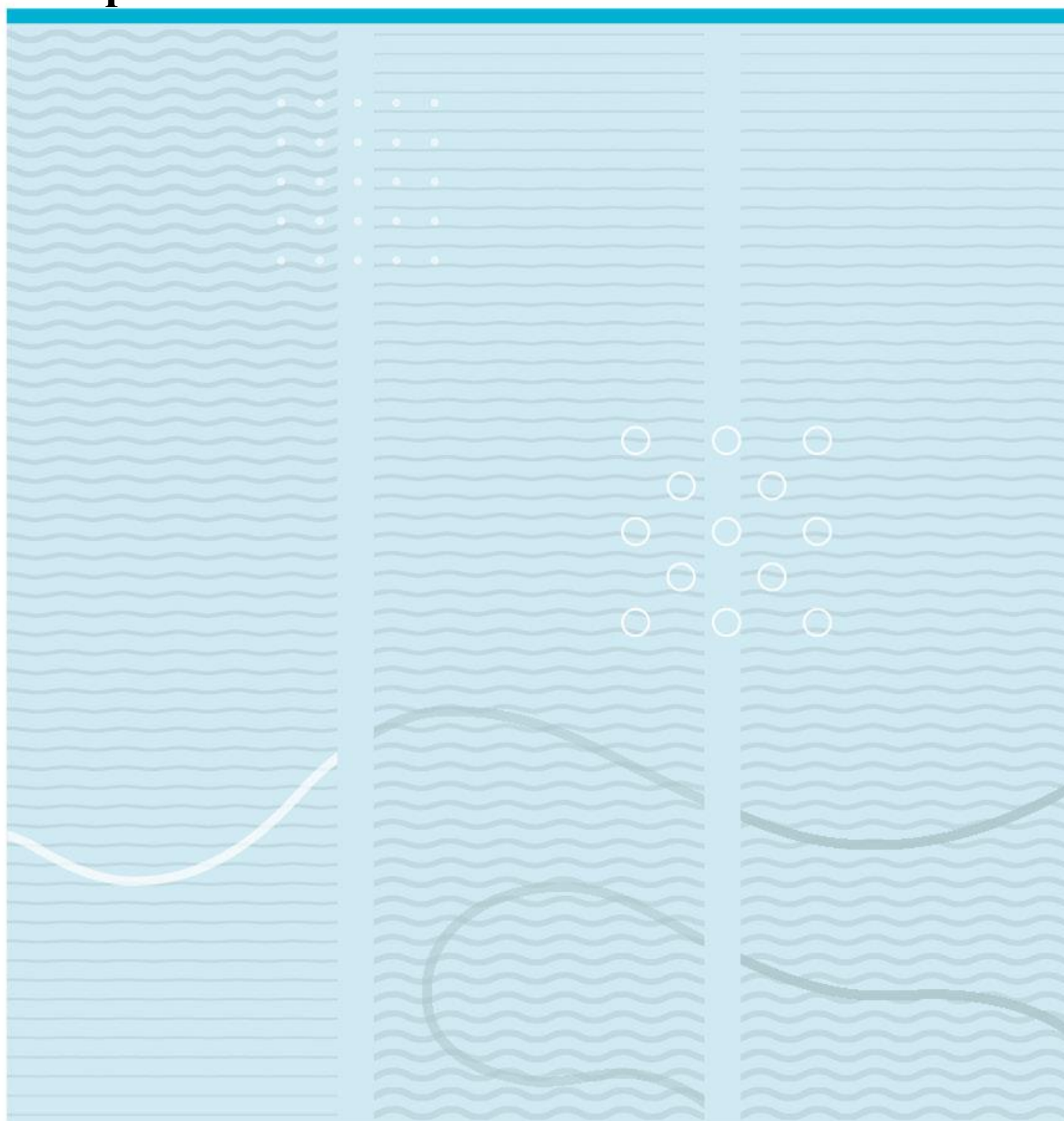


Gunn Rydland

Dybdelæring gjennom utforskning av grammatisk kjønn i talespråk



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Gunn Rydland

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

For å finne svar på problemstillingen «*Hvilke muligheter gir utforskning av grammatisk kjønn i talespråk for elevers dybdelæring?*», fikk jeg med meg 15 elever på vg3 studiespesialisering til å utforske temaet bortfall av grammatisk kjønn i talespråket i Bergen, Oslo, Trondheim og Tromsø. Jeg som masterstudent laget et undervisningsdesign med tilhørende ressursbank til elevenes utforskning, og jeg var selv med som deltagende observatør.

Studien min om dialekter og grammatikk er knyttet opp mot pedagogisk designforskning, fordi denne forskningen ønsker å skape en forandring i den vanlige undervisningsformen, noe som også er min intensjon. Metoden *deltagende observasjon* var en av to kvalitative metoder jeg brukte, og den andre var innsamling av data gjennom *elevtekster*, hvor elevene gruppevis skrev om forskninga de hadde gjort i disse fire byene. I tillegg hadde jeg en kvalitativ spørreundersøkelse i etterkant av gjennomføringen av forskningsprosjektet, for å finne ut av om elevene selv syntes de hadde lært noe, og i hvilken grad de syns de hadde lært. I etterkant av selve forskningsperioden, har jeg analysert elevtekstene elevene lagde i grupper, og også analysert resultatene av spørreundersøkelsen. Videre har jeg diskutert analysen av funnene opp mot teori, for å se om det kan ha skjedd dybdelæring.

Analysen ble drøftet opp mot teorien jeg har tatt utgangspunkt i, som er fra boka *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (Østern et al., 2019). Her ser de på dybdelæring som noe mer enn en kognitiv prosess og at dybdelæring er et resultat av relasjonelle prosesser mellom mennesker. Artikkelen *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærmingen* (Gilje et al, 2018), hvor de bruker dybdelæringsbegrepet slik som det blir brukt i læreplanen LK20 (Gilje et al., 2018). Grammatikdidaktisk teori er en artikkel skrevet av førsteamanuensis i norskdidaktikk, Leif Inge Aa, NTNU (2021), hvor han setter søkelys på hvilken plass han mener grammatikken bør ha i læreplanen og skolen, og knytter det opp til at inngangen bør være gjennom det muntlige.

Funnene jeg har gjort er mange og i korte trekk kan jeg nevne de her. Jeg fant at designet *for læring* som er undervisningsdesignet, gav rike *muligheter* og gode resultater inn i elevenes design *i læring*, noe som har skapt dybdelæring i elevene. Med utgangspunkt i læreplanen er det *å forstå, bruke fagbegreper og se sammenhenger* av største betydning for dybdelæring, og jeg kategoriserte og analyserte funnene fra gruppene kunnskapsuttrykk, elevtekstene, utfra disse tre begrepene. Utfra dette fant jeg at gruppene har hatt middels til høy grad av dybdelæring. Noe som forsterkes ved at

svarene elevene ga på spørreundersøkelsen bekrefter funnene fra de kvalitative metodene, i og med at elevene selv opplever at de har lært mer, i middels til høy grad.

Med bakgrunn i læreplanmål for norsk vg3 og kjerneelementene «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold», og ser dette i sammenheng med analysen, kan man si dette undervisningsdesignet, er faglig relevant og at det sammen med forståelse har skapt dybdelæring ut fra det kognitive perspektivet. Det kognitive perspektivet sammen med det sosiokulturelle perspektivet forsterker også graden av dybdelæring (Gilje et al, 2018). Dette sett i sammenheng med selve utforskningen elevene gjør i gruppearbeidet i forskningsprosjektet, forteller at det også gjennom det sosiokulturelle perspektivet har skjedd dybdelæring.

I tillegg til de andre funnene av dybdelæring gjennom denne studien, har jeg også ut fra de følgende seks punktene som Gilje et al (2018) har trukket fram som viktig for at dybdelæring skal skje, vist at elevene har fått *mere tid* til å forske på *mindre deler* av pensum. De har jobbet med spesielt to av *fagets kjerneelementer*. De har helt fra starten av vært klar over *progresjonen* i undervisningsdesignet. De har ikke jobbet *på tvers av fag*, men likevel har utforskningen bidratt inn i det historiske, sosiale og kulturelle perspektivet, og de har vist *fagovergripende kompetanser* med å være målbevisste, konsentrerte, kritiske og reflekterte. I tillegg er også lærerens *didaktiske og fagdidaktiske kompetanse* viktig, noe som har kommet elevene til gode gjennom mitt design for læring, og gjennom veiledning som deltagende observatør. Utfra disse seks punktene mener jeg at det har skjedd dybdelæring.

Videre er denne studien et svar på det førsteamanuensis i norsksdidaktikk, Leif Inge Aa, NTNU, etterspør i artikkelen Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn (2019), nemlig å se grammatikken sammen med det muntlige, og i og med at studien min er grammatikk og muntlighet knyttet sammen i et utforskende og lærerikt design for læring. Grammatisk kjønn og talespråk knytter dermed sammen norskfagets kjerneelementer «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold», og det er akkurat det Leif Inge Aa mener er det riktige å gjøre og den riktige plassen for grammatikken å være (Aa, 2019, s.65). Med bakgrunn i dette, er jeg sikker på at nettopp denne koblingen mellom talespråk og grammatikk, mellom kjerneelementene «Språklig mangfold» og «Språket som system og mulighet», har forsterket elevenes grad av dybdelæring både for grammatikken og for dialektlæren.

Gjennom denne avhandlingen prøver jeg å belyse hva dybdelæring er, og hvordan man kan avdekke om dybdelæring har funnet sted, og dette gjennom å vise til læreplanen og fagets kjerneelementer, gjennom teori og teoretiske betraktninger og gjennom å koble dette opp til funn og analyse av mitt forskningsprosjekt med elevene.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn.....	8
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Teori.....	9
1.4 Metode.....	10
1.5 Struktur.....	10
2 Teori	11
2.1 Teori om dybdelæring.....	11
2.1.1 Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming (Østern, et al., 2019).....	11
2.1.2 Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018).....	13
2.2 Grammatikdidaktisk teori.....	15
2.2.1 Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn, Leif Inge Aa, NTNU.....	16
3 Metoder	21
3.1 Forskningsdesign.....	21
3.2 Forskningsetikk.....	22
3.3 Pedagogisk designforskning.....	23
3.4 Deltagende observasjon – etnografisk metode.....	24
3.5 Tekstanalyse.....	25
3.6 Spørreundersøkelse.....	25
3.7 Pilotprosjekt.....	26
3.8 Undervisningsforløp.....	26
3.8.1 Didaktiske valg.....	27
3.9 Teori elevene brukte:.....	29
3.9.1 Grammatisk hunkjønn er på vei ut av språket vårt, av Guro Busterud, førsteamanuensis, Universitetet i Oslo, Terje Lohndal, professor, NTNU og UiT Norges arktiske universitet, Aftenposten (2020).....	30

3.9.2	Tromsø/ Trondheimsdialekten:.....	31
3.9.3	Oslo:.....	33
3.9.4	Bergen:.....	34
3.9.5	Lydfiler og filmklipp	35
3.10	Analysemetode	35
4	Resultater og analyse.....	36
4.1	Mine observasjoner.....	36
4.2	Funn fra spørreundersøkelsen (Vedlegg 8).....	37
4.2.1	Svar på spørsmål 1	37
4.2.2	Svar på spørsmål 2.....	38
4.2.3	Svar på spørsmål 3.....	38
4.2.4	Svar på spørsmål 4.....	39
4.2.5	Svar på spørsmål 5.....	39
4.2.6	Svar på spørsmål 6.....	40
4.2.7	Svar på spørsmål 7	40
4.3	Funn og analyse av funn fra artiklene til elevene	41
4.3.1	Tromsøgruppa (Vedlegg 6).....	41
4.3.2	Trondheimsgruppa (Vedlegg 7).....	46
4.3.3	Oslogruppa (Vedlegg 5).....	50
4.3.4	Bergensgruppa (Vedlegg 4).....	54
4.4	Sammenligning av analysene av gruppearbeidet.....	58
4.5	Analyse av spørreundersøkelsen.....	60
4.6	Sammenligning av analysene fra gruppearbeidet og fra spørreundersøkelsen	62
5	Diskusjon.....	63
5.1	Vurdering av metoden for å finne ut av om det har skjedd dybdelæring?.....	63
5.2	Arbeidsprosessen i undervisningsdesignet	63
5.3	Dybdelæring sett i et kognitivt- og sosiokulturelt perspektiv	66
5.4	Grammatikk, muntlighet og dialekter	70
6	Konklusjon.....	75
6.1	Oppsummering og problemstilling	75
6.2	Dybdelæring gjennom forståelse, bruk av fagbegreper og det å se sammenheng	76

6.3	Hvilke <i>muligheter</i> for dybdeløring gir undervisningsdesignet	77
6.4	Dybdeløring gjennom kognitiv og sosiokulturell tilnærming	78
6.5	Dybdeløring gjennom språklig mangfold i talespråk og grammatikk.....	79
6.6	Elevenes egne vurderinger av om dybdeløring har funnet sted	80
6.7	Avslutning.....	81
7	Referanser.....	84
8	Vedlegg.....	87
8.1	Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene.....	87
8.2	Vedlegg 2 Ressursbank dialektprosjekt	91
8.3	Vedlegg 3 Oppgaven elevene fikk	97
8.4	Vedlegg 4 Bergensgruppas artikkel.....	98
8.5	Vedlegg 5 Oslogruppas artikkel	103
8.6	Vedlegg 6 Tromsøgruppas artikkel.....	109
8.7	Vedlegg 7 Trondheimsgruppas artikkel.....	113
8.8	Vedlegg 8 Spørreskjema.....	119

Forord

For en fantastisk reise dette masterstudiet har vært. Lange reiser fra nord til sør med bil, fly, tog og buss. Hyggelige medstudenter og svært faglig dyktige forelesere og veiledere gjennom alle emnene, og sist nå en stor takk til min hyggelige, oppmuntrende og svært faglig dyktige veileder, språkforsker Urd Vindenes. Du har vært uunværlig!

