

Ida Marie Jegteberg
Høgskulen i Volda

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.97>

«Eg er ein språklærer med språkvanskar»: Ein fokusgruppestudie av det språklege medvitet til lærarar i nynorske randsoneområde

Samandrag

I denne artikkelen blir det språklege medvitet og språkideologiane til ungdomsskulelærarar i eit nynorsk randsoneområde utanfor Bergen undersøkt gjennom problemstillinga «Korleis kjem lærarar i nynorske randsoneområde sitt språklege medvit og språkideologiar til uttrykk gjennom deira rapporterte behov for språkkunnskapar?». For å få svar på problemstillinga er det nytta fokusgruppeintervju med til saman tolv lærarar på fire ungdomsskular. Gjennom ei refleksiv tematisk analyse vart fylgjande tre tema utarbeidde: FOKUS PÅ LÆRAREN SOM SPRÅKBRUKAR, LÆRAREN SOM SPRÅKPEDAGOG I ALLE FAG og SÆRSKILT SPRÅKLEG MEDVIT HOS LÆRAREN I RANDSONA. Eit hovudfunn er at kunnskapane lærarane rapporterer at dei treng, gjerne handlar om formelle kunnskapar i nynorsk og bokmål for eiga skriving. Dei omtalar altså seg sjølve som *språkbrukarar* i større grad enn *språkanalytikarar*, *språkpedagogar* og *kulturutdannarar*. Det språklege medvitet deira er prega av språkideologiar, og desse ideologiane styrer også i stor grad fokusområda i intervjuet. Studien viser at ein i lærarutdanninga bør retta merksemd mot lærarens språklege medvit og kompetanse, også utanfor norskfaget, særleg med tanke på den norske toskriftspråkssituasjonen.

Nøkkelord: språkleg medvit, språkideologiar, nynorske randsoneområde, språkkunnskapar, språk i alle fag

«I'm a language teacher with language difficulties»: A focus group study of the Language Awareness of teachers in liminal zone areas

Abstract

In this article, the Language Awareness and language ideologies of secondary school teachers in a liminal zone area of Nynorsk outside Bergen are examined through the following research question: “How are teachers’ language awareness and language ideologies in liminal zone areas of Nynorsk expressed through their reported need for language skills?”. To answer this question, focus group interviews with a total of twelve teachers at four secondary schools were conducted. Through a reflexive thematic analysis, the following themes were developed: THE TEACHER AS A LANGUAGE USER, THE TEACHER AS A LANGUAGE EDUCATOR, and THE MARGINAL ZONE AFFECTING TLA (Teacher Language Awareness). One key finding is that the teachers report needing formal knowledge of Nynorsk and Bokmål for their own writing. They describe themselves more as *language users* than *language analysts*, *language teachers*, and *cultural educators*. Their language awareness is influenced by language ideologies, which also largely guide the focus areas of the interviews. The research indicates that attention must be directed towards language in all subjects, and thus TLA in all subjects in teacher education, especially considering the Norwegian language context with two written languages.

Key words: language awareness, language ideologies, liminal zone, language skills, language across the curriculum, teacher language awareness

Introduksjon

I arbeidskvardagen møter lærarar eit mangfald av elevar og språk. Dei møter og nyttar skriftspråk i mange situasjonar i alle fag, i ulike medium og i kommunikasjon med interne og eksterne instansar. Fokuset i denne artikkelen er på det norskspråklege mangfaldet og den norske språksituasjonen med to ulike skriftspråksnormer, med eit særleg blick på det nynorske skriftspråket. Skriftspråkmangfaldet er ein ressurs i elevane si utvikling av språkkompetanse og metaspråkleg bevisstheit. Ein viktig føresetnad for denne utviklinga er at læraren ser moglegheita for å bruka mangfaldet som ein ressurs i *alle* fag. Dette kjem også fram i den overordna delen av læreplanverket om dei grunnleggjande ferdigheitene lesing, skriving og munnlege ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifylgje *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (2016, § 2) skal ein ferdig utdanna lærar meistra «norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng». Omgrepet «profesjonssamanheng» signaliserer at språkkompetansen lærarar treng, femner om læraryrket som heilskap, også utanfor klasserommet. Den særeigne norske språksituasjonen med to jamstilte skriftspråk stiller dessutan særskilde krav til språkkompetansen til lærarane. Kva det inneber å ha ein profesjonsfagleg språkkompetanse, er ikkje utdjupa i rammeplanen, rundskriva til rammeplanen eller dei nasjonale retningslinjene for lærarutdanninga.

Denne artikkelen tek føre seg det språklege medvitet og språkideologane til lærarar i ulike skulefag, basert på kva for språkkunnskapar dei rapporterer at dei treng i arbeidskvardagen sin. Artikkelen legg særleg vekt på kunnskapar, medvit og ideologiar knytte til *nynorsk*, som er det skriftspråket storparten av lærarar meistrar dårlegast og oftast har negative haldningar til (sjå t.d. Nordal, 2004; Nordeide, 2023; Oslo Economics & Språkrådet, 2024; Pran & Johannesen, 2011; TNS Gallup, 2006; Vasby, 2023). For å få kunnskap om lærarar sitt språklege medvit generelt og om nynorsk spesielt, er det gjennomført fokusgruppeintervju med lærarar på skular i eit nynorsk randsoneområde, altså i eit område der nynorsk er under særleg press frå bokmål. Dette utvalet blir drøfta meir når metoden blir skildra under. Forskingsspørsmålet som ligg til grunn for studien, er: «Korleis kjem lærarar i nynorske randsoneområde sitt språklege medvit og språkideologiar til uttrykk gjennom deira rapporterte behov for språkkunnskapar?». Artikkelen tek til med eit utval tidlegare forskning om læraren i

nynorske randsoneområde, før teori om språkleg medvit og språkideologiar vert presentert. Deretter vert utvalet i studien skildra, etterfylgt av ein gjennomgang av fokusgruppeintervju som metode. Så vert resultatet av analysen presentert, før resultata blir drøfta i lys av det teoretiske bakteppet. Til slutt kjem ei oppsummering og framlegg til vidare forskning.

Randsonelæraren i tidlegare forskning

Nemninga *nynorsk randsoneområde* vert tradisjonelt brukt om område der fenomenet *den nynorske lekkasjen* finn stad, altså der nynorsken er under særleg press frå bokmål (sjå t.d. Grepstad, 2015). I tidlegare forskning på nynorske randsoneområde er det særleg *språkbyte* frå nynorsk til bokmål blant elevar som er tematisert (sjå t.d. Brunstad, 2020; Eiksund, 2019; Hårstad, 2018; Idsøe, 2016). Skulen og læraren blir gjerne peika på som viktige for å motverka språkbyte (sjå t.d. Brunstad, 2020; Garthus et al., 2010; Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Språkrådet, 2022; Sønnesyn, 2023). Sønnesyn (2020, s. 204) har mellom anna undersøkt kva rolle skulen og læraren spelar for skriftspråksvala til elevar på 10. trinn. Utvalet i studien hennar er elevar med nynorsk som hovudmål, og dei rapporterer at lærarane ikkje er konsekvente i val av tavlespråk, særleg i andre fag enn norsk. Sønnesyn (2020, s. 217) viser vidare at det å skriva nynorsk i andre fag enn norsk kan synleggjera innanfor kva for domene nynorsk kan nyttast, og det er ei moglegheit for auka skriftspråkeksponering for nynorskelevane.

Kva den norske språkstoda har å seia for lærarane sine språkkunnskapar, er også tematisert i tre rapportar publiserte av Språkrådet: *Språkstatus* (2021), *Språkbyterapporten* (2022) og *Rapport om norsk, særleg nynorsk, i lærarutdanningane* (2023). I *Språkstatus* står det at «I proposisjonen [til Språklova] gjer departementet merksam på kor avgjerande det er med ‘lærarar som kan undervise på og lære bort på nynorsk og bokmål’, som har ‘kunnskap om den norske språksituasjonen’ og som ‘kjenner dei språklege rettane’ som elevane har» (Språkrådet, 2021, s. 25). I *Språkbyterapporten* (Språkrådet, 2022) blir det peika på at eit viktig tiltak for å hindra språkbyte er at «Lærarane i randsoneane må vere medvitne om korleis dei kan møte og vareta dei språklege rettane til nynorskelevane i dei språkblanda klassane, slik at elevane ikkje opplever det som eit problem å ha språket» (Språkrådet, 2022, s. 13). I *Rapport om norsk, særleg nynorsk, i lærarutdanningane* (Språkrådet, 2023) vert det lagt vekt

på at nynorskopplæring skal gå føre seg i alle fag, og at lærarstudentar som ikkje har norsk i fagkrinsen, også treng å få både generell og fagspesifikk språkopplæring i utdanninga si.

Teoretisk bakteppe

Læraren sitt språklege medvit

Språkleg medvit¹, eller «Language Awareness», kan definerast som «explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (Association of Language Awareness, u.å.). Forskingsfeltet er breitt og mangfaldig, men ifylgje Svalberg (2009) er kjernen i forskinga eit fokus på *språkleg engasjement*. Ifylgje Mellegård (2024, s. 3) føreset språkleg engasjement ei aktiv involvering i og ei interesse og nysgjerrigheit for språk. I denne artikkelen er det særleg *læraren* sitt språklege medvit (LSM) som er av interesse. LSM er knytt til forskning og utdanning som fokuserer på møtet mellom kva lærarar veit, eller bør vita, om språk, og den pedagogiske praksisen deira (Andrews & Svalberg, 2017, s. 220). LSM-forskning tek altså både føre seg kva språkkompetanse ein lærar skal ha, og kva denne kompetansen har å seia for læringa til elevane. Frå å primært handla om grammatikk-kunnskapane til lærarar, har forståinga av LSM blitt breiare og femner om lærarane sine kjensler, oppfatningar, forståingar og haldningar (Andrews & Lin, 2017, s. 58).

