ann-Kristin Helland Gujord, Ann-Kristin.Gujord@uib.no
- Personvernombud ved UiB: Janecke Veim, janecke.veim@uib.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Beste hilsen
Helene Tollaksvik
Universitetet i Bergen
helene.tollaksvik@student.uib.no 90219128

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres muntlige språk i andrespråksundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i video- og taleopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

5. Skjema for bakgrunnsinformasjon

Bakgrunnsinformasjon om lærarar som deltek i masterprosjekt.

1. Namn:
2. Alder:
3. Utdanningsbakgrunn, grunn- og vidareutdanning:
4. Når og kor utdanna du deg?
5. Kor lenge har du undervist minoritetsspråklege elevar (vaksne eller born med norsk som andrespråk)
6. Kva dialekt vil du seie du snakkar i dag? og evt. har du snakka ei anna dialekt før?
7. Kva målform reknar du som hovudmålet ditt?

6. Intervjugaid

Intervjugaid

Bakgrunnen for utarbeiding av intervjugaiden er problemstillinga:

Korleis er lærarar sin tilpassingspraksis og oppfatningar til tilpassing av talemål i andrespråksklasserommet?

Grunnlag for intervju:

Intervjua med lærarane vil basera seg på dataa eg fekk frå klasseromsopptaka og har eit mål om å samla inn data til forskingsspørsmål 2 «kva læraroppfatningar ligg til grunn for vala lærarane gjer når det kjem til tilpassing av talemål?». Intervjua vert dermed hovudkjelde til å få innsikt i lærarane sine læraroppfatningar om korleis dei tilpassar talemålet i undervisinga. I tillegg er det viktig å få fram at eg ikkje berre kjem til å sjå på innhaldet i informantane sine ytringar, men òg sjå nærare på språket deira si form i intervjuet. Måten dei snakkar på i kommunikasjon med meg kan visa korleis lærarane sitt talemål er utanfor undervisinga, og vil såleis kunna gi meg ei innsikt i gapet mellom språket dei nyttar i dei to ulike kommunikasjonssituasjonane.

Digital gjennomføring:

I utgangspunktet var det meint å gjera intervjua fysiske, men på grunn av tiltak for å førebyggja smitte av koronaviruset vart eg nøydd til å gjennomføra intervjua digitalt. Eg nytta meg av programma Zoom og Teams der møtene vart gjort opptak av. Endringa frå fysiske til digitale intervju vart vurdert av NSD til å være i samråd med personvernet, og informantane stilte seg òg positive til endringa.

Bruk av videostimulert refleksjon:

Midtvegs i intervjuet kjem eg til å visa eit utdrag frå klasseromsopptaket eg gjorde av kvar enkelt lærar. Eg har på førehand valt ut eit utdrag som eg ønskjer at læraren skal kommentera eller utdjupa, eller som kan leggja grunnlag for vidare spørsmål og samtale.

Plan for intervjuet:

Del 1 - 10 minuttar: Innleiing med bakgrunn i skjemaet «Bakgrunnsinformasjon».

Del 2 – 10 minuttar: Forventingar til video og tankar om eige lærarspråk.

Del 3 – 20 minuttar: Videostimulert refleksjon ut frå videoutdrag.

Del 4 - 10 minuttar: Samtale om eigen talepraksis etter video + avsluttande refleksjonar.

Dette er eit semistrukturert intervju som har form som ein samtale som gir rom for å stilla oppfølgingsspørsmål som ikkje er førebudde i intervjugaiden.

Del 1 – Innleiing

NB: I denne delen er spørsmåla nedanfor eit utgangspunkt som kjem til å verta formulert og tilpassa det informantane oppgjer i skjemaet.

På bakgrunn av informasjonsskjemaet du har fylt ut ser eg at

1. Har du i løpet av utdanninga di opplevd at dialekt og språklege tilpassingar i andrespråksundervisning har vore eit tema eller fokus?
2. Har du opplevd at arbeidsstaden din legg føringar eller har tilrådingar for korleis lærarane skal eller bør snakka i undervisinga?
3. Snakkar du og dine kollegaer om korleis de snakkar i klasserommet, eller evt. utfordringar knytt til talemål eller målform?
4. Kjenner du til / har du erfaring med at folk som ikkje har norsk som førstespråk opplever dialektmangfaldet/variasjonen i norsk som problematisk? Er det andre enn utdanning, arbeidsstad eller kollegaer som har gjort deg merksam på dette ?