En stor takk til en velvillig arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg kunne studere, og for trivelige kollegaer som har vært vikar for meg og som har vært støttende og oppmuntrende underveis. Takk for at dere har hatt tro på meg og gitt meg denne muligheten. Det har vært slitsomt og krevd mye, men det har absolutt vært verdt det. En stor takk også til bibliotekaren Irene Aaen som har ordnet med bøker og artikler til meg i studietiden.

Hjertelig tusen takk til de 15 elevene som har deltatt i denne studien og som er hovedgrunlaget for det datamaterialet jeg har brukt for min forskning om dybdelæring. Det hadde definitivt ikke blitt det samme uten dere!

Tusen takk til alle kjente, familie og venner som har vært til inspirasjon for min språkforskning med sine flotte dialekter fra overalt i Norge. Spesielt tusen takk til min kollega, bergenseren, Alexander Brørvik, som stilte opp med sin dialekt og var som motivasjon for elevene i dialektforskningen.

Tusen takk til mamma, søsken og resten av den store familien min som har støttet meg og vært interessert i mine studier. Det betyr mye å ha en stor heiagjeng rundt seg. Tusen takk også til vennene mine som alltid støtter og hjelper til når jeg og familien trenger det. Dere er alle gull verdt!

Sist, men ikke minst, stor, stor takk til min fantastiske mann og til mine fantastiske barn som alltid heier på meg og som har ofret mye for at jeg skulle få bli lektor, spesielt har de ofret tid med og oppmerksomhet fra mamma og kone. Dere er mine dyrebare skatter som betyr så uendelig mye mer for meg enn alt annet.

Til sist vil jeg minnes min kjære svigermor som tok godt imot meg i hjemmet sitt i Horten hver gang jeg kom på samling fra høsten 2021 og til og med november 2022, da ble hun syk og døde 2.des 2022. Tusen takk for mange koselige stunder og for at det var trygt og godt å ha basen min i Horten hos deg. Fred med ditt minne.

Da kan jeg forhåpentligvis snart kalle meg for lektor Rydland! Det er stort, og jeg er så utrolig takknemlig!

Risøyhamn, 31.mai, 2023 Gunn Rydland

1 INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN

Muntlig språk og dets særegenheter i dialekter er noe jeg synes er veldig interessant og spennende. Det å utforske språkets bestanddeler og hvordan dette uttrykkes i dialekter, er virkelig noe som skaper engasjement hos folk flest, både i det daglige når man møtes med ulike dialekter, men også i ulike medier. Når man lytter til uttalen av ord i talen, tror jeg at språkøret utvikles og interessen for språk og dialekter styrkes. Utforsking av grammatiske særtrekk i dialektene er et spennende forskningsfelt som også kan være aktuelt for elever i videregående skole og som vil kunne gi dem et grammatisk metaspråk og et metaspråk for å kunne heimfeste dialekter. Derav kom min tanke om å forske på bortfall av grammatisk kjønn i bydialekter sammen med elever på vg3 studiespesialiserende, og se hvordan denne utforskingen vil bidra til elevenes dybdelæring for dette fagområdet.

Med grammatisk kjønn eller genus menes det at vi har artiklene *en*, *ei* og *et* foran substantiv i norsk språk og at vi dermed har klassifisert substantivene i kjønn (genus). Setter vi *ei* foran *hytte*, *et* foran *barn* og *en* foran *bil*, så er de klassifisert til henholdsvis hunkjønn, intetkjønn og hankjønn. Det tidligere forskning på området har vist, er at det er en tendens, spesielt i bydialekter, at det oppstår bortfall av grammatisk kjønn, her nærmere bestemt hunkjønnformen av substantivene, og at det dermed oppstår felleskjønn av hun- og hankjønnformen. Det er dette man kan undre seg over hvorfor skjer, noe som er interessant å prøve å finne ut av.

Dybdelæring er et begrep som er kommet for fullt inn i skoleverket med det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK20. Her er et par utdrag fra læreplanen som definerer begrepet: “Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2019). «Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Så med dybdelæring vil elevene kunne tilegne seg en dypere og mer varig kunnskap innenfor de faglige områdene som undervisningen i skolen legger til rette for.

1.2 PROBLEMSTILLING

Min intensjon med mitt forskningsprosjekt var å koble de to elementene grammatisk kjønn og dybdelæring sammen, og finne ut av om det å utforske bortfall av grammatisk kjønn bidrar til å

skape større forståelse og grad av dybdelæring hos elevene for dette temaet. I læreplanen i norsk for vg3 studiespesialiserende, er det kompetansemål som lyder som følger: «Elevene skal gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet». Så det å ta elevene med inn i et forskningsprosjekt og la dem forske på endringer i talespråk i Norge i dag, og reflektere over språket i bykulturene i norske byer, vil være helt legitimt i forhold til målsettingene i læreplanen.

I læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) er det også kjerneelementer i alle fag. I norskfaget går to av kjerneelementene spesifikt på språkopplæringen. Det er kjerneelement 5 «Språket som system og mulighet» og 6 «Språklig mangfold». De lyder som følger:

5) “Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.”

6) “Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.”

Så det å se på, eller forske på de mulighetene som er i det språklige systemet og det språklige mangfoldet i språksituasjonen i Norge i dag, og at dette er viktige kjerneelementer i norskfaget, bidro også til å legitimere bruk av tid til å gå i dybden på fenomenet bortfall av grammatisk kjønn i norske bydialekter, og å forske på dette. Problemstillingen for mitt forskningsprosjekt ble dermed *«Hvilke muligheter gir utforskning av grammatisk kjønn i talespråk for elevers dybdelæring?»*

1.3 TEORI

Teori om dybdelæring er fra boka *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* av Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Pettersen, Anne-Lena Østern og Staffan Stallander hvor de ser på dybdelæring som noe mer enn en kognitiv prosess og at dybdelæring er et resultat av relasjonelle prosesser mellom mennesker gjennom for eks. samarbeid. I artikkelen *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærmingen* av Øystein Gilje, faglig leder for FIKS, UiO sin enhet for forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, Ørjan Flygt Landfald, pedagogisk rådgiver ved Lovisenberg Diakonale Høgskole og Sten Ludvigsen, professor og dekan ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet i Oslo bruker de dybdelæringsbegrepet slik som det blir brukt i læreplanen LK20 (Gilje et al., 2018).

Grammatikdidaktisk teori er en artikkel skrevet av førsteamanuensis i norskdidaktikk, Leif Inge

Aa, NTNU (2021), hvor han setter søkelys på hvilken plass han mener grammatikken bør ha i læreplanen og skolen, og knytter det opp til at inngangen bør være gjennom det muntlige.

1.4 METODE

Studien er pedagogisk designforskning som er en forskningsstrategi hvor man prøver ut og utvikler nye undervisningsformer og undervisningsopplegg sammen med elever, lærere og evt. andre forskere (Bjørndal, 2013, s. 246). «I hovedsak kan man si at pedagogisk designforskning er systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg og utdanningsprogrammer, hvor målsettingen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi bedre undervisning og læring» (van del Akker m.fl., 2006 i Bjørndal 2013). Jeg valgte pedagogisk designforskning som min forskningsstrategi, fordi jeg ville utvikle noe nytt i dialektundervisningen som knyttet sammen norskfagets kjerneelementer «Språklig mangfold» og «Språket som system og mulighet».

I tillegg til forskningsstrategien pedagogisk designforskning brukte jeg kvalitative metoder hvor jeg samlet inn data i form av deltagende observasjon og forskningsartikler elevene hadde laget, og gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse elevene svarte på i etterkant av prosjektet.

1.5 STRUKTUR

Først skal jeg trekke frem hovedpunkter ved utvalgt teori om dybdelæring og grammatikdidaktikk i kapittel 2. Deretter går jeg gjennom metoden i kapittel 3 med underkapitler om forskningsdesign, forskningsetikk, pedagogisk designforskning, kvalitative og kvantitative undersøkelser her med henholdsvis observasjon og tekstanalyse under kvalitativ metode og spørreundersøkelse under kvantitativ metode. I metodekapittelet går jeg også gjennom pilotprosjektet, undervisningsforløpet og den teorien elevene brukte til sin forskning. I kapittel 4 er det resultater og analyse av undersøkelsene med underkapitler for hver av gruppene. Her er også sammenligning av funn og analyse. I kapittel 5 diskuterer jeg teorien opp mot funnene og analysen for å se om der har skjedd dybdelæring. I konklusjonen oppsummerer jeg forskningsprosjektet og svarer på problemstillingen med utgangspunkt i funn, analyse og teori. I kapittel 7 kommer referansene jeg og elevene mine har brukt til dette prosjektet. I kapittel 8 er det 8 vedlegg hvor 4 av dem er elevgruppene sine artikler, og de andre 4 vedleggene er knyttet til oppgaven elevene fikk og til andre nødvendige dokumenter til gjennomføringen av forskningen.

2 TEORI

Teorien er relevant med tanke på å få belyst hva dybdelæring er og er tenkt skal være, og for å få støtte i teori for å finne ut om det faktisk har skjedd dybdelæring gjennom elevenes forskning. De teoriene jeg har valgt har også litt ulik mening om hva dybdelæring er, noe som er nyttig å ta med inn i diskusjonen. Teorien om grammatikk og grammatikdidaktikk er også tatt med, i og med at genus er grammatikk, og det handler også om hvordan grammatikk kan kobles med muntlig språk i dialektundervisning og forskning på dialekter.

2.1 TEORI OM DYBDELÆRING

2.1.1 Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming (Østern, et al., 2019)

I denne læringsteorien presenteres dybdelæring som noe mer enn bare kognitiv forståelse, og dybdelæring som læring som skapes gjennom samarbeid med ulike aktører gjennom en relasjonell prosess, gjennom skapende, kroppslig, affektiv og kognitiv læring, alt på en gang (Østern et al., 2019, s. 15-16). Med betegnelsen «Dybde//læring» tydeliggjøres det at læring skjer gjennom en relasjonell prosess hvor alle aktører bidrar inn i en sammenspleising for å skape læring, og at undervisning og læring skjer gjennom en prosess på kryss og tvers, til og fra de ulike aktørene, for eksempel at elever og lærer sammen utvikler seg gjennom læringsprosesser og meningsskapning (Østern et al., 2019, s. 16). Dette er svært relevant for forskningsprosjektet mitt i og med at elevene først jobber i par, så i grupper for å forske og finne ut av bortfall av grammatisk kjønn i den dialekten. Dette diskuteres nærmere i kapittel 4. I tillegg deltar jeg som forsker og lærer som deltagende observatør som introduserer prosjektet og undervisningsdesignet, og er med i læringsfelleskapet med å observere og veilede dem underveis i arbeidsprosessen. Meningsskapning er en vesentlig del av det å lære og det å undervise. Man kan ikke lære uten å skape mening, og meningsdannelse skjer hele tiden gjennom menneskelige relasjoner og er et mål i alle undervisningssituasjoner eller læringssituasjoner (Østern et al., 2019, s. 23). Relasjonen mellom undervisning, læring og meningsdannelse kalles fagdidaktikk og er den praksisnære teorien om dette (Selander, 2017 i Østern et al., 2019, s. 23). Didaktikken sammenlignes her med et kunstuttrykk, og at det er dette som skaper læring (Østern et al., 2019, s.23). Didaktikken har endret seg mot mer senmodernistisk tid. Fra å være mer logosentrisk oppbygd i modernismen, hvor det dreide seg mer om det skriftlige og muntlige ordet, er dagens samfunn og læringssituasjoner preget av flyt, rask og stadig kunnskapsdeling og digitale verktøy og medier som gjør dette mulig (Østern

et al., 2019, s.24-25). Nå kan alle uansett utdanning og tittel, skaffe seg kunnskap og dele kunnskap, bare ved et enkelt googlesøk (Østern et al., 2019, s. 25). Dette stiller også krav til oss som skal undervise, og måten vi underviser på. Formen eller designet på undervisningssituasjonen blir viktig og utfordrer den tradisjonelle didaktikken. I Østern et al. (2019, s. 25) står det følgende: «Selander (2017) peker på hvordan den tradisjonelle didaktikken i dag utfordres kraftfullt og innovativt av en forståelse av didaktikk som distribuert og relasjonell i en multimedial og multimedial samtid». I dette prosjektet var det helt avgjørende for hele prosessen at vi kunne ta i bruk multimedia. Både internett, lyd og bildefiler, i tillegg til pc-en som var selve nerven i det hele og hvor de også kunne produsere det skriftlige materialet og jobbe sammen i samme dokument via nett. Måten man designer sitt undervisningsdesign på, har mye å si for elevenes motivasjon og læring.