Allereie i 1988 presenterte Edge tre roller lærarstudentar bør utvikla i utdanninga si med tanke på språkkompetanse, nemleg rollene som språkbrukar, språkanalytikar og språkpedagog (Haukås sine omsetjingar, 2014). Seinare har Haukås (2018) også inkludert rolla læraren har som *kulturutdannar*. Som språkbrukar må læraren ha tilstrekkelege språkkunnskapar og modellera god språkbruk for elevane. Som språkanalytikar må læraren ha analytisk kunnskap om språk for å støtta elevane i deira språklæring med forklaringar og eksempel. Som språkpedagog må læraren ha god kunnskap om språklæring og elevane si språklege utvikling (Andrews & Svalberg, 2017; Haukås, 2014; Svalberg, 2007). Rolla som kulturutdannar er

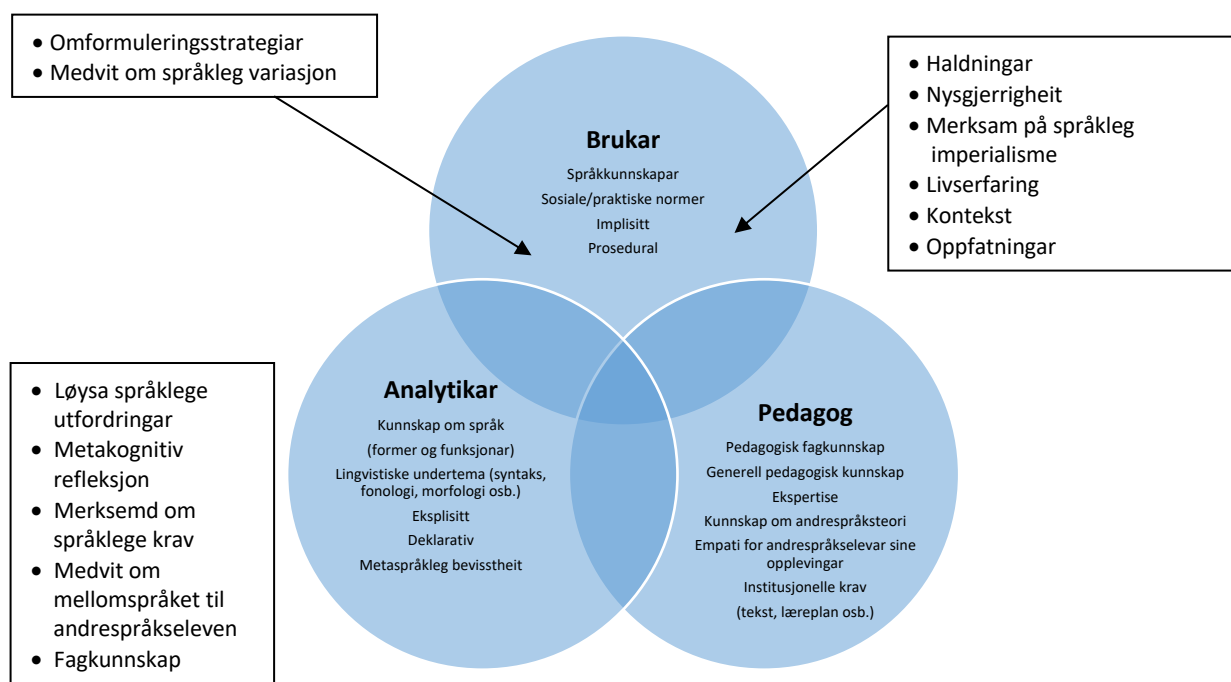
¹ Feltet forskinga er henta frå heiter Language Awareness, og er omsett til *språkleg medvit* i denne artikkelen. Retningar under språkleg medvit som det blir vist til i artikkelen, er Teacher Language Awareness, som her blir kalla *læraren sitt språklege medvit* (LSM), og Language Across the Curriculum, her kalla *språk i alle fag* (SAF).

viktig i alt arbeid med språkleg variasjon, som til dømes skriftspråksvariasjon (Haukås, 2018, s. 22). Ifylgje Svalberg (2009, s. 244) kan ein ha ulik grad av språkleg engasjement når ein arbeider med eller nyttar språk, og språkbrukarrolla *føreset* ikkje på same måte som dei tre andre rollene at læraren er språkleg engasjert. Som spontan språkbrukar med berre kommunikative føremål, må til dømes ikkje læraren vera oppmerksam og fokusert på kva for språklege variantar hen nyttar, og kva for konsekvensar dette har.

Lindahl (2016) si rekonseptualisering av Edge (1988) sine roller (figur 1) illustrerer korleis dei ulike domena og kunnskapane som ligg i dei, overlappar og utfyller kvarandre.

Figur 1

Frå Lindahl (2016). Mi omsetjing



Figur 1 illustrerer at rolla læraren har som språkbrukar, heng saman med kunnskap *i* språket, rolla som språkanalytikar heng saman med kunnskap *om* språket, og rolla som språkpedagog heng saman med kunnskap om elevane. Figuren tydeleggjer også vidare Svalberg (2009) sitt argument om at ein kan *bruka* språket utan å vera språkleg engasjert, ettersom ein språkbrukar nyttar sine implisitte språkkunnskapar på ein prosedural måte. Dei to andre rollene i figuren føreset derimot at læraren er språkleg engasjert.

I kryssingspunktet mellom *analytikar* og *pedagog* i Figur 1, finn me mellom anna *fagkunnskap*. Det tyder at ein analytisk språkpedagog må ha kunnskap om faget sitt og dei diskursane og konvensjonane som finst der, for å støtta elevane si utvikling av språkkompetanse i faga (Lindahl, 2016). Ei utfordring Lin (2016) peikar på, er at lærarar ofte posisjonerer seg som enten språklærarar eller faglærarar, heller enn ein kombinasjon av desse. Ei retning i LSM som tillegg denne kombinasjonen stor verdi, er *språk i alle fag* (SAF) (sjå t.d. Andrews & Lin, 2017; Beacco et al., 2019; Fischer & Lahmann, 2020; Forsman, 2019; Lin, 2016; Vollmer, 2008). Alle elevar, uavhengig av om dei lærer første- eller andrespråket sitt, skal bruka språk aktivt i alle fag, og treng skrive-, lese- og språkkompetansar deretter, noko som igjen stiller krav til *læraren* sitt språklege medvit.

I den norske læreplanen er lesing, skriving og munnlege ferdigheiter kompetansar elevane skal utvikla i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed skal ikkje språklæring vera avgrensa til språkfaga. Prinsippa i den norske læreplanen heng altså saman med sentrale prinsipp i forskning på språkleg medvit som me ser over. Arbeidet med dei tre ferdigheitene er tett knytt til faglæringa, og i lys av dei grunnleggjande ferdigheitene i læreplanen seier Skjong at «Faglæring kan såleis ikkje skiljast frå språklæring» (Skjong, 2011, s. 34).

Språkideologiar

I tillegg til språkleg medvit skal denne studien seia noko om språkideologiane til lærarar i nynorske randsoner. Meir eller mindre medvitne språkhaldningar kan vera uttrykk for språkideologiar, som legg føringar for kva lærarar, i utøvinga av alt som inngår i profesjonen, legg vekt på eller ser vekk frå (Law, 2015, s. 5). I ein norsk kontekst kan språkideologiar til dømes ha innverknad på lærarar sitt arbeid med og medvit om dei to skriftspråka bokmål og nynorsk.

Språkideologiar kan definerast som «morally and politically loaded representations of the nature, structure, and use of languages in a social world» (Woolard, 2020, s. 1, basert på Irvine, 1989). Dei er moralske og politiske fordi dei, eksplisitt eller implisitt, representerer ikkje berre korleis språk *er*, men også korleis språk *bør* vera (Woolard, 2020, s. 2).

Språkideologiar handlar likevel ikkje berre om sjølv *språket*, men også om korleis språk

speler ei rolle i makt og sosial ulikskap. I tillegg handlar språkideologiar om kva språk *representerer*, noko me skal sjå meir på under.

Tre semiotiske prosessar der språkideologiske forhold kjem til uttrykk, er *ikonisering*, *fraktal rekursivitet* og *sletting/utvisking* (Irvine & Gal, 2000, omsett av Bull, 2018). Særleg ikonisering og utvisking er relevante i drøftinga av datamaterialet i denne granskinga.

Ikonisering er ein språkideologisk prosess der språklege trekk *indekserer* sosiale grupper eller verksemder. Gjennom utvisking eller sletting blir det sosiolingvistiske feltet forenkla, og utfallet er at personar, verksemder eller sosiolingvistiske fenomen blir ignorerte. Element som ikkje ser ut til å passa inn i språkideologien, vil altså gå umerkande hen eller bli bortforklarte for at ideologien framleis skal vera gjeldande (Irvine & Gal, 2000, s. 37–38). Slike språkideologiske konsept kan, ifylgje Kroskrity (2010, s. 201), vera reiskapar for å identifisera og analysera subtile måtar språk og diskurs er påverka av ideologiar.