Del 2 – Forventingar til video og tankar om eige lærarspråk

No skal me snart sjå eit utdrag frå opptaka eg gjorde av deg i klasserommet. Men før eg viser utdraget vil eg høyre kva du sjølv forventar og kva du trur du kjem til å sjå....

5. Når det kjem til det munnlege språket ditt i klasserommet, korleis trur du sjølv at du snakkar her, i forhold til når du ikkje er i klasserommet?
6. Korleis vil du sjølv skildra språket ditt i klasserommet?
 - a) Vil du seia at du tilpassar det munnlege språket ditt til målforma det vert gitt opplæring i?
 - b) Er du oppteken av målform når du underviser?
 - Kva trur du det har å seia for det munnlege språket ditt?
 - c) Er det noko i det munnlege språket ditt i klasserommet som du meiner skil seg betydeleg frå dialekta di eller måten du elles snakkar på?
 - Dersom ja: er det andre situasjonar enn i klassen du trur du endrar språket på same måte?
 - d) Kva vil du seie er den største skilnaden mellom språket ditt i klasserommet og språket ditt elles?
 - Dersom dei seier at dei tilpassar: kvifor gjer du det? Er du medviten eller umedviten om at du gjer det? Dersom medvite, er det av pedagogiske årsakar eller andre årsakar?

Del 3 – Videostimulert refleksjon

- Individuelle og samtalestyrte spørsmål etter å ha sett videoutdrag. Gjentakende spørsmål kan til dømes vera:
 - Her ser eg at du varierer mellom både --- og ----. Kva tenkjer du om det?
 - Kvifor gjorde du slik?
 - Kvifor trur du at du brukte «det» og ikkje «det»?
 - Eg ser at du brukar «det» mykje, kan du seie noko om kvifor du gjer det?

Del 4 – Samtale om eigen talepraksis etter video + avsluttande refleksjonar

7. Kva tenkjer du etter å ha sett og høyrte deg sjølv videoutdraget?
 - a) Vart du overraska over noko?
 - b) Trur du at dette opptaket er representativt for korleis du generelt snakkar i undervisning, eller er det noko med elevane eller timen som påverkar språket ditt i opptaket?

8. Kva trur du er fordelene eller potensialet ved din talepraksis i klasserommet?
 - a) På den andre sida, tenkjer du at det er nokre utfordringar eller ulemper ved din talepraksis?

9. Kva trur du kan ha påverka deg til å snakka på den måten du gjer i undervisninga? (t.d. denne gruppa av elevar, personlegheit, utdanning/faglitteratur, kurs, læreplanar, kollega/arbeidsstad, storsamfunnet eller basert på egne erfaringar etter lang fartstid som lærar innan NORAN?)

10. Kor viktig er det for deg å snakka dialekt i undervisninga?

- Kor tenkjer du at dine tankar om dette kjem i frå? (Er det haldningar til knot, pedagogiske omsyn, tankar om at det er viktig for elevane å læra dialekt?)

11. Korleis opplever du at elevane dine responderer på dialektbruk?

12. Opplever du at det vert ein avstand (liten/stor) mellom det munnlege og skriftlege i klasserommet?
 - a) Pleier du å forklara kva som er dialekt og korleis det er i skriftspråket?
 - b) I kva grad tenkjer du at du førebur elevane dine på autentiske kommunikasjonssituasjonar utanfor klasserommet?
 - c) Kva tenkjer du om avstanden mellom språket i klasserommet og språket utanfor (altså i lokalsamfunnet)?

13. Er det noko ved din eigen talepraksis du såg i opptaka som du tenkjer at du vil endra på no som du har sett deg sjølv utanfrå? eller vil du halde fram slik du har gjort fram til no?

Samandrag

Det er mykje som peikar på at andrespråksundervisinga er ein av få situasjonar i Noreg kor det ikkje er like naturleg å snakka dialekta si. Innanfor andrespråksforskinga er ein kjend med fenomenet lærarspråk, som skildrar lærarar sine interaksjonelle og språklege tilpassingar. I norsk andrespråksundervising får lærarspråk ein ekstra dimensjon ved den norske talemålssituasjonen, og dei to skriftspråka ein kan gi opplæring i. Denne oppgåva undersøker lærarspråka til fire lærarar som arbeider ved to ulike vaksenopplæringscenter i Sunnhordland. Føremålet er å svara på problemstillinga: *Korleis er lærarar sin tilpassingspraksis og oppfatningar om tilpassing av talemål i andrespråksundervising?* For å konkretisera problemstillinga svarar eg på følgjande forskingsspørsmål 1. *Korleis og i kva grad tilpassar lærarane talemålet sitt i undervisinga?* Og 2. *Kva læraroppfatningar har lærarane om tilpassing av talemål?* Ved å nytta kvalitativ metode har eg samla inn materiale frå video- og lydopptak i lærarane si undervising, samt semistrukturerte intervju med videostimulert refleksjonssamtale.