Didaktisk design er en didaktisk tenking som handler om formen på undervisningen og at denne er en del av kunnskapsuttrykket og kunnskapsinnholdet hvor det skapes et godt læringsmiljø og ressurser som bidrar til kunnskapsproduksjon gjennom dialog, handlingsrom, samspill og delaktighet (Østern et al., 2019, s. 25). Det didaktiske triangel er et triangel hvor lærer, elev og innhold har hvert sitt hjørne, men denne har Staffan Selander modernisert til å være mer senmodernistisk fokusert med å ta elev/student og lærer i samme hjørnet for medskapende læreprosesser, ett hjørne for læreplan/styringsdokumenter og ett for distribuerte ressurser for læring og alt i triangelen skal da bidra til å skape det faglige innholdet (Selander, 2017 i Østern et al., 2019 s. 26). Selander (2008) og Selander og Kress (2010), begge i (Østern et al., 2019, s. 58), kom med ideen om didaktisk designteori gjennom begrepene *design for læring* og *design i læring*. *Design for læring* handler om å skape noe nytt eller redesigne noe gammelt, at læreren designer rom for kommunikasjon og læring slik at det skapes ny mening gjennom å både se bakover og framover utfra hvor verden er her og nå (Østern et al., 2019, s. 60).

Design i læring er hvordan den som lærer noe, designer og former sin læringsprosess, og gjennom lærerens *design for læring* blir oppmerksom på og får forståelse for hvordan elevene former sin egen forståelse gjennom sitt uttrykk for læring og kunnskap (Østern et al., 2019, s. 61). For å forstå hvordan og hva elevene lærer, er det viktig for læreren å kunne følge læringsprosessen (Østern et al., 2019, s. 61). Både *design for læring* som jeg som designer utviklet og elevenes *design i læring* er veldig aktuelt og relevant rett inn i dette prosjektet og drøftes grundig i kap. 5.2.

Det er vanskelig å få øye på læring, noe som kan være grunnen til at vi i skolen heller ser etter tegn på kunnskap, for læring skjer gjennom en prosess av utvikling og forståelse, gjennom både form og innhold i et sammenflettet nettverk hvor elever utforsker og eksperimenterer (Østern, et al., 2019, s 64-65). Læring kan vises ved at elevene behersker ulike multimodale ressurser og at de utvikler

evnen til å lære seg begreper og skille mellom forskjellige ting (Østern, et al., 2019, s. 65). Målet med læringen er kanskje det å klare å samarbeide med andre og sammen utvikle sin kunnskap innenfor ett eller flere kunnskapsområder (Østern, et al., 2019, s. 65). Når læringskulturen forandres til å gå mer i dybden må også vurderingskulturen forandres slik at man kan se på og akseptere flere uttrykk for læring enn bare skriftlige og muntlige, men også det performative og multimodale, det kreative og utforskende (Østern, et al., 2019, s. 65-66). Læring, og her spesielt dybdelæring, er det jeg leter etter i min forskning og det er høyaktuelt å finne hjelp i teorier som denne for å finne nøkler til å avdekke læring. Om det har funnet sted læring og dybdelæring drøftes grundig i kap. 4 og 5.

2.1.2 Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018).

I denne artikkelen brukes begrepet dybdelæring slik det blir brukt i fagfornyelsen. Utgangspunktet for begrepet *dybdelæring* og forskning på det startet allerede på 70-tallet med utdanningsforskeren Roger Saljø og psykologen Ference Marton (Gilje et al, 2018). De var interessert i å finne ut av *hva* elevene har lært, fremfor å finne ut *hvor mye* de har lært. I studien utforsket de overflatelæring (surface -level-processing) og dybdelæring (deep level-processing), hvor overflatelæring blir beskrevet som faktakunnskap som skal memoreres og huskes for å stå på eksamen, mens dybdelæring blir sett på som det å bygge forståelse for det en har lært og bruke det i en større faglig, meningsfull sammenheng og ikke bare for å bestå eksamen (Gilje et al, 2018). Etter Salsjø og Martons forskning har dette blitt utgangspunkt for mer forskning på disse to begrepene innenfor læringsforskning (Gilje et al, 2018). I denne artikkelen ser de nærmere på kognitiv og sosiokulturell tilnærming til dybdelæringsbegrepet, og de beskriver dybdelæring, i et kognitivt perspektiv, som at det handler om å forstå og anvende kunnskap i nye situasjoner og at en kan sette fagstoffet inn i en «[...] relevant og forståelig sammenheng» (Gilje et al, 2018). Med en forståelig sammenheng menes det at man lærer best når man kan knytte fagstoffet til tidligere kunnskap og erfaring, altså at forståelsen kommer i lys av det vi kan i fra før (Gilje et al, 2018). Med relevant sammenheng vil si at det knyttes til fagstoffet og til fagenes kjerneelementer (Gilje et al, 2018).

Det kognitive perspektivet legger altså vekt på elevenes forkunnskaper og på fagets kjerneelementer, mens utfordringen er i hvilke sammenhenger dybdelæringen skjer i (Gilje et al, 2018).

Det sosiokulturelle perspektivet på dybdelæring er opptatt av hvordan dybdelæringen skjer gjennom samhandling i klasserommet (Gilje et al, 2018). Fagets kjerneelementer er også her sentrale fordi

utvalgt fagstoff, sammen med læringsmiljøet, er viktig for at dybdelæring skal skje (Gilje et al, 2018). Det sosiokulturelle perspektivets styrke er at det er en sammenkobling mellom det enkelte individ og samhandlingen mellom individene som skaper større dybde i læringen (Gilje et al, 2018). Artikkelen oppsummerer noen utdanningspolitiske dokumenter som bygger på læringsforskning og forskningsresultater innenfor kognitive og sosiokulturelle tilnærminger på hva god opplæring er og hvordan elever lærer (NOU 2014:7 i Gilje et al, 2018). Det vektlegges hvordan det sosiokulturelle og det kognitive perspektivet sammen gir et bilde på elevenes læring og utvikling (Gilje et al, 2018). De nevner spesifikt tre dokumenter som tar for seg dybdelæringsbegrepet og som er blitt brukt som kunnskapsgrunnlaget til fagfornyelsen og som har gitt forståelsen for hva dybdelæring er. De tre dokumentene som det blir henvist til i Gilje et al (2018) er: Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag (NOU2014:7), Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8) og Stortingsmeldingen 28: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (KD, 2016).

Ut fra disse dokumentene har de kommet frem til seks temaer relatert til dybdelæring hvor de fire første av dem er relevante for dybdelæringen i klasserommet (Landfald, 2016 i Gilje et al, 2018). De seks temaene er:

1) Mindre stoff gir mer dybde – med det menes det at det skapes mere tid til å skape mer forståelse (Gilje et al, 2018).

2) Kjerneelementer – med det menes det: «... hva faget handler om, hva som er viktig at elevene lærer og hvordan de utvikler forståelse for faginnholdet. Med andre ord, for at elevene skal kunne tilegne seg dyp forståelse, trenger de mye tid til å arbeide med fagets kjerneelementer» (Gilje et al, 2018).

3) Progresjon – Det er viktig å beskrive læringsløpet for elevene og ikke bare hvilket mål de skal nå, og fagstoffet må legges frem for dem på en forståelig måte slik at ny informasjon kan forstås ut fra den kunnskapen de allerede har (Gilje et al, 2018). Dette fordi elevene trenger tid til «... å bygge fagkunnskap på en helhetlig måte» (Gilje et al, 2018).

4) Undervisning på tvers - Med det menes det at man gjennom tverrfaglighet kan gi elevene mulighet for å se det de lærer i ulike fag inn i en større sammenheng og helhet, og også oppøve sin kritiske tenking (Gilje et al, 2018).

5) Fagovergripende kompetanser – Dette handler om hvordan eleven kan og bør arbeide og det er snakk om metakognisjon og selvregulering om konsentrasjon, målbevissthet og hvordan unngå forstyrrelser (Gilje et al, 2018). «Metakognisjon beskriver kompetanser i det å være bevisst, kritisk

og reflektert rundt egen tilegnelse av kunnskap og ferdigheter» (NOU 2015:8, s 27 i Gilje et al, 2018).

6) Lærerens didaktiske og fagdidaktiske kompetanse - Dette er knyttet til lærerens faglige kompetanse og didaktiske forståelse slik at det kommer elevene til gode gjennom gode oppgaver og aktiviteter som styrker elevenes læring gjennom en god læringsprosess som fremmer og skaper dybdelæring (Gilje et al, 2018).

Spørsmålet om hvorfor dybdelæring er viktig, blir også belyst. Her blir det nevnt den teknologiske utviklingen hvor ny faktakunnskap bare er et tastetrykk unna, samtidig som at man ikke helt vet hvilke kompetanse som trengs til framtidens samfunns og arbeidsliv (Gilje et al, 2018). Det at dybdelæringen er så sentral i den nye læreplanen, er for å kunne imøtekomme denne utviklingen med det å ha en bred og dyp forståelse av fagene og det å kunne se sammenheng og helhet (Gilje et al, 2018). Tanken er at dybdelæringen elevene opparbeider seg i skolen i dag skal kunne gjøre dem til aktive og reflekterte deltakere i den ukjente samfunnsutviklingen i fremtiden (Gilje et al, 2018).

Gilje et al, (2018) definerer dybdelæring slik: «Dybdelæring handler om elevens evne til å gradvis utvikle sin forståelse av begreper innenfor et fagområde og gjennom problemløsning, analyser og refleksjon kunne arbeide i og på tvers av fag og kunnskapsområder». Dybdelæringen er viktig i skolen fordi det er selve målet med utdanning at man skal kunne tilegne seg og anvende kunnskapen for å mestre livet og mestring i samfunn - og arbeidsliv (Gilje et al, 2018). Dette stiller krav til hvordan lærerne organiserer opplæringen slik at elevene får mulighetene til å utforske og gå i dybden (Gilje et al, 2018).

2.2 GRAMMATIKKDIDAKTISK TEORI

De to foregående teoriene jeg har trukket fram har vært teori knyttet til dybdelæring om hva dybdelæring er, og hva man kan se etter for å finne tegn på dybdelæring. Siden mitt ønske var å utvikle et opplegg i grensesnittet mellom talespråk som naturlig tilhører kjerneelementet «Språklig mangfold» og grammatikk som i læreplanen er lagt under kjerneelementet «Språket som system og mulighet», vil jeg her trekke frem en artikkel av førsteamanuensis i norskdidaktikk, Leif Inge Aa, NTNU (2021), om grammatikdidaktikk, noe som er svært relevant for forskningsprosjektet mitt og hvor mitt design *for* læring er et svar på eller et eksempel på noe av det han etterspør i artikkelen. Dette diskuteres nærmere i kap. 5.4.

2.2.1 Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn, Leif Inge Aa, NTNU

Denne artikkelen er aktuell inn i dette masterprosjektet fordi Leif Inge Aa trekker fram grammatikkens plass i norskfaget og at inngangen til grammatikkundervisningen må være det muntlige. Dette er en viktig teoretisk innfallsvinkel til mitt opplegg som nettopp handler om det muntlige språket og grammatikk i dialekter. Leif Inge Aa setter her søkelys på hvor grammatikkens plass i læreplanen og i skolen bør være, og han er ikke fornøyd med slik læreplanen legger opp til det nå. Han ser frem til revidering av læreplanen, fordi han mener at grammatikdidaktikken i norskfaget ikke er grammatikkfaglig fundert, og at det legges opp til at grammatikdidaktikken skal inngå i en overordna skriveidaktikk (Aa, 2021, s. 65). Han mener, fra et grammatikkfaglig hold, at skrivekoblingen er helt sekundær, men avviser ikke helt at der er en kobling (Aa, 2021, s. 65). Han trekker et viktig skille mellom formell og funksjonell grammatikk og han viser til disse som grammatiske teorier og ikke bare som undervisningsmetoder som grammatikdidaktisk litteratur legger opp til (Aa, 2021, s. 65). Han mener det er viktig å nyansere hva formell grammatikk er, og at det ikke har noe å gjøre med normativ grammatikk som det kan virke som i grammatikdidaktisk litteratur (Aa, 2021, s. 65).

Med tanke på LK20 og kjerneelementene «Språket som system og mulighet» ser han at her passer funksjonell grammatikk inn, og at formell grammatikk bør være koblet inn under kjerneelementet «Språklig mangfold» noe som naturlig vil legge grammatikken inn i norskfagets muntlige dimensjon, fordi han mener at grammatikken må ut av skrivinga og bli lagt til det naturlige, muntlige språket som han betegner som «[...]grammatikkens mest grunnleggende studieobjekt» (Aa, 2021, s. 65). Om man velger en skriftlig eller muntlig inngang til grammatikken i skolen, eller funksjonell eller formell inngang, så påpeker han at det er viktig at tilnærminga til grammatikken må være på en deskriptiv¹ måte, og det gjøres lettest med å ta utgangspunkt i det muntlige (Aa, 2021, s. 65). Dette er høyaktuelt inn i denne studien om bortfall av grammatisk kjønn i bydialekter, siden målet med studien min var å designe et undervisningsopplegg som knytter sammen kjerneelementet «Språklig mangfold» og kjerneelementet «Språket som system og mulighet». I et par av fagartiklene til elevene så har de også lagt merke til, og påpeker dette med muntlighet og grammatikk, noe som drøftes i kap. 4.3.1, 4.3.3 og 4.4.