Metode

For å få kunnskap om lærarar sitt språklege medvit og språkideologiane deira, gjennomførte eg fire kvalitative fokusgruppeintervju. Før metoden blir drøfta vidare, skal eg først grunngje utvalet for studien.

Utval

Utvalet er 12 lærarar i ulike fag, fordelt på fire ungdomsskular i eit nynorsk randsoneområde utanfor Bergen. Lærarar i slike område står i ein spesiell språksituasjon, og har elevar med både nynorsk og bokmål som hovudmål, og språkbyttet frå nynorsk til bokmål som hovudmål er stort i desse områda (sjå t.d. Språkrådet, 2022). Det språkleg ustabile i randsoneområda gjer også at ein kan rekna med at språk blir tematisert meir her enn andre stader, og at språkideologiar kjem meir eksplisitt til uttrykk enn i kjerneområda for bokmål og nynorsk.

Avgrensinga til ungdomsskulelærarar heng saman med den femårige grunnskulelærarutdanninga, der norsk ikkje er eit obligatorisk fag for dei som utdannar seg for trinn 5 til 10. Bonness, Harvey og Lysne (2022) har mellom anna undersøkt korleis LSM

kjem til syne i *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskulelærerutdanning* (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016). Dei fann at perspektiv på LSM i svært lita grad kom til syne i andre fag enn norsk, og at «This means that pre-service teachers who do not choose to study a language subject may never be exposed to aspects of TLA» (Bonness et al., 2022, s. 14). Oversikta under gjev meir informasjon om utvalet.

Tabell 1

	Skule 1	Skule 2	Skule 3	Skule 4
Tal på deltakarar i intervju	4 deltakarar	2 deltakarar	3 deltakarar	3 deltakarar
Fordeling av fagområde i intervju	4/4 er norsklærarar, elles er deltakarane lærarar i praktisk-estetiske fag, realfag og menneskevitenskaplege fag ²	2/2 er norsklærarar, elles er deltakarane lærarar i praktisk-estetiske fag og menneskevitenskaplege fag	Ingen norsklærarar, deltakarane er lærarar i praktisk-estetiske fag, realfag, menneskevitenskaplege fag og andre språkfag ³	2/3 er norsklærarar, elles er deltakarane lærarar i praktisk-estetiske fag, realfag, menneskevitenskaplege fag og andre språkfag
Fordeling av føretrekt skriftspråk blant deltakarane	1/4 er nynorskbrukar	1/2 er nynorskbrukar	1/3 er nynorskbrukar	3/3 er nynorskbrukarar
Fordeling av hovudmål blant elevane på skulen	Få med nynorsk som hovudmål	Om lag 1/4 har nynorsk som hovudmål	Om lag 50/50 med nynorsk som hovudmål og bokmål som hovudmål	Om lag 50/50 med nynorsk som hovudmål og bokmål som hovudmål

² Skulefaga som her er kategorisert som menneskevitenskaplege fag, er KRLE og samfunnskunnskap.

³ Skulefaga som her er kategorisert som andre språkfag, er engelsk og andre framandspråk.

Datainnsamling

Når målet med studien er å få kunnskap om deltakarane sine språkideologiar og språkkunnskapar, vil fokusgruppeintervjuet vera ein eigna metode. Språkideologiar kjem gjerne til uttrykk i møte med andre, særleg i ei gruppe med deltakarar med ulike haldningar og kunnskapar (Gal & Irvine, 2019, s. 1). Lærarane i intervju tok i bruk ulike kommunikasjonsformer, som humor og imitering, noko som ifylgje Kitzinger er sentralt for å få fram haldningar og kunnskapar som er vanskelege å få fram i meir strukturerte intervjuformer (Kitzinger, 1994, s. 109). Samtidig kan dei sosiale strukturane i intervjukonteksten leggja føringar for kva som blir ytra. Dynamikken i gruppa kan bidra til å sensurera avvik frå gruppenorma og kan med det hindra deltakarane i å ytra meningane sine eller i å ta opp enkelte tema (Kitzinger, 1994, s. 110; Morgan, 1996).

Intervjua fylgde ein semistrukturert intervjuguide (sjå vedlegg 1), og Sikt vurderte datainnsamlinga til å vera i tråd med personvernlovgevinga. Sjølv intervjua tok til med ei tenkjeskrivingsoppgåve, noko Kitzinger (1994, s. 107) meiner kan sørgja for at alle deltek og får bidra. Mot slutten av intervjuet fekk kvar deltakar ein lapp med fylgjande formulering i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (2016, § 2): «Kandidaten behersker norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng». Dette gav tid til refleksjon før diskusjon med gruppa.

Datahandsaming og analyse

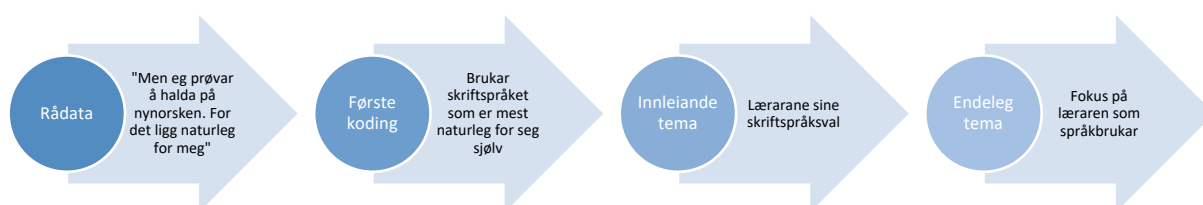
Kvart av dei fire intervjua varte i om lag ein time. Lydopptak av intervjua vart transkriberte til normert nynorsk, ein transkripsjonsstrategi McMullin (2023) kallar *intelligent verbatim*. Dette er ein føremålstenleg framgangsmåte når transkripsjonen skal gjerast tilgjengeleg for analyse av *mening* og *innhald* (McMullin, 2023, s. 144). Eit utval ikkje-verbale element (som latter, trykk og pausar) vart markerte i transkripsjonen, då dette kan gje informasjon om mening til analysen.

Analysen av datamaterialet er basert på Braun og Clarke (2021) sin metode *refleksiv tematisk analyse* (RTA), og analyseprosessen er inspirert av deira seks steg for RTA: 1) bli kjent med

data, 2) koding, 3) generering av innleiande tema, 4) utvikling og gjennomgang av tema, 5) raffinering, definering og namngjeving av tema og 6) skriving. Innleiande kodar var empirinære, medan temaa vart utvikla med større grad av støtte i teori. Analysen kombinerte utforskning av implisitt og eksplisitt mening og hadde ei relativistisk og konstruksjonistisk tilnærming til empirien (Braun & Clarke, 2021, s. 10). I analyseprosessen bevegde eg meg stadig mellom dei ulike fasane, og det var tre tema som tydeleg peika seg ut som gjennomgåande i datamaterialet. Analyseprosessen er illustrert i figur 2, 3 og 4.

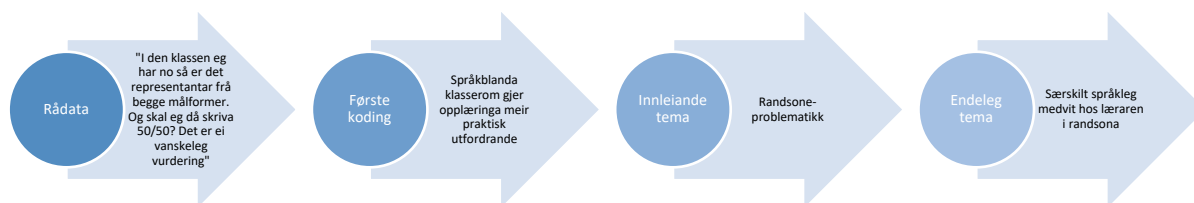
Figur 2

Frå rådata til endeleg tema «Fokus på læraren som språkbrukar»



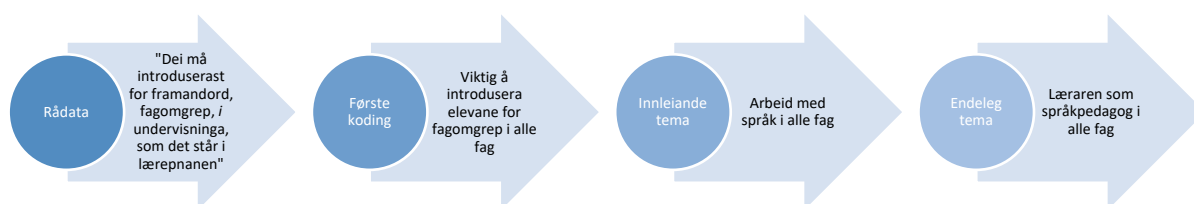
Figur 3

Frå rådata til endeleg tema «Læraren som språkpedagog i alle fag»



Figur 4

Frå rådata til endeleg tema «Særskilt språkleg medvit hos læraren i randsona»



Analyse

Analysen resulterte i tre tema som viser ulike perspektiv på problemstillinga «Korleis kjem lærarar i nynorske randsoneområde sitt språklege medvit og språkideologiar til uttrykk gjennom deira rapporterte behov for språkkunnskapar?». Tabell 2 viser temanamna og kortfatta forklaringar på kva temaa inneber. Ifylgje Braun og Clarke (2021, s. 112) må temanamna seia noko om *meaning* og *analytisk retning*, heller enn å vera ei *oppsummering*. Sitata frå intervjuet i den vidare teksten er reinskrivne og deltakarane har fått kodenamn knytt til skulane (t.d. jobbar 1A, 1B, 1C og 1D på skule 1). Val av sitat er gjort både med tanke på jamn fordeling mellom fokusgruppene, og med utgangspunkt i at sitata skal vera «clear and concise extracts to illustrate analytic claims» (Braun & Clarke, 2021, s. 134).