Undervisingsopptaka viser at lærarane har både dialektale og skriftnære trekk i lærarspråket sitt. Nokre har lite tilpassingar, og lærarspråket liknar talemålet deira utanfor undervisinga. Andre har mange tilpassingar, og lærarspråket kan karakteriserast som skriftnært. Lærarane utset likevel elevane for ein variert innputt, anten ved å medvite variera mellom skrift og tale i språket, eller ved å fortelja om dialekta i lokalsamfunnet. Intervjua viser at alle lærarane har ei oppfatning om at den språklege variasjonen kan vera utfordrande for elevane. Nokre har ei oppfatning om at å snakka eit tilpassa språk i undervisinga, som reduserer avstand mellom tale og skrift, er viktig for elevane si forståing. Dette må sjåast i samheng med konteksten andrespråkslæringa føregår i, og nokre meiner at det berre er innanfor denne samanhengen at dialekt ikkje er viktig. Andre har ei oppfatning om at ein kan snakka tilpassa dialekt slik at elevane forstår. Elevane vil då verta vande med språkleg variasjon i norsk, og det vil kunna styrka integreringa. Undersøkinga viser at norsk lærarspråk inneheld meir språkleg variasjon enn det som tidlegare har vore anteke innanfor norsk andrespråksforsking. I undersøkinga tilpassar lærarane på ulike måtar og i ulik grad. Uavhengig av om dei snakkar dialektnært eller skriftnært, har alle lærarane ei oppfatning om at elevane må verta førebudd på variasjonen som finst særleg i munnleg norsk. Lærarane meiner at dette kan gjerast på ulike måtar, men er likevel samde i at ein må eksponera elevane for den lokale dialekta.

Abstract

Second language acquisition might be one of the few circumstances where it would not be natural for a Norwegian to speak their own dialect. Within the field of second language research, one is familiar with the phenomena of teacher talk, which depicts the teachers' interactional and linguistic variations. When it comes to Norwegian second language acquisition the teacher talk gets another dimension because of the different dialects in the Norwegian language, in addition to the two written languages one can teach. This thesis will look into the teacher talk of four teachers working at two separate centres for adult second language education in Sunnhordland, Norway. The purpose of this is to find an answer to the research question: *How do teachers modify their own dialects and which teacher cognitions do the teachers have about their own modifications?* To specify, I will try to answer the following questions.: 1. *How, and in what extend do the teachers modify their dialect in second language acquisition?* And 2. *What teacher cognitions do the teachers have about modification of dialect?* By using a qualitative research method, I have gathered data from video and sound recording during the teachers' lectures and performed semi-structured interviews with a video simulated reflection as dialogue.

The recorded material shows that the teachers use both dialectal traits and traits comparable to the written language in their teacher talk. While some use only a few adjustments, and therefore their teacher talk is similar to the dialect they have outside the classroom. Others use several modifications, and their teacher language can therefore be characterised as comparable to the written language. The teachers still expose their students for variations of the language, either by consciously varying between the written and the spoken language, or by teaching about the main dialect in the students' local community. The interviews shows that all of the four teachers have cognitions of how the linguistic variations can be challenging for the students. Some have a cognition of how speaking an modified dialect in the lectures, a dialect which reduce the distance between the spoken and written language, can be important for the students' learning. This must be seen in relation to the context in which the second language acquisition takes place, and they say that it is only within this context that dialects are not as important. Others have a cognition of how one can modify their dialect so that it is easier for the students to understand. This prepares the students for the variations within the Norwegian language, and it could help strengthen the integration. The research shows that Norwegian teacher language contains a more linguistic variation than what has previously

been assumed within Norwegian second language acquisition research field. The teachers modify in different methods and in various degrees. Regardless of whether they speak their dialect or modify their language, all the teachers in the research believe that their students must be prepared for the variations in the spoken Norwegian language. Even though they have different ideas of how this can be achieved, they still agree that one ought to expose the students for the local dialect.