Selv om Aa sier inngangen til grammatikkundervisningen ligger i det muntlige, så legger han til at nettopp det kan gi ei god skriftlig avkasting (Aa, 2021, s. 65). Aa viser til Noam Chomsky som sa at

¹ Deskriptiv betyr å beskrive hvordan ting er.

det spesielle med språket til menneskene er vår frie tenkevne som gjør at vi kan bruke språket kreativt, for språket er ikke bundet til instinktet, men til tanken, noe som gjør at vi kan si og forstå ting vi aldri har hørt før, og vi kan stadig skape noe nytt (Aa, 2021, s. 66). Chomsky utviklet en formalisme for språk som sa noe om hva grammatikkens plass er, og at det er å lage og spesifisere mulige setninger i et språk (Aa, 2021, s. 66). Denne grammatikken har blitt kalt for blant annet formell grammatikk og sett på som mer uavhengig av brukssituasjonen, mens den funksjonelle grammatikken er mer semantisk, bruksbasert og kommunikativ (Aa, 2021, s. 66). Aa viser til lingvisten Fredrik Newmeyer (1998 i Aa, 2021, s 68) som mener at grammatikken er et autonomt språkssystem slik formalistene ser på det, og at funksjonalistene har rett i at språkssystemet er et resultat av og preges av språkbruk eller ytre (Aa, 2021, s. 68). Aa påpeker at det er nettopp denne forståelsen grammatikdidaktikken må springe ut fra, noe ingen læreplaner har gjort (Aa, 2021, s. 68). Ifølge Aa kommer dette av at skolegrammatikken ikke har forholdt seg til formell grammatikk og heller gått fra en normativ grammatikk til en funksjonell skriveidaktikk i tillegg til at det har vært en begrepsforvirring hvor man har brukt begrepet formell grammatikk ensbetydende med normativ grammatikk og knyttet det opp til skriving (Aa, 2021, s. 68). Aa påpeker at det er viktig å se på grammatikdidaktikken ut fra et grammatikkvitenskapelig ståsted, knyttet til det muntlige språket og mer løsrevet fra skrivinga (Aa, 2021, s. 68).

Aa viser til de ulike læreplanene som har vært og hvordan disse har forholdt seg til grammatikk. Jeg velger i størst mulig grad å nevne det som er relevant nå, og det er hva han sier om LK20. Aa nevner skriveforskeren Debra Myhill som sammen med flere språkforskere, har påvist en sammenheng mellom grammatikk og uttrykksevne hvis undervisningen er tilrettelagt for det (Aa, 2021, s. 69). Aa mener at dette er en instrumentell kobling fra skrivefaglig hold, men at det fra formelt, grammatikkfaglig hold blir helt absurd (Aa, 2021, s. 69-70). Han viser i den forbindelse til et sitat fra Faarlund (Faarlund, 1980 [1979], i Aa, 2021, s. 70) som er som følger: «Vi lærer ikkje korleis surstoff blir teki opp i blodet først og fremst for å bli gode langrennslauparar, men for å vite noko om oss sjølve». Han mener formålet med grammatikdidaktikken er nettopp dette at vi skal lære noe om oss selv gjennom grammatikken og henviser videre til litteraturredaktikken som ikke lar elevene få kjennskap til skjønnlitteratur for at de skal bli forfattere, men kanskje for at de skal lære noe om seg selv og livet (Aa, 2021, s. 70). Her trekker han fram et sitat fra mønsterplanen fra 1987 (M87) som sier noe om at grammatikken ikke bare må handle om strenge regler, men sees i sammenheng med hvordan barnespråket utvikles (M87, s 142, i Aa, 2021, s 70).

Leif Inge Aa kritiserer ordlyden i LK20 med hensyn til at grammatikken blir koblet til elevene sine egne tekster og at de skal diskutere og evaluere, og påpeker at det er vanskelig å snakke om sine

egne tekster utfra grammatikk (Aa, 2021, s.71). Han kritiserer eller problematiserer hvordan LK20 snakker om fagspråk og at elevene skal tilegne seg og ta i bruk fagspråk, hvorpå Aa mener at det er en vesentlig forskjell på å ta i bruk kunnskapen sin og å ta i bruk fagspråk (Aa, 2021, s. 72). Dette er interessant med tanke på at jeg har valgt å kategorisere funnene i elevenes fagartikler ut fra blant annet *bruk av fagbegreper*, siden dette ifølge læreplanen er et kjennetegn på dybdelæring. Dette blir grundig belyst i kap. 4 og 5. Aa nevner det med fagspråk i grammatikken og mener LK20 legger opp til at elevene skal diskutere sine egne tekster utfra fagspråk som for eksempel navn på ordklasser og setningsledd og dette i tekstskapingssammenheng (Aa, 2021, s. 72). Han mener at fagspråk hjelper oss å finne fram i feltet, men mener det kan blokkere for å finne fram til selve fagkunnskapen (Aa, 2021, s. 72). Han trekker frem en ordlyd fra LK20 som han mener gir et lite håp for grammatikkundervisninga og det er «å bruke kunnskap», fremfor for stort søkelys på «å bruke fagspråk» som han mener er en feilslått strategi (Aa, 2021, s. 72). For å utdype hva han mener, sammenligner han det med et lag med løpere som står på startlinja for å løpe 100 meter, men før startskuddet går blir de ropt tilbake til garderoben (Aa, 2021, s. 72). Publikum fikk aldri se dem løpe, men de som kom for å se dem pent oppstilt på startstreken gikk hjem fornøyde, og noen trodde kanskje at det var sånn et 100-meters løp så ut, og at det ikke hadde noe å gjøre med og springe (Aa, 2021, s. 72). Jeg tror han her mener at hvis vi blir for opptatte av at grammatikk er ordklasser, tegnsetting og setningsanalyse, og bare det, så får man ikke kunnskapen om at grammatikk er en dynamisk del av vår daglige språkbruk og en bestanddel i språket som er lettere å få øye på og tak i, i «løpet» og ikke i konstruerte situasjoner.

Tilbake til formell grammatikk hvor han henviser til Newmeyer (1998, i Aa, 2021, s 73), hvor det utdypes at formell kan både bety formsiden av grammatikken eller systemgrammatikken, og det kan også bety formalisert grammatikk som snakker om nøyaktige regler for kognitiv prosessering av språk (Aa, 2021, s. 73). I og med at formell grammatikk kan bety forskjellige ting, kan det skape et formidlingsproblem om hva det er man snakker om eller mener. I noen tilfeller kan det til og med bety en normativ systemgrammatikk, mens andre ganger er begrepet mer nyansert (Aa, 2021, s. 73). Det Leif Inge Aa mener er problemet med denne tvetydigheten, er at formell grammatikk blir «[...] ensbetydende med ein overflatisk `kataloggrammatikk i skriveaugnemed`» (Aa, 2021, s. 73). Grunnen til at han mener dette er en tvetydighet og at det blir misforståelser, er fordi at formell grammatikk og normativ systemgrammatikk blir sett på som det samme, noe det ikke er jf. def. over (Aa, 2021, s. 73). Det han mener er enda verre er at «[...] overgangen fra en tilsynelatende normativ grammatikk i M74 til tekstlig grammatikk i M78 som ble kalt for funksjonell grammatikk spilte et paradigmeskifte i grammatikkvitenskapen (Aa, 2021, s. 73). I grammatikkvitenskapen er det heller snakk om to hovedgreiner, som lever side om side, men som sjeldent krysser hverandre, mener Aa

og refererer samtidig til Newmeyer (1998 i Aa, 2021, s. 73). Med tanke på hvordan man skal relatere dette til LK20 så mener Aa at man må knytte formell grammatikk til kjerneelementet «Språklig mangfold» hvor grammatikken eksplisitt knyttes til innholdet i dette kjerneelementet, og han ser frem til at grammatikken blir skrevet inn her ved en eventuell revisjon av LK20, fordi det vil tjene de språklige emnene og viser til det ene eksemplet hvor han kan finne grammatikk slik LK 20 er i dag (Aa, 2021, s.76). Dette eks. er fra vg1 hvor det står at eleven skal kunne: «[...] sammenligne særtrekk ved norsk ved andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I den forbindelse påpeker Aa at det flerspråklige og det flerdialektiske klasserommet er en velsignelse for grammatikkundervisninga (Aa, 2021, s. 76). Videre sammenligner han med læreplanen i engelsk hvor de har et kjerneelement som heter «Språklæring» hvor man finner gode ambisjoner som at «Språklæring innebærer å se sammenhenger mellom engelsk og andre språk elevene kan, og forstå hvordan engelsk er bygget opp» (LK20 i Aa, 2021, s. 76). Aa mener at hvis man hadde hatt lignende kjerneelement og formulering i norsk ville grammatikken «[...] gjort et byks» (Aa, 2021, s. 76). Istedenfor ble grammatikk koblet til kjerneelementet «Språket som system og mulighet» hvor det står at elevene skal utvikle «[...] et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (LK20 i Aa, 2021, s. 76).

Aa mener at grammatikken her blir sett på som viktig for tekstskaping som i læreplanen blir knyttet opp til ett retorisk nivå og ett nivå hvor elevene gjør bevisste valg, og at dette blir knyttet rett opp til systemisk funksjonell grammatikk som skriveforsker Debra Myhill beskriver som «grammar as choice» hvor form og kontekstbasert innhold er vevd tett sammen (Aa, 2021, s. 76). Myhill bruker også begrepet «rhetorical grammar» hvor retoriske valg henger sammen med grammatikk (Myhill i Aa, 2021, s. 76). Aa mener at det er «Språket som meningsskapende kommunikasjonssystem» som egentlig ligger i kjerneelementet «Språket som system og mulighet» og som blir koblet opp mot elevenes tekstskaping (Aa, 2021, s. 76). Han mener at fallgruvene mellom retorisk grammatikk og normativ grammatikk er nær når man jobber med grammatikk på det skriftlige planet (Aa, 2021, s. 76). Uavhengig om det er snakk om funksjonell eller formell grammatikk, så tar grammatikkforskninga utgangspunkt i det deskriptive nivået (Aa, 2021, s. 76). Likevel er det mye normativ skriveretta grammatikk i skolen, noe som Aa mener må bety at man har for lite grammatikk (Aa, 2021, s. 76).

Aa viser til en grammatikkdidaktisk studie av Jimmy van Rijt og kolleger fra Nederland som har studert grammatikkvitenskap både ut fra funksjonelle og formelle perspektiver, og hvordan dette kan overføres til skolen på en mer systematisk måte (Aa, 2021, s. 76). Aa mener det er slik man må tenke for at det skal innebære en dypere forståelse av språkets strukturer, altså ekte

grammatikdidaktikk som da vil fremme dybdelæring (Aa, 2021, s. 76). Slik vil grammatikken få en reell egenverdi og overføringsverdi til lignende emner, i motsetning til den normative «huskeregelgrammatikken» som har en avgrenset verdi grammatisk, og til for eks. skriving (Aa, 2021, s. 76). Som ei avslutning på dette resonnementet, refererer Aa et sitat fra Greene (2014 i Aa, 2021, s 76): «Understandig is tougher than memorisation.»

Aa hevder at grammatikdidaktikk, som er vitenskapelig fundert, må ha et deskriptivt utgangspunkt, «[...] som igjen vil seie at det munnlege språket må stå i fokus som studieobjekt», og at grammatikken «egner seg å utforske munnleg gjennom samtalar» (Aa, 2021, s. 78). Dette går rett inn i dette masterprosjektet hvor det muntlige språket er studiobjektet, og vi utforsker det muntlige gjennom samtaler! Videre oppsummerer Aa litt om det med normativ, funksjonell, formell og formalisert grammatikk og beskriver det som at det er vanskeligere å legitimere normativ grammatikk utenfor skrivinga, formell grammatikk som «normativ systemgrammatikk» lar seg «lettere fange» av funksjonell skrivedidaktikk, og det er størst potensial i å frigjøre seg fra normativismen gjennom formalisert grammatikk (Aa, 2021, s. 78). Aa er tydelig på at sosiolingvistikken må bygge på det deskriptive grammatikkfundamentet, og at det derfor vil være hensiktsmessig og å tjene de språkeksterne emnene, å koble grammatikk på kjerneelementet «Språklig mangfold» for «[...] grammatikkens oppgave er å beskrive ulike språkssystem [...] ikkje å diktere rett og gale» og her går formell grammatikk og flerspråkligheit hand i hand (Aa, 2021, s.78).