Tabell 2

Temanamn	Kjenneteikn
<i>Fokus på læraren som språkbrukar</i>	Vekta er på læraren si <i>eiga</i> skriving i profesjonen, der implisitte språkkunnskapar vert tekne i bruk, i både intern og ekstern kommunikasjon, og til elevane. Læraren treng ikkje vera språkleg engasjert.
<i>Læraren som språkpedagog i alle fag</i>	Fokuset til deltakarane er på kva medvit om språk samt pedagogisk kunnskap og ekspertise lærarar i alle fag bør ha for å støtta elevane i språklæringa. Læraren er språkleg engasjert.
<i>Særskilt språkleg medvit hos læraren i randsona</i>	Randsona påverkar både lærarane sitt språklege medvit og språkideologiar, og lærarane rapporterer om særskilde språkutfordringar i dette området.

Fokus på læraren som språkbrukar

Lærarane snakka i stor grad om seg sjølve som språkbrukarar i fleire av intervjuet. At lærarar må meistra dei grammatiske sidene av språket, både nynorsk og bokmål i norsk kontekst, la særleg lærarane på skule 2 og 3 stor vekt på. Av profesjonstekstar læraren må skriva, nemnde lærarane på skule 1, 2 og 3 mellom anna skriving av IOP (individuelle opplæringsplanar), vekeplanar, undervisningsmateriell og brev heim.

Det var særleg i drøftinga av § 2 i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (2016) (sitert over), at språkbrukarperspektivet kom tydeleg fram, også på skule 4, der dette perspektivet elles ikkje var så tydeleg. Det kan med det sjå ut til at lærarane tolkar formuleringa slik at det er ein formell skriftspråkskompetanse studentane skal oppnå gjennom utdanninga si.

Andre element som kasta lys over språkbrukarperspektivet var korleis lærarane snakka om sine egne skriftspråksval i jobbsamanheng. Omgrepet språkval blir vanlegvis nytta «om både bevisste eller ubevisste valg om å bruke eller fremme/hindre bruk av språk, varianter av språk eller alternative uttrykksmåter i et språk» (Sollid, 2012, s. 72). I samtalar rundt lærarane sine skriftspråksval sa lærarar på skule 1 og 2 at dei brukar sitt «eige hovudmål» mykje både i og utanfor klasserommet:

1C: Eg har jo nynorsk då som mitt hovudmål, så eg brukar det ganske mykje i klasserommet.

2B: Eg brukar mest bokmål for min eigen del, for det er det som er mitt hovudmål.

Eit siste funn under temaet FOKUS PÅ LÆRAREN SOM SPRÅKBRUKAR er lærarane si vektlegging av rettskriving, som sitatet under illustrerer:

2A: Eg har skrive at eg synest det er eit minimum at som lærar, ikkje minst når du skal kommunisera med foreldre og sånt, så bør du kunna rettskriving, altså at du ikkje har sånn særskrivingsfeil og kommafeil og og-/å-feil og sånne elementære ting, det synest eg, det må dei klara.

2B: Ja, det har eg òg tenkt, at grammatisk riktig må du klara.

Deltakarane, særleg på skule 2, er opptekne av å skriva korrekt, samstundes som lærarar på skule 1 og 3 rapporterer at dei ikkje kjenner seg trygge på å skriva nynorsk, noko som igjen kan påverka skriftspråkswala deira. I sitatet under kan det sjå ut til at det å skriva korrekt trumfar det å møta krava som ligg til å skriva på nynorsk som tilsett i ein nynorskkommune:

2B: Om du har lærarar som ikkje er norsklærarar då, så synes eg jo faktisk det er betre, om dei har bokmål som hovudmål, at dei skriv *det* riktig heim enn at dei prøvar å knota seg gjennom sidemål også blir det berre heilt feil.

Å skriva korrekt kopla lærarar i alle intervjuar til profesjonalitet og fagleg truverd, og fleire kommenterer at det er «pinleg» med mange skrivefeil:

4A: Eg tenkjer at dette med å bruka skriftspråk, til foreldre, i korte meldingar som blir gjevne i kommunikasjon, at det er noko med etosen der altså, at me har auka truverd om me skriv eit godt språk.

3A: Ja, nei eg tenkjer at me må ha god språkkompetanse både på bokmål og nynorsk, betre enn elevane, i *begge*, sånn at når me kommuniserer med heimen, så blir ikkje det pinleg og sånn, at me ikkje lærer elevane våre feil.

Sjølv om grammatikk og rettskriving var gjennomgåande tema i intervjuar, peika einskilde lærarar på at perfekt rettskriving ikkje alltid er naudsynt, særleg i andre fag enn norsk, så lenge teksten kommuniserer godt.

Læraren som språkpedagog i alle fag

Det var også mogleg å lesa ei språkpedagogrolle ut frå utsegnene til lærarar i alle intervjuar, men denne rolla var tydelegast på skule 4. Der framheva lærarane behovet for eigne språkkunnskapar for å styrka elevane sin språkkompetanse i alle fag. Dette vart mellom anna kopla til den rolla språk har i å utjamna ulikskapar i samfunnet.

4C: Det [språkkunnskapar i læraryrket] er veldig viktig. Eg hadde seinast nå i stad ein time i samfunnsfag, der me diskuterte årsaker til fattigdom i Noreg. Og då, kva er utfordringar, sant, for dei som kjem her. Og då handlar det jo veldig mykje om språk, sant. At ein ikkje beherskar det norske språket. Og kor viktig det er å beherska språket i samfunnet generelt sett.

Lærarar både på skule 3 og 4 var opptekne av at elevane skal utvikla fagomgrep i alle fag. 4B, som mellom anna er naturfaglærer, understreka kor viktig det er å arbeida med fagspråk på både nynorsk og bokmål. Dette stiller igjen krav til læraren sitt språklege medvit, og 4B kommenterte at slikt arbeid med språk i alle fag stiller krav til læraren sin nynorskkompetanse på ein nynorskskule.

Som sagt, kom det fram eit språkpedagogperspektiv i alle intervjuar, men i ulik grad. Lærarane på skule 1 og 2 rapporterte om eit breitt spekter av kunnskapar dei treng i språkarbeid i alle fag, som handla om at alle lærarar treng kunnskapar om tekstar, språkhistorie, korleis gje tilbakemelding på tekst og støtta elevane der dei er i si språklege utvikling.

2A: Om du for eksempel underviser i samfunnsfag, så bør du ha kunnskap om norsk språkhistorie, for det er så samanheng.

2B: Ja, og sjanger og tekstforståing, og det å gjera seg forstått i faget.

Lærarar i alle intervjuar var opptekne av eksponering. Elevane i randsonerområda les mykje bokmål til vanleg, og fleire av lærarane var medvitne om at skulen er ein arena der både nynorskelevane og bokmåselevane bør blir eksponerte for nynorsk:

3A: Nei, det er veldig vanskeleg å halda på nynorsken om *to* av lærarane dine skriv nynorsk og resten skriv bokmål, og nokon skriv eitt eller anna humbugspråk som dei har funne på sjølv.

4A: Sjølv om du har bokmål som hovudmål, så treng dei å omgje seg med meir nynorsk for å meistra sidemålet betre.

1C: Eg tenkjer dei får veldig mykje input når det gjeld bokmål, då. Så eg brukar [nynorsk] ganske mykje.

3A er mellom anna inne på korleis læraren sine skriftspråksval kan bidra til at elevane held på nynorsk som hovudmål. Sjølv om fleire kommenterte kor viktig det er med eksponering for å læra nynorsk, rapporterte fleire av dei same lærarane at dei skriv mykje bokmål til elevane fordi det er dette dei sjølve er mest komfortable med.

Særskilt språkleg medvit hos læraren i randsona

Lærarane rapporterte ein del språkkunnskapar og språklege utfordringar som er særskilde for lærarar som jobbar i eit nynorsk randsonerområde. Det er også tydeleg at språksituasjonen i randsona, og kva krav denne situasjonen stiller til språkkompetansen til lærarane, påverkar lærarane sitt språklege medvit og språkideologiane deira. Dette kom særleg tydeleg fram på skule 1, som var den skulen med færrest nynorskelevar, og det intervjuet med flest bokmålsbrukande deltakarar. Språkbyte frå nynorsk til bokmål som hovudmål er eit ganske vanleg fenomen ifylgje lærarane. Dei peika mellom anna på at dei difor må vera medvitne om korleis dei snakkar om nynorsk til elevane:

1D: Må nok kanskje vera meir bevisst på korleis ein snakkar om det, og det å motivera til å halda på det som hovudmål, då. At det er der ein bør leggja inn støytten. Om det er noko ein skal ha ekstra fokus på, kontra andre stader. Alle lærarar strever jo med det å motivera for det, men om det er noko ekstra her, så må det vera det.

Sitatet vitnar om at lærarane må vera kulturutdannarar på ein annan måte i randsonerområda enn på skular i andre område med andre språklege utfordringar. Lærarane på skule 2 peika på at ei viktig rolle dei har i eit slikt område, er å styrkja identitetskjenninga til elevane knytt til kultur og språk, fordi «litt av problemet her er at dei ikkje kjenner på noka kulturell tilhøyrse til språket» (2A).