Til slutt vender Aa dette til noe han kaller for «eit dobbelt demokratiargument» hvor han sier at den formaliserte grammatikken likevel kan spille en rolle for tekstskaping, uttrykksform og stilisme, og at dette demokratiargumentet først og fremst tar utgangspunkt i elevenes eget språk og bruker den deskriptive talemålsinngangen som vil gi alle elevene en grunnleggende «[...]språleg sjølvtilit[...]» og som også kan fremme skrivelyst (Aa, 2021, s. 78). Del 2 av Aa sitt demokratiargumentet går på stilisme, tilgangskompetanse og forskningslitteraturen, og det med kritisk tenking, og hvis man lykkes med det første trinnet i argumentet som er talemålsinngangen, mener han at man står sterkere til å avsløre «[...] språleg humbug[...]» i det neste trinnet (Aa, 2021, s. 78). Helt til sist sier han at man må ta seg tid til faglig fordypning og at det må være didaktikkens kjerne, og at vi tar den oppdagende og utforskende eleven på alvor med å investere i å bruke på tid «[...] gjennom en utprøvende og vitenskapelig fundert didaktikk» (Aa, 2021, s. 78). Og akkurat det, å ta den utforskende og oppdagende eleven på alvor, ønsker jeg å gjøre i denne studien av bortfall av grammatisk kjønn i bydialekter i Norge, og at elevene får tid og rom til denne forskningen.

3 METODER

Dette er en pedagogisk designstudie hvor jeg har utviklet et undervisningsdesign i grensesnittet mellom grammatikk og talespråk, dette for å finne ut av om dette styrker elevenes dybdeløring. Til dette prosjektet passet det godt å bruke kvalitative metoder som deltagende observasjon og tekstanalyse, og også den kvantitative metoden med spørreundersøkelse som var linket opp til evalueringsprosessen hvor jeg skulle undersøke om det har skjedd læring/dybdeløring. I dette kapittelet vil jeg gå inn på forskningsdesignet og hva pedagogisk designforskning er, belyse etiske vurderinger, se litt på pilotstudien, se på undervisningsforløp, didaktiske valg i undervisningsforløpet, de ulike metodene for innhenting av datamaterialet og analysemetode.

3.1 FORSKNINGSDESIGN

Forskningsprosjektet «Dybdeløring gjennom utforskning av grammatisk kjønn i talespråk» er pedagogisk designforskning² og ble gjennomført høsten 2022 i en klasse på vg3 studiespesialiserende med 14 elever. Målet var å ta med elevene inn i forskning på dette fenomenet og å se om det hadde effekt på deres dybdeløring i temaet knyttet til talespråket i noen utvalgte norske byer. De ble delt inni fire grupper hvor en gruppe forsket på bortfall av grammatisk kjønn i Tromsø, en gruppe forsket på det samme for Trondheim, en gruppe for Bergen og en gruppe for Oslo. Det var læreren deres som satte sammen gruppene, i og med at hun kjente elevene og deres arbeidsmåte og arbeidskapasitet, slik at gruppene skulle kunne fungere så optimalt som mulig. Forskningsdesignet mitt ble en blanding av kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode vil si å samle inn data eller innhente informasjon om virkeligheten via ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018). Deltagende observasjon og artikler ble den kvalitative metoden, og spørreundersøkelse ble den kvantitative metoden. Kvantitativ forskningsmetode er informasjon og data om virkeligheten som uttrykkes ved hjelp av tall (Postholm & Jacobsen, 2018). I spørreundersøkelsen var det svaralternativer som tallfestet elevenes opplevelse av virkeligheten på spørsmål 1-6. På spørsmål sju var det åpent svar hvor de skreiv egne svar, og dette vil være

² Definisjon på pedagogisk designforskning er ifølge Bjørndal (2013, s 245-246): «I hovedsak kan man si at pedagogisk designforskning er systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg og utdanningsprogrammer, hvor målsettingen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi bedre undervisning og læring»(van del Akker m.fl., 2006 i Bjørndal 2013).

innenfor en kvalitativ forskningsmetode. Som analysemetode vil jeg sammenligne funnene fra den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen for å finne svar på problemstillingen.

3.2 FORSKNINGSETIKK

Forskingsetikk handler om å bevisstgjøre forskerne om etiske problemstillinger, om holdninger og god vitenskapelig praksis i forskning (Sund, 2022). Forskningsetikk handler om å ta gode vurderinger med hensyn til personvern og behandling av resultater av forskningen. I mitt forskningsprosjekt skulle jeg inn i en skoleklasse på vg3 studiespesialiserende hvor elevene var over 18 år og prosessen rundt å få samtykke til forskningen var derfor mye lettere enn hvis elevene hadde vært under 18 år og de måtte hatt samtykke fra foreldrene. Jeg lagde et informasjonsskriv til elevene om prosjektet og ba om samtykke fra dem til å være med på det (vedlegg 1). Samtlige elever ga samtykke. I dette forskningsprosjektet blir ikke navn oppgitt, men aldersgruppe. Videre var vurderingen med hensyn til personvern at det er en liten klasse på et lite sted og at det indirekte kanskje gikk an å indentifisere elevene utfra måten man skriver på. Derfor søkte jeg NSD (Norsk senter for forskningsdata) og fikk godkjenning.

Det var også viktig å få fram at deltagelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg, og det ble også poengtert at innsamlingen av data til forskningen var frivillig, men at det som inngikk i en undervisningssituasjon ikke var frivillig. Det var en viktig presisering i og med at jeg samarbeidet med faglæreren deres, og at hun hadde fagartiklene til vurdering. I skrivet ble det også opplyst om at vi behandler dataene deres etter personvernreglene og hvem som vil ha tilgang til datainnsamlingen og at jeg vil slette elevarbeider innen utgangen av 2023, men at det vil være tilgjengelig i universitetets arkiver for andre forskere og studenter. De deltagende sine rettigheter ble også presisert i skrivet, hvor det blant annet ble uttrykt at de har rett til innsyn i de opplysningene om dem som blir brukt.

Forskingsetikk handler også om forskningen er relevant for fagfeltet, noe jeg mener den er siden den er godt forankret i læreplan og norskfagets kjerneelementer, som tidligere nevnt i innledningen hvor jeg viser til mål fra læreplanen og utdrag fra kjerneelementene i norskfaget på vg3. I og med at dette er et opplegg i grensesnittet mellom talespråk, som naturlig tilhører kjerneelementet «Språklig mangfold», og grammatikk som i læreplanen er lagt under kjerneelementet «Språket som system og mulighet», vil jeg si at dette er relevant for fagfeltet og viser da til artikkelen som jeg har skrevet om i kap. 2.2.1 av førsteamanuensis i norskdidaktikk, Leif Inge Aa, NTNU (2021), om grammatikdidaktikk, hvor han etterspør nettopp en slik måte å knytte det grammatiske sammen med det muntlige. Dette diskuteres nærmere i kap. 5.4. Videre vil jeg også nevne at den delen av

forskningen som elevene gjorde om bortfall av grammatisk kjønn, er høyst aktuell, i og med at det forskes på både nasjonalt og internasjonalt nivå for å sette mer søkelys på dette. Viser her til forskningen som blir gjort ut fra Senter for grunnforskning hvor Terje Lohndal (NTNU) og Mari Westergård (UIT) leder forskningsgruppen «Multigender» som har til hensikt å øke kunnskapen om grammatisk kjønn og hvorfor det er så store variasjoner i grammatisk kjønn i ulike språk (Mathisen, 2020). Dette belyses nærmere i kap. 3.9.2. og spesifikt i kap. 3.9.2.3.

Med tanke på forskningens validitet så er jeg klar over at det er vanskelig å avdekke om det skjer læring og dybdelæring, men jeg har med hjelp fra teori om hva dybdelæringen er, klart å finne noen holdepunkter for hva man kan se etter for å se om det har skjedd dybdelæring. Fra ordlyden i læreplanen har jeg plukket ut tre begreper som jeg kategoriserer funnene etter. Dette er *forståelse, bruk av fagbegreper* og *det å se sammenhenger*. Disse begrepene kan jeg også finne blir brukt i teorien jeg har valgt ut, og som da forsterker uttrykket for at det kan være en valid forskning. Med tanke på forskningens reabilitet så har jeg spillet med åpne kort om alle deler av prosessen, og elevenes kunnskapsuttrykk, fagartiklene, ligger tilgjengelig som vedlegg (4 -7) i dette dokumentet. I tillegg er elevenes egen vurdering av sitt læringsutbytte, i form av svarene på spørreundersøkelsen, referert i kap. 4.2 og analysert i kap. 4.5. Min analyse og vurdering av funnene, er etterprøvbart i og med at de er tilgjengelige her, og kan analyseres og vurderes av andre.

3.3 PEDAGOGISK DESIGNFORSKNING

Pedagogisk designforskning er en forskningsstrategi hvor man prøver ut og utvikler nye undervisningsformer og undervisningsopplegg sammen med elever, lærere og evt. andre forskere (Bjørndal, 2013, s. 246). Dette for å utvikle, designe, nye metoder innenfor spesifikke områder og prøver det ut i klasserommet for så å forbedre designet i seg selv, men også teste ut og utvikle teorien det bygger på (Bjørndal, 2013, s. 246). Pedagogisk designforskning er utviklingsrettet, praksisnært og vil være et bidrag til pedagogisk forskning for at også andre kan dra nytte av den, slik at flere elever får oppleve utvikling og økt læring (Bjørndal, 2013, s. 246). Den er også et samlebegrep på lignende forskningstilnærminger som designstudier, utviklingsforskning, designeksperimenter og aksjonsforskning, og selv om det er ulikheter og variasjoner kan man likevel se noen felles kjennetegn i form av intervensjon, syklisk tilnærming (design, evaluering og revisjon), og at den er prosessorientert og nytteorientert (Bjørndal, 2013, s. 246). Denne typen forskning ønsker å gjøre en inngripen eller skape en forandring/utvikling i den vanlige undervisningsformen (intervensjon) gjennom en syklisk tilnærming til design, evaluering og revidering (Bjørndal, 2013, s. 246). Den er prosessorientert hvor man setter søkelys på forståelse,

forbedring og utvikling, og den er nytteorientert hvor man tester ut teorientert design i feltet som igjen kan bidra til å bygge teori (Bjørndal, 2013, s. 246).

Jeg har valgt å knytte mitt forskningsprosjekt opp mot pedagogisk designforskning og å kalle det for en designstudie, fordi jeg synes det samsvarer med prosjektet mitt hvor målsettingen med forskningen var å utvikle et godt undervisningsopplegg som fremmer dybdelæring rundt kjerneelementene «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold»(intervensjon) og også prøve å finne svar på fenomenet i språket gjennom et opplegg/prosjekt som kan motivere elevene til utvikling og læring (nytteorientert) innenfor spesifikke områder, hvor de i stor grad medvirker og kunne styre prosessen selv (proessorientert), og samtidig samarbeide med meg som forsker og designer og deres egen lærer i prosessen med vurdering og evaluering underveis, og i etterkant. Det at mitt prosjekt kan være et design på undervisningsopplegg som kanskje andre kan tenke seg å bruke, er også et element som passer inn under pedagogisk designforskning.

3.4 DELTAGENDE OBSERVASJON – ETNOGRAFISK METODE

Etnografisk metode er en tilnærming til forskning hvor forskeren går inn med hele seg og deltar i samtaler og samhandling, og prøver å finne og fange hva som rører seg i og mellom deltagerne og i ulike situasjoner (Neteland & Aa, 2020, s. 33). Deltagende observasjon er en etnografisk metode som betyr at man går inn i forskningen både som deltager hvor man skal samhandle med deltakerne, og som observatør hvor man skal observere forskningsdeltakerne (Neteland & Aa, 2020, s. 40). Det gjør at man går inn og ut av rollene alt etter situasjonen. For elevene i klasserommet er det ikke en ukjent situasjon at man som lærer både deltar med undervisning og bidrar underveis mens elevene jobber, og at man også bare er til stede i rommet mens elevene jobber og observerer hvordan de jobber. Slik er man en naturlig del av læringsmiljøet som elevene er fortrolige med. Derfor var deltagende observasjon en naturlig metode å velge til mitt forskningsprosjekt i og med at jeg både vil undervise og veilede, og observere og vurdere deres deltagelse og arbeid. I klasserommet presenterte jeg og underviste om prosjektet og oppgaven de skulle ha. Elevene fikk paroppgaver underveis for å sjekke om de forstod hva for eks. *genus* var og om de hadde *to-* eller *trogenus* i sin dialekt. I par- og gruppeoppgavene observerte jeg måten de jobbet på og vurderte om de var interesserte, om de forstod, om noen trakk seg unna og ikke ville delta, hvordan de deltok og grad av motivasjon for arbeidet. Jeg observerte også hvordan de samarbeidet og diskuterte innad i gruppene. Jeg tok ikke observasjonsnotater i og med at jeg ikke hadde godkjenning til akkurat det fra NSD. Jeg bidro inn i samtaler og gruppeoppgaver der de trengte veiledning eller klargjøring av

oppgaven. På denne måten var jeg en deltager samtidig som jeg var lærer og observatør slik etnografisk metode tilsier.