At skulane ligg i ein nynorskkommune, og kva konsekvensar dette har for lærarane sin arbeidskvardag, gjev liv til samtalar om språkpolitikk og språkplanlegging. Desse samtalanene fekk stor plass i intervjuet på skule 3:

3C: Eg er heilt einig at språkmangfaldet vårt blir fattigare utan [nynorsk], men eg synest jo, reint praktisk sett, så hadde det vore enklare om me hadde hatt eitt [skriftspråk].

3A: Ja, og det hadde vore mykje enklare om me hadde droppa algebraen òg, for det er dritvanskeleg.

Sitatet til 3C over vitnar om negative haldningar til den norske toskriftspråkssituasjonen, grunngjeve med at språksituasjonen skapar praktiske utfordringar i randsoneskulen, medan 3A ironiserer utsegna. Lærarane sine negative haldningar handlar gjerne om at deltakarane opplever nynorsk som ei ekstra påkjenning i arbeidskvardagen. Kva elevane har rett på i si eiga opplæring, kom ofte i skuggen av at det er vanskelegare for lærarane å skriva nynorsk enn bokmål:

3C: [...] eg synest det er eit unødvendig lag med utfordringar i min arbeidskvardag at *alt* eg skal produsera, er på nynorsk, det hadde vore *så* mykje enklare for meg å gjera dette på bokmål, sant. Også ja, men greitt du er i ein nynorskkommune, sånn er livet, eg på ein måte rettar meg etter det, men eg synes på ingen måte det er eit ideal som skal bli jakta. Eg ser, eg ser meir problem med det, og eg ser det blant elevane også, dei vel jo vekk nynorsk.

Drøfting

I den vidare teksten skal funna som er presentert over, drøftast i lys av teori om språkleg medvit og språkideologiar, for å forsøka å svara på forskingsspørsmålet «Korleis kjem lærarar i nynorske randsonerområde sitt språklege medvit og språkideologiar til uttrykk gjennom deira rapporterte behov for språkkunnskapar?». Drøftinga under tek først føre seg og nyanserer korleis *språkbrukarrolla* kom til uttrykk i datamaterialet. Vidare skal me sjå at læraren si

språklærarrolle er samansett, mellom anna gjennom korleis *språkpedagogrolla* kom til uttrykk i intervjuet. Til slutt vert det drøfta korleis randsona påverkar språkideologiane og det språklege medvitnet til lærarane.

Nyanserte dimensjonar av språkbrukarrolla

Det er viktig å påpeika at det var store variasjonar i kvar einskild fokusgruppe, og at fokuset til gruppa gjerne blei styrt av einskilde sterke stemmer. Språkbrukarrolla var tydeleg hos nokre lærarar, medan andre forsøkte å trekka inn alternative perspektiv. Likevel er det ikkje uvanleg at språkbrukarrolla er den som blir mest tydeleg, og Beacco et al. (2019, s. 10) framhevar at ideen om at språk er viktig i alle fag, fort kan avgrensast til eit fokus på dei formelle sidene ved språket, som grammatikk og rettskriving.

Språkbrukarrolla handlar likevel om meir enn grammatikk og rettskriving (sjå t.d. Svalberg, 2007; Wright, 2002). Andre element som er sentrale i denne rolla, er mellom anna eit medvit om haldningar til ulike språk og medvit om språk i samband med til dømes makt og kjønn (Wright, 2002, s. 118). Det er altså tydeleg at språkbrukarrolla inneber ulike grader av engasjement med språk (Svalberg, 2009). På eine sida av skalaen er det å skriva grammatisk korrekt ein prosedyreprega aktivitet for dei fleste lærarar, og føreset ikkje språkleg engasjement. Dette vert spegla fleire stader i datamaterialet, til dømes når lærar 2A seier at «rettskriving, altså grammatisk korrekt norsk, bør dei [lærarane] kunna skriva». På den andre sida finn ein mellom anna medvit om haldningar kring språk, og medviten språkbruk, som krev at læraren er språkleg engasjert. Dette kan koplast til medvitne språkval som læraren gjer, noko 3A er inne på når hen seier at «om me er interesserte i at dei [elevane] skal bruka nynorsk, så må jo me bruka nynorsk». Likevel er det ikkje slik at grammatisk kunnskap er uviktig, men grunngjevingane for *kvifor* det er viktig må koplast til moglegheitene for å kunna nytta desse språkkunnskapane for å leggja til rette for språklæring i klasserommet (Wright, 2002). Ei slik grunngjeving finn me på skule 4, der lærarane meinte at grammatisk kunnskap er naudsynt for å gi god framandspråkopplæring: «[...] trekkja parallellar mellom norsk og engelsk, eller spansk og engelsk, fordi det er så mange likskapar som du lett kan forklara fordi du veit noko om det [språkvitskap] og historikken».

Språkbrukarrolla i styringsdokument

I samtalane om § 2 i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (2016) kom språkbrukarrolla i utsegnene til lærarane i studien tydeleg fram. Felles for dei fleste lærarane i drøftingar kring omgrepet «profesjonssamanheng» var vektlegging av eiga skriving av ulike profesjonstekstar. Samstundes tok dei også opp undervisning, noko som kan femna om meir enn det som ligg i rolla som språkbrukar. Dette møtet med forskriftsformuleringa *kan* signalisera at ho ikkje lukkast i å formidla eit heilskapleg syn på læraren sitt språklege medvit, som også inkluderer ei språkpedagogrolle, språkanalytikarrolle og kulturutdannarrolle.

Bonness et al. (2022) hevdar at språkbrukarrolla og språkpedagogrolla er dei som er tydelegast i *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning* (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016). Det var stort sett i norskfaget at dei fann ulike perspektiv på språkleg medvit, men i nokre få tilfelle vart fagspesifikt språk også knytt til andre fag. Det at ein kan lesa ei språkbrukarrolle av utsegnene til lærarane i min studie, mange av dei lærarar i andre fag enn norsk, kan dimed vera eit produkt av utdanningane dei har, og diskursane som eksisterer der. I andre fag enn norsk i grunnskulelærerutdanninga blir språkleg medvit stort sett avgrensa til basiskunnskapar og formelle språkkunnskapar, og i forskrifta – og delvis i dei nasjonale retningslinjene – er det språkbrukarrolla som kjem tydelegast fram. Perspektiva ein ser i dei to sistnemnde dokumenta, kan mogleg også seia noko om korleis språk vert oppfatta på tvers av faga. At krava til dei framtidige lærarane sine språkkunnskapar i utdanninga i stor grad er avgrensa til basiskunnskapar og formelle språkkunnskapar, er ein tendens Svalberg (2007, s. 295) meiner ein også ser internasjonalt: «One can perhaps assume that much of the knowledge expected of teachers by Education authorities worldwide relates to grammar».

Fokus på rettskriving – eit uttrykk for eit korrektheitsideal?

Lærarane sitt fokus på å skriva korrekt, kan også sjåast i lys av teori knytt til språkideologiar og det som vert kalla «ideology of correctness» (sjå t.d. Corson, 2000). Ein av lærarane meiner til dømes at det er viktigare at ein lærar skriv korrekt, enn at hen skriv det skriftspråket som er bestemt at hen skal skriva. Lærarane koplar fokuset på rettskriving til profesjonalitet, og seier det er «pinleg» å ha mange skrivefeil. Dei er altså medvitne om at språket dei brukar

og tekstane dei skriv, gjev lesaren assosiasjonar om avsendaren som går utover sjølve teksten. Dette er noko av det som ligg i språket sin indeksikalitet og den språkideologiske prosessen ikonisering – nemleg at språk kan seia noko om kven avsendaren identifiserer seg med eller ynskjer å identifisera seg med (Hårstad et al., 2021, s. 38; Irvine & Gal, 2000, s. 37).

Lærarane vil bli oppfatta som profesjonelle og dyktige, og dei meiner at skrivefeil bryt med dette. Dei er del av ein skulediskurs, der det i alle fall tradisjonelt har vore mykje fokus på korrekt språk (Sandøy, 2018, s. 154). Ikonisering og indeksikaliteten til språket kan altså vera mekanismar som påverkar lærarane sine språkval i arbeidskvardagen, og som styrker korrektheitsidealet deira.

Lærarane sine skriftspråkval som språkbrukarar

Det er også andre mekanismar enn språket sin indeksikalitet og ikonisering som påverkar lærarane sine skriftspråkval. Det kan verka som at dei profesjonsfaglege krava til skriftspråk mellom anna vert trumfa av kva som er akseptert i samfunnet, lærarane sine eigne språkideologiar og kjensler rundt identitet. Dette kjem fram i tilfella der lærarane seier at dei brukar «sitt eige hovudmål» mykje, både i og utanfor klasserommet. Det er veletablert i forskinga at det er kopla haldningar og kjensler rundt identitet til dei to skriftspråka (Hårstad et al., 2021, s. 40), noko som også kjem fram i denne studien. Det kan sjå ut til at lærarane sine identitetskjenner og deira meistringsnivå av nynorsk skuggar for kunnskapane dei har om til dømes eksponering for nynorsk for både nynorsk- og bokmålselevar. Dette kan sjåast på i lys av den språkideologiske prosessen utvisking, der element som ikkje passar inn i ein språkideologi, blir ignorerte slik at ideologien framleis skal gjelda (Irvine & Gal, 2000, s. 38).