3.5 TEKSTANALYSE

Elevtekstene er et direkte resultat av forskningsprosjektet med elevene, og det å se etter dybdelæring i disse vil være av største betydning for å finne svar på problemstillingen. For å vite hva jeg må se etter for å finne spor av dybdelæring, har jeg sett på læreplanens definisjoner av hva dybdelæring er og trukket ut begreper derfra. Begrepene *forståelse, bruk av fagbegreper* og *det å se sammenhenger* er sentrale i dybdelæringsbegrepet i læreplanen. Viser her til tre utdrag fra hva læreplanen sier om dybdelæring som også nevnt i kap. 1.2: “Dybdelæring er å lære noe så godt at du *forstår sammenhenger* og kan *bruke det du har lært i nye situasjoner*” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. mine uthevninger). «Vi definerer dybdelæring som det å gradvis *utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger* i fag og mellom fagområder.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. mine uthevninger). Fra den generelle delen av læreplanen har jeg hentet dette utdraget som også sier noe om hva dybdelæring innebærer: «*Dypere innsikt* utvikles når elevene *ser sammenhenger* mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å *tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. mine uthevninger). Alle disse tre sitatene gir et grunnlag for hva jeg må se etter for å finne ut av om det har skjedd dybdelæring. Av *fagbegreper* så ønsker jeg å se på både grammatiske begreper og fagtermer omkring genus og dialekter. Om *Forståelse* og det å kunne *se sammenhenger* mellom språk, historie, kultur og identitet, kan jeg se på hvordan de presenterer, reflekterer og begrunner det de har funnet ut, og hvordan de setter det inn i en tematisk sammenheng.

3.6 SPØRREUNDERSØKELSE

Spørreundersøkelse er en av de mest brukte metodene for å innhente informasjon, muligens fordi det er lett å få overblikk over et tema eller en situasjon siden man kan samle informasjon fra mange mennesker samtidig (Neteland & Aa, 2020, s. 70). På engelsk kalles spørreundersøkelse for «survey», noe som betyr overblikk og er veldig beskrivende for hva man kan oppnå med å bruke det som metode (Neteland & Aa, 2020, s. 70). Spørreundersøkelse er en kvantitativ forskningsmetode som egner seg godt for å få oversikt over noe og se på sammenhenger mellom begreper, fenomen og situasjoner. Man kan stille lukkede eller åpne spørsmål. Det mest vanlige i en kvantitativ metode er lukkede spørsmål hvor svaralternativene er kategorisert i målbare verdier

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Det er også mulig å stille åpne spørsmål hvor informantene selv skal skrive svaret, men det er en mer kvalitativ metode hvor det kanskje er vanskeligere å kategorisere svarene i etterkant (Neteland & Aa, 2020, s. 84).

I min undersøkelse stilte jeg elevene 6 lukkede spørsmål med svaralternativer fra 1-5 hvor 5 var best og 1 var laveste score (Vedlegg 7). Jeg stilte også ett åpent spørsmål hvor elevene formulerte svaret selv og som dermed er et kvalitativt spørsmål. Målet med spørreundersøkelsen var at jeg ville finne ut om elevene selv syntes at de hadde lært noe av dette dialektprosjektet og i hvilken grad de synes de hadde lært noe. Dette ville da gi meg en pekepinn på om dybdelæring hadde skjedd.

3.7 PILOTPROSJEKT

Våren 2022 gjorde jeg en liten forstudie, et pilotprosjekt, hvor elever på vg3 studiespesialiserende fikk følgende oppgave:

1. Definer begrepene dialekt, geolekt, sosiolekt og etnolekt og gi eksempler på hver av dem.
2. Forsk på fenomenet med bortfall av hukjønnsformen i byene Oslo og Bergen. Gjør søk og finn troverdige kilder som forteller noe om dette. Er fenomenet i den byen dere får, en dialekt, geolekt eller sosiolekt? Finn mulige årsaker til at dette fenomenet forekommer.
3. Finner dere andre spesielle særtrekk med denne målformen?

Resultatet var nedslående på oppgave 2. De fant ikke så mye ut av det med bare googlesøk.

Dermed var det klart at jeg måtte finne artikler om tidligere forskning og lytteeksempler slik at elevene hadde et utgangspunkt for å forske på dette, noe det var viktig å jobbe med i forkant av masterprosjektet i oktober 2022.

3.8 UNDERVISNINGSFORLØP

Undervisningen startet med at jeg presenterte meg og gjennomgikk en presentasjon hvor jeg hadde tatt med deler av informasjonsskrivet om forskningsprosjektet som de hadde fått utdelt av læreren sin uka før, og som de da hadde gitt samtykke til å delta i. I presentasjonen trakk jeg ut det vesentlige med formålet med prosjektet, mål fra læreplanen, deres rettigheter som informanter og hvem som var ansvarlig for prosjektet og hvor de kunne henvende seg hvis de hadde spørsmål eller ville trekke seg. Videre gjennomgikk vi relevante fagbegreper som genus og grammatikken rundt det. Elevene hadde tidligere fått en grundig gjennomgang av dialekter generelt og om målmerker og

hvordan man heimfester dialekter av læreren sin. Elevene fikk små oppgaver underveis i presentasjonen, blant annet ved at de skulle lytte til hverandres dialekt for å høre om det var noen som bare hadde to genus eller om de hadde tre genus. De fikk også diskutere og reflektere over hva de tenkte om bortfall av hokjønnsformen i norske bydialekter. Etter dette var vi kommet til sakens kjerne og vi gjennomgikk selve forskningsoppgaven (Vedlegg 3) som gikk ut på at de skulle jobbe i grupper hvor de skulle ta utgangspunkt i tidligere forskning på temaet, bortfall av grammatisk kjønn i bydialekter, og sammenligne forskningsfunnene her med lyd- og filmklipp fra de aktuelle områdene, for å se om de selv gjorde lignende funn som forskerne hadde gjort, eller ikke. Funnet og resultater skulle presenteres i en drøftingsartikkel som skulle leveres inn. Før vi gikk i gang med selve oppgaven fikk vi besøk av en bergenser som snakket og leste opp en tekst på dialekten sin som inneholdt hokjønnsord, men som han presenterte utfra sin dialekt og da ble det som hankjønnsord. Dette var veldig inspirerende for elevene og skjerpet språkøret deres, og det satte de i gang med selve oppgaven. Elevene ble delt inn i fire grupper hvor de skulle jobbe med en bydialekt, henholdsvis Bergen, Oslo, Trondheim og Tromsø. De lyttet til lydspor, så filmsnutter og leste artikler om tidligere forskning i de fire utvalgte byene. De fordelte oppgaver, diskuterte og gikk i gang med forskningen og skrivingen av artiklene. De hadde to uker på seg til å levere inn artikkelen. Mens elevene jobbet med prosjektet, var jeg til stede og observerte hvordan de jobbet og forsket frem sine funn og resultater. Elevene brukte ca. 10 skoletimer på prosjektet. Noen måtte bruke ekstra tid utenom, for å få ferdigstilt artiklene. I etterkant svarte elevene på et spørreskjema om i hvilken grad de opplevde at de hadde lært noe gjennom prosjektet.

3.8.1 Didaktiske valg

Som man kan se i beskrivelsen over så har jeg tatt noen didaktiske valg i undervisningsforløpet som jeg her vil kommentere utfra begreper fra den didaktiske relasjonsmodellen³. Det *overordnede målet* er å finne svar på problemstillingen til denne masteroppgaven ved ta med meg 15 vg3-elever inn i forskningen på grammatisk kjønn, og her spesifikt bortfall av grammatisk kjønn i bydialekter i Bergen, Oslo, Trondheim og Tromsø, for å se om dette kan bidra inn i elevenes dybdelæring innenfor temaet. Problemstillingen til min oppgave er tidligere nevnt: «*Hvilke muligheter gir utforskning av grammatisk kjønn i talespråk for elevers dybdelæring?*»

³ «Den didaktiske relasjonsmodell viser en dynamisk forståelse av undervisning. Den kan brukes som referanseramme i forhold til planlegging, evaluering av og refleksjon over undervisning og elevenes læreprosesser» (Høgskolen i Østfold, u.d.)

Videre er det mer konkrete *mål* fra læreplanen og fra fagets kjerneelementer som er de konkrete målene for elevene. Dette viser jeg blant annet til i innledningen i kap. 1.2.

Mål underveis i all undervisning er å skape engasjement, lærelyst og arbeidsglede hos elevene, som igjen fører til læring og helst dybdelæring, noe målet også var i dette opplegget.

Gjennom observasjon og vurdering underveis, kan det føre til at man justerer opplegget underveis eller setter inn forsterkninger av noe slag, noe som det også legges vekt på innenfor pedagogisk designforskning sin grunntanke som jeg belyste i kap. 1.4 og 3.3. Viser her til funn og analyse av observasjon og også tekstanalysene i kap. 4.

Slik som mål og vurdering underveis, henger sammen, henger også de andre faktorene i et design *for læring* (undervisningsopplegg) sammen, som for eksempel *rammefaktorer* som kan bidra til å stimulere til økt lære- og arbeidslyst. Når man vurderer underveis at her er det en synkende arbeidslyst og motivasjonen går ned, så må man sette inn forsterkninger og eller endre litt på opplegget for å bidra til at elevene igjen får opp engasjementet. I dette undervisningsforløpet hvor jeg var deltagende observatør gikk jeg inn i gruppene der jeg så de trengte hjelp eller motivasjon for å komme videre. Jeg ble værende i gruppen hvis de ønsket det, og vi diskuterte og så på filmsnutter sammen, slik kunne jeg være en rammefaktor som bidro positivt inn til gruppearbeidet. Av andre *rammefaktorer* kan jeg trekke fram at historielæreren deres som er fra Bergen, kom for å lese opp en tekst på bergensk, noe som var med på å sette tonen for prosjektet, for da fikk de høre to genus i praksis og de kunne prate med han og stille spørsmål. Dette var en flott igangsetter som motiverte og skapte engasjement. I planleggingen av dette designet *for læring* og egentlig for alle slike design jeg lager, er multimodalitet et bevisst valg som jeg tar med, fordi dette i seg selv er en motivator for elever fordi det er en så stor del av deres hverdag og noe de liker å holde på med. Multimodalitet i undervisningen er en nøkkel inn til elevenes engasjement, motivasjon og arbeidslyst, og det kan for eks. være et filmklipp, ei lydfil eller utdrag fra ei lydbok, bruk av pc og digitale verktøy i oppgaveløsningen, all informasjonen man kan finne på internett og hvordan man kritisk kan bruke denne for å løse egne oppgaver.

Arbeidsmåtene i dette didaktiske designet er som følger:

1) Lærerstyrt undervisningsøkt med presentasjon av mål, formål, arbeidsmetoder, innhold, etiske vurderinger, gjennomgang av relevant grammatikk og fagbegreper, paroppgaver underveis og til slutt gjennomgang av selve oppgaveformuleringen (se vedlegg 3). De små oppgavene underveis i presentasjonen av opplegget, var for at elevene skulle utforske, bli bevisste på temaet og for at det jeg nettopp hadde undervist om, skulle feste seg i minnet deres gjennom egen utprøving.

- 2) Som *igangsetter* kom bergenseren med sitt talespråk, noe som satte tonen for hele forskningsprosjektet og gjorde så alle skjerpet språkøret for å kunne lytte etter genus i dialekter.
- 3) Et utforskende gruppearbeid hvor elevene i stor grad selv kunne forske på, planlegge, ta del i og utforme resten av opplegget på, slik at de på den måten fant sin egen motivasjon for arbeidet ved å bidra inn i gruppene. Dette da innenfor rammene av hva oppgaven ba dem finne ut av og svare på.
- 4) Skrive fagartikkel med funn og analyse i gruppene (Vedlegg 4-7).
- 5) Svare på spørreskjema om eget læringsutbytte av prosjektet

Innholdet i opplegget var slik som beskrevet over i arbeidsmåtene. I tillegg fikk elevene et dokument som jeg kalte *Ressursbank dialektprosjekt* (Vedlegg 2) hvor det lå lenke til de formidlingsartiklene elevene brukte for å lese om tidligere forskning. Det er også et bevisst valg at det ikke skulle være for lange og vanskelige artikler, men formidlingsartikler, for det meste fra forskning.no. I dette ressursbank-dokumentet var det også lenke til filmklipp og lydfiler. Som nevnt tidligere brukte elevene pc og multimodale verktøy i hele prosessen.

Det var ingen spesielle *forutsetninger* man måtte ta hensyn til, annet enn utfordringer underveis i gruppene slik som at ikke alle var til stede samtidig når det skulle jobbes i gruppene. Andre forutsetninger er at det her er snakk om elever høyt oppe i utdanningsløpet på vg3 studiespesialisering og at de faktisk skal studieforbereides, slik at det å drive med forskning allerede på videregående kan gjøre dem enda mer studieforbereid. Dette i tillegg til at man av den grunn kan stille høye krav til deltagelse i undervisningssituasjonen og utførelse av deres kunnskapsuttrykk.

Med tanke på *sluttvurdering* så var denne todelt. På den ene siden fikk elevene tilbakemelding og vurdering fra sin lærer på artiklene de leverte, og på den andre siden er denne masteroppgaven min vurdering av om det faktisk har skjedd dybdelæring gjennom dette designet *for* læring.