Fleire deltakarar i studien understreka kor viktig det er med eksponering for nynorsk, noko ein finn støtte til i forking (sjå t.d. Ellis, 2002; Sjøhelle, 2017), men likevel var det også nokre av deltakarane som sa at dei brukar bokmål meir enn nynorsk i klasserommet. Dette grunn gav dei med sitt eige meistringsnivå, elevane si innstilling til nynorsk, og dårleg tid. Det kan altså sjå ut til at deltakarane i praksis ignorerer kor viktig eksponering er. Skulle dei ha gjennomført det dei i teorien veit dei bør, hadde dette brote med tankane deira om kva som er viktig og ikkje viktig. Det er tydeleg at fleire deltakarar ikkje ser på arbeid med nynorsk som noko som bør ta så mykje plass i skulen, og desse språkideologiane styrer kva dei vel å leggja

vekt på, og kva dei vel å sjå vekk frå i utøvinga av yrket sitt. Dei viskar med det ut kunnskap om kva elevane treng for å meistra språket betre, for at dei sjølve kan fortsetja å skriva det skriftspråket dei føler seg mest komfortable med.

Ei privat og ei profesjonell språkbrukarrolle

Språkbrukarrolla, slik ho er skildra i teorien, handlar mellom anna om at læraren må ha god nok språkkunnskap for å kunna modellera god språkbruk for elevane (sjå t.d. Andrews & Svalberg, 2017, s. 223). For å kunna modellera god språkbruk for elevar med nynorsk som hovudmål, må læraren også skriva på nynorsk til desse elevane og ha kunnskapar om nynorsk deretter. Som me har sett over, vel likevel fleire lærarar i studien min å skriva bokmål til elevane. Det verkar altså som at språkbrukarrolla til desse lærarane kan delast i to: ei privat og ei profesjonell.

Den meir private språkbrukarrolla vert i stor grad styrt av både språkideologiar og meistringsnivå. Denne rolla føreset ikkje eit språkleg engasjement frå læraren, og skrivinga er altså implisitt og spontan (Lindahl, 2016; Svalberg, 2009). Det var også lærarar i intervju med ei meir tydeleg profesjonell språkbrukarrolle. Desse lærarane hadde gjerne utdanning i norskfaget, og fleire av dei identifiserte seg som nynorskbrukarar. Dette meir medvite valet om å bruka nynorsk for elevane sin del, viser ei større grad av språkleg engasjement enn den private språkbrukarrolla. For lærarar med språkideologiar som legg lite verdi i nynorsk, med eit lågare meistringsnivå av nynorsk og lite tidlegare erfaringar med å skriva nynorsk i utdanninga si, ser det ut til at den private språkbrukarrolla har lett for å trumfa den profesjonelle.

Inndelinga av språkbrukarrolla i privat og profesjonell kan koplast til to konsept som er sentrale innanfor språkideologiske teoriar – det *kollektive* og det *individuelle* (Bull, 2018, s. 30). Høyland (2021) nyttar desse omgrepa i sin studie på ein måte som kan hjelpa til å forklara mi inndeling av språkbrukarrolla i privat og profesjonell. Lærarane opererer både på det kollektive nivået, dei driv med (norsk)opplæring, og på det individuelle nivået, sidan dei individuelt produserer (tale)språk (Høyland, 2021, s. 113).

I kryssingspunktet mellom *brukar* og *pedagog* i Figur 1 ligg det nokre element som kan vera med på å forklara noko av forskjellen mellom den private og den profesjonelle språkbrukarrolla. Korleis ein *brukar* språket i ein *pedagogisk* kontekst heng mellom anna saman med tidlegare erfaringar, og kva lærarane legg vekt på i arbeidet sitt, heng saman med språkhaldningar og språkideologiar, og dette er noko som blir forma allereie frå ung alder (Garrett, 2010, s. 22). Fleire av lærarane var opptekne av at dei sjølve ikkje hadde hatt ei god nynorskopplæring i grunnopplæringa, og fleire av dei, særleg dei utan utdanning i norskfaget, opplevde at språk generelt og nynorsk spesielt ikkje vart vidd merksemd i utdanningane deira. Dette har konsekvensar for rolleforståinga til desse lærarane, der dei går inn i ei meir privat språkbrukarrolle enn lærarane som rapporterer at dei har hatt god nynorskopplæring frå ung alder. Det er altså ikkje tilstrekkeleg å gå inn i lærarprofesjonen som privat språkbrukar, men ein må gå inn i ei profesjonell rolle der ein er språkleg engasjert, og der det som ligg implisitt og naturleg for læraren, gjerne må vika for det den pedagogiske rolla krev.

Læraren som språkpedagog: ei samansett rolle

I drøftinga over vert det lagt vekt på korleis og kvifor språkbrukarrolla er særleg tydeleg i dei fire fokusgruppeintervjua i denne studien. Likevel var det for fleire av lærarane sentralt at lærarar i alle fag også har språkkunnskapar som kan klassifiserast som språkpedagogiske, språkanalytiske og språkkulturelle. Her skal eg særleg ta føre meg korleis *språkpedagogrolla* kom til syne i datamaterialet. I intervjua på skule 3 og 4 presiserte lærarane kor viktig det er med omgrepslæring i alle fag, og på skule 1 og 2 var lærarane særleg opptekne av at dei skal rettleia elevane si skriving av tekstar i ulike fag og samanhengar. Nokre av dei presiserte også at alle lærarar treng kunnskap om språk slik at dei kan hjelpe elevar som er på ulike språklege nivå, inkludert elevar med norsk som andrespråk, og at dei skal kunna dette på både nynorsk og bokmål.

Vollmer (2008, s. 28) peikar på at slik utvikling av grunnleggjande kommunikasjonsferdigheiter i alle fag, og korleis ein skal bruka desse ferdigheitene i ulike tekstar og i klasseromsdiskursen, er noko som er akseptert og sjølvsagt. Vidare seier han: «But already issues like how much knowledge about the (functioning of the) language system or about different cultures in a society should be required, seem to be more controversial»

(Vollmer, 2008, s. 28). Dei meir konkrete og grunnleggjande kunnskapane om tekstrettleiing og omgrepslæring, som lærarane i denne studien tek opp som viktig for lærarar i alle fag, er *noko* av det som er sentralt for faglærarar å ha kunnskap om, men det er nokre kunnskapar som går utover dette, som ikkje er like openberre.

Lærarane på skule 4 gjekk utover desse konkrete kunnskapane og peika også på det å vera medviten om dagens språksamfunn med mange ulike språk som eksisterer samstundes. Vollmer (2008) meiner at dette krev at (språk)læraren legg til rette for utvikling av varierte kunnskapar hos elevane:

[...] they comprise certain elements and types of cultural skills and knowledge, of attitudes, values, procedural competences in dealing with a large number of texts and other sources of information and, of course, basic communication competencies for interacting and negotiating with one another. (Vollmer, 2008, s. 28)

Læraren si rolle som språkbrukar, språkpedagog, språkanalytikar og kulturutdannar inkluderer med det høge og varierte språkkompetansar. Lærarane snakka *noko* avgrensa om alle desse rollene, men som me har sett over, kan dette mellom anna handla om korleis det tradisjonelt har blitt snakka om språkkunnskapar, og ikkje minst kven av lærarane som skal ha ansvaret for dette. Rolla som var vanskelegast å finna spor av i intervjuet, var språkanalytikarrolla, *noko* som signaliserer at denne rolla avgrensar seg *noko* til språkfaga.

Språk i alle fag

Kva språkkunnskapar faglærarar bør ha, var deltakarane i denne studien usamde om, men dei var, i all hovudsak, samde om at det går føre seg *noko* språklæring i alle fag. Med LK06 vart dei grunnleggjande ferdigheitene lesing, skriving og munnlege ferdigheiter innførte, og desse er vidareførte i LK20. At desse ferdigheitene kan sjåast i lys av språk i alle fag (SAF), blir understreka av Vollmer (2008), som viser at arbeid med fagspesifikk språkbruk og kommunikasjon for generell kommunikatív kvalifisering er tydeleg i den norske læreplanen. Dei grunnleggjande ferdigheitene understrekar språkleg medvit generelt, og SAF spesielt, sin plass i den norske skulen. For at *elevane* skal utvikla desse ferdigheitene i alle fag, må også lærarane ha eit bevisst forhold til at språklæring er *noko* som ikkje er avgrensa til språkfaga.

Dei grunnleggjande ferdigheitene må sjåast på i samanheng med faglæring, sidan faglæring og språklæring heng tett saman (Skjong, 2011, s. 34). Dette er også sentralt i SAF, og Fischer og Lahmann (2020) påpeikar at denne koplinga mellom faglæring og språklæring stiller krav til

[...] all teachers, including those who are teaching subjects such as math or geography, to be equipped with various skills. These include linguistic knowledge as well as knowledge about language learning and multilingualism. Moreover, teachers need strategies to apply these skills in the classroom/at schools. (Fischer & Lahmann, 2020, s. 116)

At alle lærarar, uavhengig av fag, treng varierte språkkunnskapar, vert også illustrert av lærar 3A som mellom anna seier at sjølv om hen ikkje underviser i norsk, så er hen glad for at hen har utdanning i faget, fordi språkkunnskapar trengst «i matte og samfunnsfag og kunst og handverk og i brev til heimen». Lærarane på skule 3 og 4 koplar faglæring og språklæring saman til ei viss grad, og ein lærar på skule 3 seier at «eit meir utvikla språk blir ein meir utvikla tenkar». Nokre av dei andre lærarane i studien seier derimot at ein ikkje kan forventa meir enn at ein faglærer meistarar nynorsk og bokmål, noko som ikkje er tilstrekkeleg for å møte krava som kjem fram i læreplanen.