3.9 TEORI ELEVENE BRUKTE:

For å kunne forske på bortfall av grammatisk kjønn, her nærmere bestemt hunkjønnformen av substantiver, måtte jeg finne et materiale som elevene kunne bruke. Dette visste jeg fordi jeg i pilotstudien hadde prøvd å la elevene finne fram til tidligere forskning selv, noe som var vanskelig for dem med bare googlesøk. Derfor fant jeg fram det materialet de skulle bruke å forske på som var formidlingsartikler, lydfiler og filmklipp. Jeg satte dette sammen til et dokument som jeg kalte *Ressursbank dialektprosjekt* (Vedlegg 2) og kategoriserte lenkene etter hvilken gruppe det passet best for. Her er en oppsummering av noen av de mest sentrale artiklene de fikk tilgjengelig. Først en

aktuell artikkel for alle, så kommer de i kategoriene Tromsø og Trondheimsdialekten, Oslodialekten og Bergensdialekten.

3.9.1 Grammatisk hunkjønn er på vei ut av språket vårt, av Guro Busterud, førsteamanuensis, Universitetet i Oslo, Terje Lohndal, professor, NTNU og UiT Norges arktiske universitet, Aftenposten (2020)

Denne artikkelen var for alle gruppene. Her trekkes det fram at mange barn og unge er sluttet å si *ei jente* og *ei stjerne*, istedenfor sier de *en jente* og *en stjerne* (Busterud & Lohndal, 2020). De bytter altså ut hunkjønnsformen i substantivene og bruker heller hankjønnsformen slik at det oppstår felleskjønn. De stiller spørsmål til hvordan dette skjer og hva som kan være grunnen til det (Busterud & Lohndal, 2020). De forklarer at alle har en grammatikk i hodet og sammenligner det med byggeklosser (Busterud & Lohndal, 2020). Slik er det med barn også og de må finne ut av hvordan disse byggeklossene skal settes sammen og hvordan de skal kategorisere verden rundt seg med blant annet grammatisk kjønn (Busterud & Lohndal, 2020). I norsk deles substantivene i tre kjønn, men det har ikke lyktes språkforskere å finne entydige regler for hvilket kjønn ord får (Busterud & Lohndal, 2020). I de fleste av de norske dialektene har vi trekjønnsystemet og slik har det vært siden norrøn tid, bortsett fra i Bergensdialekten hvor det i flere hundre år har vært tokjønnsystem (Busterud & Lohndal, 2020).

Språkforskere har de senere årene oppdaget at barn og unge i Oslo har sluttet å bruke hunkjønnsformen og dette har vist seg å skje i Trondheim og Tromsø også (Busterud & Lohndal, 2020). Det som er spesielt er at selv om de har byttet bort *ei* med *en*, så holder de fortsatt på endingen i bestemt form eks *en bok-boka* (Busterud & Lohndal, 2020). De går så nærmere inn på forskningen de selv har vært med på i Trondheim og Tromsø. I disse to byene ble det brukt lik testmetode hvor de testet produksjon av grammatisk kjønn i spesifikke og ulike aldersgrupper fra 3 års alder og opp til voksne over 30 år (Busterud & Lohndal, 2020). De fikk se bilder av to ting på skjerm som de skulle si hva var, for eks. *ei/en blå stjerne* og så ble den ene tingen borte og da skulle de si hvilket av bildene som var borte og da fikk de fram den bestemte artikkelen eks. *den blå stjerna er borte* (Busterud & Lohndal, 2020).

Det de kom frem til var at de yngre generasjonene snakket med tokjønnsystem og den voksne generasjonen snakket mest med trekjønnsystem (Busterud & Lohndal, 2020). Det de også fant ut var at utviklingen mot tokjønnsystem var kommet lengre i Trondheim enn i Tromsø, fordi de

sammenlignet hvor mange prosent av de spurte 18-19-åringene og de spurte voksne over 30 år, som produserte *ei* foran substantivene (Busterud & Lohndal, 2020). I Tromsø sa 56% av de spurte 18-19-åringene *ei*, mens det i samme aldersgruppe i Trondheim var 16%. Og i den voksne aldersgruppa produserte alle de spurte i Tromsø *ei*, mens det var over halvparten av de voksne i Trondheim som aldri sa *ei* (Busterud & Lohndal, 2020).

Det de tror er grunnen til dette, er at det har spredt seg fra Oslo og nordover, både fordi større byer har større påvirkningskraft enn mindre byer, men også fordi Oslodialekten har mer prestisje (Busterud & Lohndal, 2020). I bokmål har hunkjønn og hankjønn vært likestilte og da er det vanskeligere å fange opp hva som er hva, og når da i tillegg hankjønnsord er mer frekvente, taper hunkjønnsformen (Busterud & Lohndal, 2020). Videre ser de også på at den ubestemte hunkjønnsartikkelen står svakere enn den bestemte, og at barn lærer den bestemte artikkelen først, noe som absolutt kan spille inn på den utviklingen vi ser her (Busterud & Lohndal, 2020). Samtidig er den ubestemte artikkelen mer bestemmende for det grammatiske kjønn, så når den blir borte eller endret slik som her, betyr det at hunkjønn som klasse også er på vei ut (Busterud & Lohndal, 2020). Begge disse to språkforskerne, som også er forfatterne av denne artikkelen, er med i et prosjekt som heter «Multigender» som skal forske mer på grammatisk kjønn og hvor de i 2024 kan si noe mer om hunkjønns tid i språket er helt på vei ut (Busterud & Lohndal, 2020).

3.9.2 Tromsø/ Trondheimsdialekten:

3.9.2.1 Hunnkjønn forsvinner i Tromsødialekten, Stig Brønbo, UIT, forskning.no.

Artikkelen handler om et forskningsprosjekt som forsker Mari Westergård, UIT, har gjort, og som gikk ut på å kartlegge hvordan barn og unge i Tromsø uttaler noen substantiv med hvilken tilhørende artikkel (Brønbo, 2016). Utfra dette fant de at barn utelot å bruke *ei* foran hunkjønnsst substantiv, men de bruker bøyning i bestemt form som vanlig i hunkjønn. Eks *en jente* og *jenta* (Brønbo, 2016). De fant også ut at over halvparten av tenåringene de spurte, gjorde det samme, mens voksne over 30 år hadde vanlig tregenussystem (Brønbo, 2016). Det hun mente kunne spille inn på hvorfor det blant barn og unge har forandret seg fra tregenus til togenus, var tilflytning fra store deler av Norge og at nærhet til samisk og kvensk hvor de snakker norsk med to genus også kunne spille inn på at dialekten har forandret seg (Brønbo, 2016).

3.9.2.2 Hunnkjønn kan dø ut, Kristoffer Furberg, 2017, forskning.no

Denne artikkelen handler om forskningen som Terje Lohndal, NTNU og Guro Busterud, NTNU har gjort blant barn og unge i Trondheim, og forskningen Mari Westergård, UIT, har gjort på barn og unge i Tromsø. Terje Lohndal, mener at hokjønns formen av substantivet kan være i ferd med å dø ut (Furberg , 2017). I Trondheim ser de at barn og unge sier *en jente* og *jenten* i bestemt form, mens de i Tromsø sier en jente og jenta. Lohndal og Westergård skal lede ei internasjonal forskningsgruppe som heter «Multigender» som skal forske på bruken av grammatisk kjønn i språk og øke kunnskapen om det (Furberg , 2017).

3.9.2.3 Hvorfor har ord kjønn? Georg Mathisen, 2020, forskning.no

I denne artikkelen introduseres det med at veldig mange språk har kategorisert substantivene i kjønn, men at det varierer hvor mange kjønn språkene opererer med, og at ordene som blir kategorisert i hankjønn i et språk kan ha hunkjønn i et annet språk (Mathisen, 2020).

Terje Lohndal(NTNU) og Mari Westergård(UIT) leder forskningsgruppen «MultiGender» som er et prosjekt ved Senter for grunnforskning (CAS), og de har gjennom denne internasjonale forskningen et håp om å øke kunnskapen om grammatisk kjønn, og finne ut av hvorfor det er så store variasjoner mellom språk i verden når det gjelder dette (Mathisen, 2020). De ønsker også å finne ut av hvordan hjernen kategoriserer ting, og hvordan barn og voksne klarer å kategorisere ordene i rett kjønn i forskjellige språk (Mathisen, 2020).

I Norge ser det ut til at hunkjønn er på vei ut av enkelte dialekter, og her kommer de med et eksempel på at ordet *appelsin* har alle tre kjønn avhengig av hvilken norsk dialekt man snakker (Mathisen, 2020).

Forskningsgruppen til Westergård og Lohndal blir betegnet som drømmelaget, og en av de som er med i denne gruppen er Ruth Kramer, førsteamanuensis i lingvistikk ved Georgetown University i Washington DC som blant annet forteller om hvor forskjellig kategoriseringen av kjønn gir seg utslag i forskjellige språk, samtidig sier hun at når substantiv får kjønn i et språk, så handler det om den semantiske egenskapen til substantivet, altså hva ordet betyr (Mathisen, 2020).

Formålet med forskningen er at de vil forstå fenomenet grammatisk kjønn bedre, forstå bedre variasjonene om dette i språk og mellom språk og hvordan barn og voksne lærer seg å bruke grammatisk kjønn i språk (Mathisen, 2020).

3.9.3 Oslo:

3.9.3.1 Oslo – en by med to dialekter, av Karine Stjernholm, førsteamanuensis i språkvitenskap ved Høgskolen i Østfold

I denne artikkelen skriver Karine Stjernholm om den delingen det har vært og fortsatt er i østkantmål og vestkantmål (Stjernholm, 2017). Hun beskriver bakgrunnen for at det er sånn og hva denne todelingen består av før og nå (Stjernholm, 2017). Hun viser til det historiske perspektivet med tilflytting til byene i industrialiseringen hvor de som kom fra omkringliggende steder og fra andre deler av landet kom med sine dialekter og bosatte seg på østkanten, på begge sider av Akerselva (Stjernholm, 2017). Det historiske perspektivet på vestkantmål som innebærer høyere sosial status og påvirkningen fra dansk som påvirket språket slik at de skulle snakke *den dannede dagligtale* (Stjernholm, 2017). I artikkelen viser hun til undersøkelser som er gjort i Oslo fra og med 70-tallet og fram til i dag som kartlegger hvordan folkene i disse områdene i byen snakket før og nå (Stjernholm, 2017). Allerede på 70-tallet mente de at språket mellom øst- og vestkantmål ble likere hverandre, noe man også kan se i dag, og som hun viser til funn på (Stjernholm, 2017). Hun konkluderer med at der man tidligere kunne klassifisere øst- og vestkantmål som to ulike dialekter, ser det ut til at dette skillet heller nå går på talemålsvariasjon i enkelte språklige elementer innenfor Oslodialekten (Stjernholm, 2017).

3.9.3.2 Østkantdialekten i Oslo dør ut, Grethe Kielland Jensen (Journalist i Nrk) Intervju med professor i språkvitenskap ved Universitetet i Oslo, Janne Bondi Johannessen.

I denne artikkelen fra 2016 får vi høre fra artisten og østkantjenta, Kari Svendsen, hva østkantmålet betyr for henne, og at hun synes det er trist at østkantmålet har blitt mer likt vestkantmålet (Jenssen, 2016). Vi får også høre hva professor i språkvitenskap ved Universitetet i Oslo, Janne Bondi Johannessen, har funnet ut at de særegne trekkene i østkantmålet forsvinner og sier at vestkantmålet har vunnet over østkantmålet (Jenssen, 2016). Grunner til dette kan være at flere utdanner seg og da bruker mer vestkantmål, fordi det er forbundet med høyere sosial status og utdanning (Jenssen, 2016). Ifølge Johannessen er dette noen av språktrekkene som har forandret seg: Hunnkjønn er blitt borte, tjukk-l er borte og også kløyd infinitiv (Jenssen, 2016). I artikkelen er det eksempler på flere bortfall av kjente språktrekk fra østkantmålet.

3.9.4 Bergen:

3.9.4.1 Derfor snakker bergensere så rart, vg.no, 2003. Intervju med dialektforsker dr. art. Agnete Nesse.

Agnethe Nesse tok doktorgraden sin i nordisk språkvitenskap med tema bergensdialekten. Hun sier at de fleste særegenhetene med denne dialekten er påvirkningen fra hansatida i Bergen da tyske handelsmenn kom til byen i år 1350 og startet opp sin virksomhet der (VG, 2003). Hansatiden varte i 400 år og i denne lange perioden bodde det tusenvis av tyske handelsmenn i Bergen (VG, 2003).

I denne perioden lærte både bergensere og hanseater å forstå hverandres språk, men de snakket sitt eget, noe som kalles passiv tospråklighet (VG, 2003). Her har begge parter tilpasset språket sitt slik at det blir lettere å forstå hverandre gjennom blant annet å ta i bruk låneord fra det andre språket og en del grammatiske trekk som ble endret spesielt i bergensdialekten (VG, 2003). Agnete Nesse viser til noen av disse trekkene:

- 1) «Sin»-genitiv eks gutten sin sykkel som nå er implementert i både nynorsk og bokmål (VG, 2003).
- 2) Bergensk har bare to grammatiske kjønn, felleskjønn og intetkjønn. Når det oppstår språkkontakt mellom språk, er det naturlig å redusere antall kjønn i språket (VG, 2003).
- 3) Svake verb i fortid ble til *kastET* og ikke *kastA* (VG, 2003).
- 4) Kari-en og Per-en hvor navn blir bøyd som substantiv, noe som er særbergensk (VG, 2003). Når en bergenser benevner en annen person med fornavn og -en så viser det at han liker og kjenner denne personen slik som man i Nord-Norge setter «han» eller «ho» foran fornavnet (VG, 2003).