Å læra eit fagspesifikt språk handlar også om den rolla skulen har for å motverka ulikheiter mellom elevar på bakgrunn av språk:

Recognition of the importance of academic language is not elitist but, on the contrary, is rather an essential aspect of working towards equity in educational outcomes. Academic language provides access to more differentiated ways of thinking and expression. (Beacco et al., 2019, s. 10)

På skule 4 kommenterte lærarane språket sin posisjon i samfunnet, og språkkompetanse for deltaking i samfunnet er noko som står sentralt i SAF. Dette handlar mellom anna om å meistra skulespråket (det Beacco et al. (2019) kallar *academic language*) for å få lik tilgang på utdanning og arbeidsliv. Dette blir også reflektert i den omfattande definisjonen av grunnleggjande ferdigheiter i Stortingsmelding nr. 30: «Det som trengs for å ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv» (Meld.St. 30 (2003–2004), s. 31). Å ta del i kunnskapssamfunnet er altså å meistra det språket som blir brukt på dei ulike domena. Ei

utfordring er at elevane møter skulediskursane og dei mange «skuletekstane» som eksisterer der, med ulike språklege føresetnadar for forståing (Penne, 2010, s. 35; Skjong, 2011, s. 36). Dette gjeld uavhengig av om eleven har norsk som første- eller andrespråk eller om hen har nynorsk eller bokmål som hovudmål. Dei ulikskapane elevane sine språklege føresetnadar kan skapa, må få konsekvensar for korleis ein forstår kva for språkkompetanse lærarar i alle fag bør ha.

Særskild randsoneproblematikk – blir språkideologiar forsterka?

Eit generelt funn er at samtalane til lærarane, og då særleg på skule 1 og 3, svært fort gjekk inn på drøfting av språkpolitikk og/eller språkplanlegging. Desse samtalane handla både om språkpolitikk i skulesamanheng og om språkpolitikk heilt generelt – og om spørsmålet om ein skal ha to skriftspråk i Noreg. Desse samtalane vart gjerne drivne fram av enkeltpersonar i intervjuet, og dei andre deltakarane brukte mykje tid på å argumentera *for* nynorsk. Samtalane om språkpolitikk og språkplanlegging fekk stor plass i intervjuet, og det vart mindre tid til å drøfta dei faktiske spørsmåla i intervjuguiden. Som vist i tabell 1, har skule 1 og 3 lågast del nynorskbrukarar i intervjuet, og det kan sjå ut til at denne samansettinga av lærarar, og særleg deira føretrekte skriftspråk, er med på å styra samtalane, og med det resultata.

På skule 4 dreia samtalen seg derimot meir generelt om språk enn på dei andre skulane. Skule 4 er den skulen i datamaterialet med flest elevar med nynorsk som hovudmål, og alle tre deltakarane i dette intervjuet er nynorskbrukarar sjølve (sjå tabell 1). Lærarane gav ikkje uttrykk for negative språkhaldningar, og dette gav tid til å drøfta språk på eit anna plan enn i dei andre intervjuet. Dette er sentralt i teori om språkideologiar – dei styrer kva lærarane legg vekt på, og kva dei ser vekk frå, i intervjuet (Law, 2015, s. 5). Det kan sjå ut til at språkideologiane til lærarane på skule 1 og 3 gjer at dei ser vekk frå nokre av dei eigentlege spørsmåla, og dette kan igjen koplata til den språkideologiske prosessen utvisking (Irvine & Gal, 2000, s. 38). Desse spontane samtalane om språkpolitikk vitnar om at språksituasjonen i randsona tvingar fram ulike språkideologiar hos lærarane. Lærarane som har bokmål som sitt føretrekte skriftspråk er opptekne av presset dei føler på når det kjem til eigen nynorskkompetanse, og det er dette dei ynskjer å få fram i intervjuet. Dei forenkla feltet og

kjem aldri til eit punkt der til dømes språkblanda klassar blir sett på som ei pedagogisk moglegheit, eller der ein kan snakka om skriftspråka på ein nøytral grunn.

På bakgrunn av drøftinga over kan ein stilla spørsmålet om den geografiske plasseringa til skulane, og kva konsekvensar ho har for arbeidskvardagen til lærarane, forsterkar lærarane sine språkideologiar, eller i alle fall kor tydeleg dei kjem fram. Dette viser seg også blant dei lærarane som er meir positive til den norske språksituasjonen, og som ved fleire høve problematiserer, motseier eller justerer andre lærarar sine negative utsegner.

Læraren som kulturutdannar i randsoneområda

Med bakgrunn i drøftinga over, er det grunn til å seia at det må rettast merksemd mot læraren sitt språklege medvit i lærarutdanningar, både med tanke på framtidige randsonelærarar, og på lærarar som skal jobba i område med andre språklege utfordringar. Språkhaldningar blir i stor grad utvikla gjennom skulen (Garrett, 2010, s. 22), og sjølv om elevar også gjer seg opp eigne meiningar om den norske skriftkulturen, må læraren ifylgje Skjong (2011, s. 40) kunna møte elevperspektivet med kultur- og danningperspektivet. Læraren som *kulturutdannar* er altså sentral for å utfordra elevar med negative språkhaldningar og skapa eit ope og trygt språkmangfaldig klasserom.

I nynorske randsoneområde kan det sjå ut til at kulturutdannarrolla er særleg viktig. Lærarane tok opp mange problemstillingar som gjer seg gjeldande nettopp grunna skulen si geografiske plassering. Lærarane i alle intervjuar rapporterte at det går føre seg ein del språkbyte frå nynorsk til bokmål som hovudmål blant elevane på skulane. Nokre av lærarane hevda difor at det er viktig å vera medviten korleis ein snakkar om språk med elevane, og at dette er ekstra viktig på skular i nynorske randsoneområde. Andre lærarar peika på at nynorskelevar i slike område treng å kjenna på tilknytning til kulturen og språket i området, for å minska språkbyte (sjå t.d. Wold, 2019, s. 84–86).

Sjølv om ein skal respektera dei haldningane elevane har, meiner Skjong (2011, s. 40) at desse haldningane ikkje skal styra undervisninga og det læraren legg vekt på. Vidare meiner ho, med støtte i Løvlie (2009), at elevane treng «oppøving av evna til å sjå den norske

språksituasjonen frå mindretalet sin ståstad [...]» (Skjong, 2011, s. 40). Skulane i randsonene er fine arenaer for nettopp dette, dersom lærarane ser moglegheitene for og verdien av det.

Avrunding

I denne artikkelen har eg granska og drøfta språkleg medvit og språkideologiar hos lærarar i eit nynorsk randsonerområde. Studien viser at lærarar treng eit breitt spekter av kunnskapar både i og utanfor klasserommet, men dei finn det utfordrande å definera kva for språkkunnskapar lærarar i alle fag treng. Kunnskapane dei rapporterer, handlar gjerne om kva formelle språkkunnskapar dei treng i nynorsk og bokmål i si *eiga* skriving i profesjonen. Eg har difor argumentert for at det språklege medvitet til lærarane inkluderer språkbrukarrolla i større grad enn språkpedagogrolla, språkanalytikarrolla og kulturutdannarrolla.

Lærarane sitt språklege medvit er prega av språkideologiar, som styrer kva lærarane vektlegg både i klasserommet og i intervju. Datamaterialet viser at det eksisterer ulike språkideologiar blant lærarane, og at desse er farga av at dei er lærarar på skular i eit randsonerområde. Difor spør eg om nettopp randsona aktualiserer og synleggjer språkideologiane til desse lærarane i større grad enn i andre språkområde. Meir forskning på dette, med eit større utval, er ynskjeleg.

Vidare forskning

Studien har peika på at lærarane sitt språklege medvit og språkideologiane deira, gjerne er påverka av tidlegare erfaringar og utdanning. Særleg rapporterer lærarane som ikkje har hatt norsk som fag i lærarutdanninga si, om lite språkundervisning gjennom utdanninga. Dette vert støtta av Bonness et al. (2022) som, på bakgrunn av *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskulelærerutdanning* (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016), peiker på at det kan sjå ut til at studentar som ikkje vel eit språkfag, ikkje vil bli eksponert for aspekt av LSM. Vidare forskning bør derfor utforska korleis ein kan integrera LSM i *alle* fag i grunnskulelærerutdanninga i ein norsk kontekst, ettersom den språklege kompleksiteten i Noreg «would seem to demand a sophisticated and appropriately nuanced educational response, particularly in the pre-service education of teachers» (Bonness et al., 2022, s. 3).

Sjølv om dette ikkje er systematisk granska og framstilt i denne studien, kan ein i datamaterialet sjå tendensar til at faktorar som undervisningsfag, lærarane sine føretrekte skriftspråk, fordelinga av elevar med nynorsk/bokmål som hovudmål i klassane og sosiale mekanismar i fokusgruppeintervjua kan påverka resultata. På bakgrunn av denne studien kan ein ikkje greia ut om *korleis* desse faktorane påverkar resultata, men ei diskursiv gransking kunne gjeve djupare innsikt i korleis ideologiar styrer samtalar om språk i samansette lærarkollegium.

Forfattaromtaler

Ida Marie Jegteberg er stipendiat tilsett på Høgskulen i Volda, men med opptak på eit ph.d.-program på Høgskulen på Vestlandet. Ida har jobba ein del med nynorsk i lærarutdanninga, og ph.d.-prosjektet hennar handlar om språkleg medvit og språkideologiar blant lærarar og lærarstudentar i andre fag enn norsk.

Litteraturliste

Andrews, S. & Lin, A. M. Y. (2017). Language Awareness and Teacher Development. I P. Garrett & J. M. Cots (Red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 57–74). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315676494-4>

Andrews, S. & Svalberg, A. M. L. (2017). Teacher Language Awareness. I J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Red.), *Language Awareness and Multilingualism* (s. 219–231). Springer International Publishing.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_17

Association of Language Awareness. (u.å.). *About*. Association of Language Awareness.

https://www.languageawareness.org/?page_id=48

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2019). *The Language Dimension in All Subjects: A Handbook for Curriculum, Development and Teaching*. Council of Europe.

- Bonness, D., Harvey, S. & Lysne, M. S. (2022). Teacher Language Awareness in Initial Teacher Education Policy: A Comparative Analysis of ITE Documents in Norway and New Zealand. *Languages*, 7(3).
<https://doi.org/10.3390/languages7030208>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: a practical guide*. SAGE.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_3470-2
- Brunstad, E. (2020). Det saumlause språkskiftet - om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell. *Skriftkultur*, 171–202.
<https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Bull, T. (2018). Innleiing. I T. Bull (Red.), *Norsk språkhistorie: ideologi* (s. 25–50). Novus forlag.
- Corson, D. (2000). *Language diversity and education*. Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9781410600295>
- Edge, J. (1988). Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT journal*, 42(1), 9–13.
<https://doi.org/10.1093/elt/42.1.9>
- Eiksund, H. (2019). Språkpraksisar i randsona: Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*, 10(2019), 49–76.
<https://doi.org/10.7557/17.4971>
- Ellis, N. C. (2002). Frequency Effects In Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188.
<https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>

- Fischer, N. & Lahmann, C. (2020). Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 20(2).
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forsman, L. (2019). Language Across the Curriculum: Building a Learning Community. *International Journal of Learning and Teaching*, 5(3), 239–245.
<https://doi.org/10.18178/ijlt.5.3.239-245>
- Gal, S. & Irvine, J. T. (2019). *Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108649209>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>
- Garthus, K. M. K., Todal, J. & Øzerk, K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Noregs Mållag.
https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport_ValdresFirda.pdf
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015: ei forteljing om språk i Noreg og verda gjennom 850 tabellar*. Nynorsk kultursentrum.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2).
<https://doi.org/10.5617/adno.1130>

- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. I Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Red.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (s. 11–30). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351049146-2>
- Høyland, B. (2021). *Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevar: Ein studie av variasjon og refleksjon* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet].
<https://hdl.handle.net/11250/2726752>
- Hårstad, G. (2018). «Du vel nynorsk fordi bokmål er lettare då, liksom» – Ein sociolingvistisk studie av språkval og språklege ideologiar hjå ungdomsskuleelevar i Midt-Gudbrandsdalen [Masteroppgåve, NTNU]. <https://hdl.handle.net/11250/2719421>
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randzone og eit språkdelt område i Hordaland* [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen].
<https://hdl.handle.net/1956/12095>
- Irvine, J. T. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16(1), 248–267. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040>
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I P. V. Kroskrity (Red.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (s. 35–84). School of American Research Press.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103–121.
<https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>

- Kleggetveit, I. (2013). *Eg eller jeg?: ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder* [Masteroppgåve, Universitetet i Agder].
<http://hdl.handle.net/11250/139407>
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. *Society and Language Use*, 192–211.
<https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Law, V. (2015). *The history of linguistics in Europe from plato to 1600* (2. utg.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781316036464>
- Lin, A. M. Y. (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-1802-2>
- Lindahl, K. (2016). Teacher Language Awareness Among Pre-Service K-12 Educators of English Language Learners. I J. Crandall & M. Christison (Red.), *Teacher Education and Professional Development in TESOL* (s. 127–141).
<https://doi.org/10.4324/9781315641263-8>
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*.
<https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- McMullin, C. (2023). Transcription and Qualitative Methods: Implications for Third Sector Research. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*.
<https://doi.org/10.1007/s11266-021-00400-3>

Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Mellegård, I. (2024). Exploring the concept of language awareness in the Curriculum in English in Norway: discussing the potential of picture books for enhancing young learners' language awareness. *ELLA*, 2(1).

<https://doi.org/10.58215/ella.48>

Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Bd. 16). Sage publications.

<https://doi.org/10.4135/9781412984287>

Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Universitets- og høyskolerådet.

https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf

Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland: ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum* (Arbeidsrapport nr. 161). Høgskulen i Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2558022>

Nordeide, B. I. (2023). "Jeg har aldri brukt nynorsk før". *Målbryting*, 13(2022), 53–76.

<https://doi.org/10.7557/17.6196>

Oslo Economics & Språkrådet. (2024). *Norsklærerens kompetanser, roller og ansvar*.

Språkrådet. https://sprakradet.no/wp-content/uploads/Rapport-om-norsklærerens-kompetanser-roller-og-ansvar_mai-2024.pdf

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.

Pran, K. R. & Johannesen, B.-O. (2011). *Norsklærerers holdning til eget fag*. Språkrådet.

https://sprakradet.no/wp-content/uploads/Norsklærerers-holdning_Synovate2011.pdf

- Sandøy, H. (2018). Idéhistoria om norsk språk. I T. Bull (Red.), *Norsk språkhistorie: ideologi* (s. 149–242). Novus forlag.
- Sjøhelle, K. (2017). Språkdusj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 284–303). Samlaget.
- Skjong, S. (2011). Lærarkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I S. Skjong & B. K. Jansson (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 77–108). Samlaget.
- Sollid, H. (2012). Språkvalg på grensa: Flerspråklig utdanning i Kirkenes. *Nordlyd*, 39(2), 71–88. <https://hdl.handle.net/10037/4880>
- Språkrådet. (2021). *Språkstatus*. Språkrådet. <https://sprakradet.no/om-sprakradet/nyhetsbrev-og-publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2021-2/>
- Språkrådet. (2022). *Rapport om språkbyte: eit kunnskapsoversyn over språkbyte frå nynorsk til bokmål*. Språkrådet. <https://sprakradet.no/wp-content/uploads/Rapport-om-sprakbyte-2022.pdf>
- Språkrådet. (2023). *Rapport om norsk, særleg nynorsk, i lærarutdanningane* Språkrådet. https://sprakradet.no/wp-content/uploads/Rapport-om-norsk-saerleg-nynorsk-i-laerarutdanningane_Web_Enkeltsider.pdf
- Svalberg, A. M. L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09658410903197264>

- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? *Skriftkultur*, 203–233.
<https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Sønnesyn, J. (2023). *Språkskifte og språkbevaring på norsk: Elevar sine val av skriftspråk på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet].
<https://hdl.handle.net/11250/3106136>
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Vasby, S. E. (2023). *Norsklæreres perspektiver på nynorsk som sidemål* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/104623>
- Vollmer, H. J. (2008, 25.-26. september). *Language Across the Curriculum* [Konferansebidrag]. Languages in education, Ljubljana.
<https://www.zrssi.si/pdf/zbornikjeziki2008.pdf#page=27>
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbrotval i randsoner. *Målbryting*, 10(2019), 77–99.
<https://doi.org/10.7557/17.4825>
- Woolard, K. A. (2020). Language Ideology. I *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology* (s. 1–21).
<https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>
- Wright, T. (2002). Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education. I H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Red.), *Language in Language Teacher Education* (s. 113–130). John Benjamins Publishing.
<https://doi.org/10.1075/llt.4.09wri>

Vedlegg 1: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Hovuddel

Tenkeskriving

- I kva situasjonar må de bruka skriftspråka (bokmål/nynorsk) i arbeidet de gjer?
 - I kva situasjonar *i klasserommet*?
 - I kva situasjonar *utanfor klasserommet*?
- Kva kunnskapar *i* og *om* språk opplever de at de har behov for i læreryrket?
 - Kva for kunnskapar i og om språk treng dykk i faga de underviser i?
 - Korleis blir det arbeidd med språk i dei ulike faga?
 - Kva kunnskapar i og om språk trur de at spesielt de, som arbeider på ein skule i eit nynorsk randsoneområde, treng?
- Korleis er klassane organiserte? Er det eigne nynorskklassar eller er dei blanda?
 - Dersom blanda: kva skriftspråk brukar de mest i klasserommet?
 - Opplever de at de må ta i bruk andre didaktiske språkkunnskapar når det kjem til elevane med nynorsk som hovudmål? Korleis i så fall?
 - Opplever de at mange elevar skiftar skriftspråk på ungdomsskulen?
 - Kva trur de er det viktigaste de som lærarar kan gjera for å minska dette skiftet?
- Korleis opplever de at utdanninga dykkar rusta dykk for praksis med tanke på kva språkkompetanse eller språkkunnskapar de har behov for?
 - Kva var bra/kva sakna de?
- I kva situasjonar møter de utfordringar når det kjem til eigne kunnskapar i og om språk i yrket?
- Reflekter kring denne formuleringa frå *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*: «Studenten behersker norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (deltakarane får formuleringa på kvar sin lapp).

Avslutning

- Er det noko de vil leggja til som me ikkje har snakka om til no?
- Har de spørsmål?