5) Istedenfor «å» brukes «*Te*» eks. «te jobbe», noe som var en tilpasning til det nedertyske språket og som betyr at «*te*» betydde både *til* og *å* slik som «*zu*» på tysk og «*to*» på engelsk (VG, 2003).

3.9.4.2 Utdrag fra En kort oversikt over bergensdialektens historie (Nesse, 2012)

I dette lille utdraget fra festskrift til Arne Torp (Nesse, 2012) vises det en oppsummert versjon av hva som er de mest utbredte særtrekkene ved bergensdialekten, nemlig genussammenfall mellom hunkjønn og hankjønn og den særegne verbbøyingen hvor de svake a-verbene bøyes med -et i preteritum og perfektum partisipp. Slik har det vært i mange hundre år i bergensdialekten, uten at det har spredt seg til andre dialekter. Man ser akkurat de samme særtrekkene i riksmålet som var

etter påvirkning fra dansk, men det har ikke sammenheng med det som var i Bergen. Det vokste fram gjennom språkmøte mellom bergensk og nedertysk, hvor hun henviser til Agnethe Nesse (2002) som kilde, som var intervjuobjektet i artikkelen i VG fra 2003 som ble skrevet om i forrige delkapittel 3.9.4.1.

3.9.5 Lydfiler og filmklipp

I tillegg til disse artiklene fikk elevene også lytte til lydfiler av de ulike dialektene fra NTNU sin database (Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU). For Oslo- og Trondheimsdialekten fant jeg også tilgjengelige lydfiler fra Universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, 1978). Både lydfilene fra NTNU og UIO er noen år gamle og her får man presentert de tradisjonelle dialektene med de kjennetegnene som er særegne for disse. For bergensdialekten og Oslo sin øst- og vestkantdialekt, fikk elevene også lytte til lydfiler som jeg hadde tilgjengelig gjennom digital ressurs for læreverket *Grip teksten vg3* (Dahl et al., 2015). Denne er linsensbasert og her fungerte det ikke å legge til lenke til lydopptaket så jeg spilte det av for elevene.

For å få tak i mer oppdaterte opptak av dialektene, var det som ligger tilgjengelig på Nrk sin nettside aktuelt å bruke. Barnekanalen Nrk Super har blant annet en del produksjon av barnetv i Tromsø med barn fra Tromsø, så her valgte jeg ut to episoder av barnetv-programmet *Planetpatruljen* som aktuell for Tromsødialekten (Rasmussen, 2019) og (Rasmussen, 2019). For Trondheimsdialekten fant jeg noen klipp fra Nrk Trøndelags distriksnyheter hvor de er i en barnehage og intervjuer noen barn, og også et nyhetsinnslag om ei ung dame som snakka Trondheimsdialekt (Elgåen, 2022). For Bergensdialekten tok vi i bruk et filmklipp fra *Eides språksjov* (Hellum, 2019) og et fra *Dialektrike* begge disse fra Nrk (Hultgren, 2013). For Oslodialekten brukte vi et annet klipp fra samme episode i *Eides språksjov* (Hellum, 2019).

3.10 ANALYSEMETODE

I prosjektet hadde jeg tre typer data jeg hadde samlet inn og analysert. Det var observasjon, spørreundersøkelse og elevtekster. Jeg sammenlignet så funnene fra de ulike analysemetodene og drøftet om det bidro inn i elevenes dybdelæring for temaet. For å finne dybdelæring så jeg etter om de viste *forståelse*, brukte *fagbegreper* fra grammatikk og dialektlære, og om de *så sammenhenger* mellom språk, historie, kultur og identitet.

4 RESULTATER OG ANALYSE

På hvilken måte skjer det dybdelæring gjennom forskning på bortfall av grammatisk kjønn i norske bydialekter, og hvordan løser en vg3 studiespesialiseringsklasse utfordringen med å forske på dette? I dette kapitlet vil jeg gå igjennom de resultatene jeg har funnet gjennom de metodene jeg har valgt. Først ser vi på observasjonene jeg gjorde, så på funnene fra spørreundersøkelsen, så ser vi på funn fra,- og analyse av fagartiklene til gruppene. Jeg analyserte egrupper for gruppe utfra kategoriene *forståelse*, bruk av *fagbegreper* og det å *se sammenhenger*. Videre sammenlignes analysene av fagartiklene og så kommer analysen av spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen er anonym og kan derfor ikke analyseres gruppevis, så den analyseres i etterkant av gruppevis analyse av observasjon og elevtekster og sammenligningen av disse.

4.1 MINE OBSERVASJONER

Under gjennomgangen av presentasjonen av prosjektet og med tilhørende gjennomgang av hva grammatisk kjønn er (genus), virket gruppene lydhøre og interesserte. Elevene stilte spørsmål og de jobbet i par for å finne ut hvordan de i sin dialekt uttalte hunkjønnsord, - enten som *jenten* eller *jenta*, *solen* eller *sola*. Ekstra interessert ble de da historielæreren deres kom innom for å lese opp en tekst på bergensdialekten. Han er en ung mann fra Bergen som elevene ser opp til. Han leste opp følgende tekst som jeg hadde skrevet:

I dag skal eg dra til byen og gå en tur på Bryggæn. Eg ser på klokkæn for eg har det travelt for å rekke fram. Vel framme på Bryggæn skal eg træffe noen vænnar, et par guttar og en jænte, så skal vi gå på kaffebar. Mens eg sitter på bybanen, blir eg så stressæt og ser på klokkæn. Tiden går fort og eg får det travelt. Guttene e studiekompisar, men jænten har eg ikkje møtt før. Eg vil jo gjerne komme på tiden, så eg kan gjøre et godt førsteinntrykk på jenten. Når eg har gått av bybanen, må eg gå over en bro før eg kommar fram til kaffebaræn på Bryggæn. Når eg står på broen ser eg at de andre allerede er komt til kaffebaræn. No blir det spææne! Eg gleder meg!

Det ble en stor suksess! Elevene syns det var kjempegøy og begynte å spørre han ut om bergensdialekten. Han fortalte villig vekk. Selvfølgelig ga det bergensgruppa et skikkelig kick, men han var med og satte tonen for de andre gruppene også. De var sultne på å finne svar på hvordan

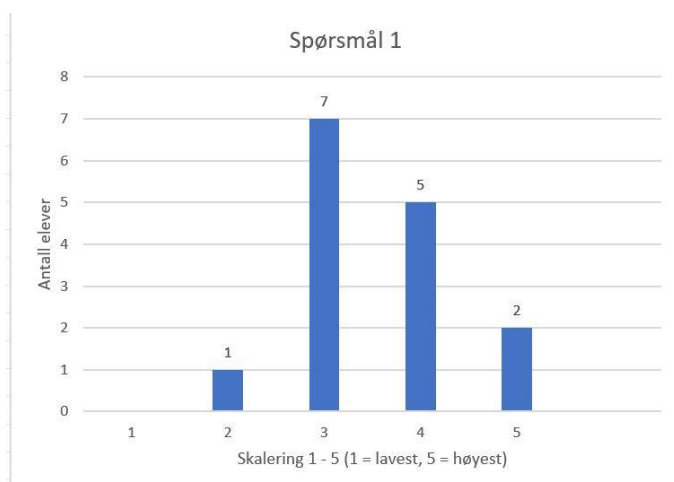
hunkjønnsordene ble uttalt i Trondheim, Tromsø og Oslo også. Gruppene gikk i gang og begynte å lese artikler og lytte til lydopptak. Her var det noen som ble lei av å lese ganske fort, og de gikk liksom rett i gang med besvarelsen, og da måtte jeg veilede dem slik at de skulle skjønne viktigheten å lese først for å få inn hva tidligere forskning sa, slik at de var bedre rustet til å både lytte til lydopptakene og etterpå sammenligne sine funn med forskningsfunnene. Etter hvert fikk de både lest og lyttet, og begynte å skrive på sine drøftingsartikler. Det var naturlig nok ulikheter i hvor stor grad hver enkelt jobbet, men jevnt over jobbet de bra og hadde stort sett ett jevnt driv over arbeidet. Jeg var der mens de jobbet, gikk rundt og spurte dem hvordan det gikk, undret meg sammen med dem og ga dem veiledning om det trengtes.

4.2 FUNN FRA SPØRREUNDERSØKELSEN (VEDLEGG 8)

I etterkant av prosjektet svarte elevene på et spørreskjema for å se på hvilket læringsutbytte de hadde. Elevene skulle svare på en skala fra 1-5, hvor 1 er laveste nivå og 5 er høyeste nivå. Jeg vil her gå gjennom alle spørsmålene og hva elevene svarte på disse både med ord og med stolpediagram til hvert spørsmål. Analysen av spørreundersøkelsen kommer i kap. 4.5.

4.2.1 Svar på spørsmål 1

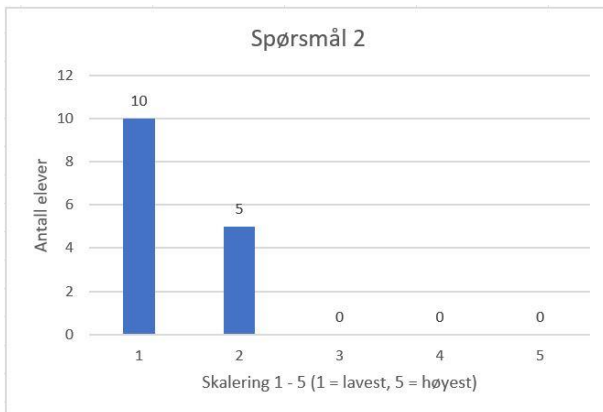
Det første spørsmålet jeg stilte var «I hvor stor grad har du lært mer om bortfall av grammatisk kjønn i talemålet i norske byer?» Som man kan se i figur 1 under så svarte ingen på laveste nivå, en svarte på nest laveste nivå, men hele 7 stykker svarte 3, altså sånn middels som må bety at de har lært noe, 5 svarte på nest høyeste nivå, noe som kan bety at de har lært mye, og 2 svarte på høyeste nivå, noe som må bety at de har lært svært mye.



Figur 1 Svar på spørsmål 1

4.2.2 Svar på spørsmål 2

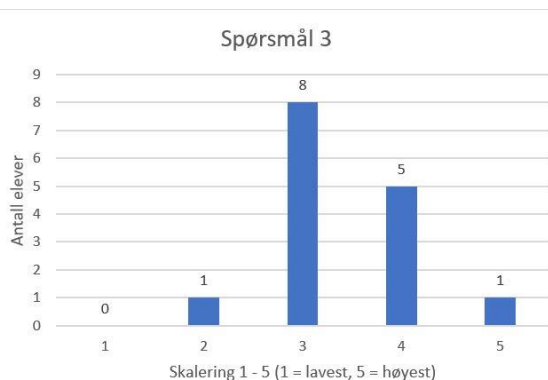
Det andre spørsmålet jeg stilte dem var «Hadde du hørt om fenomenet «bortfall av grammatisk kjønn» før prosjektet startet?» Som man kan se av figur 2 under så svarte hele 10 stykker det laveste nivået som må bety at det hadde de aldri hørt om før. 5 av dem svarte på nest nederste nivå noe som kan bety at de har hørt litt om det før. Ingen svarte på de høyeste nivåene som må bety at dette var nytt stoff for dem.



Figur 2 Svar på spørsmål 2

4.2.3 Svar på spørsmål 3

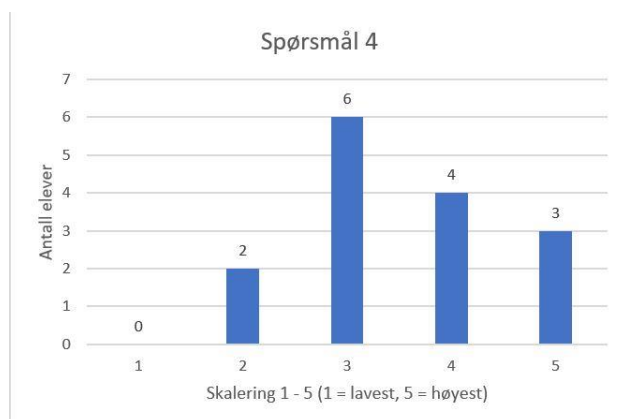
Det tredje spørsmålet jeg stilte dem var «Har du lært mer om hva sosiolekt og geolekt innebærer? Som man kan se under på figur 3 så var de lave nivåene veldig lave med ingen på det laveste nivået og bare 1 på det nest laveste nivået som kan bety at den eleven har god greie på disse begrepene og som bare har lært litt mer. Hele 8 elever svarte på middels nivå som må bety at de faktisk hadde lært en del nytt om hva disse begrepene betyr. 5 elever svarte på nest høyeste nivå, noe som må bety at de synes de har lært mye nytt om hva disse begrepene betyr. En elev svarte på høyeste nivå som må bety at den har lært svært mye nytt om hva sosiolekt og geolekt betyr.



Figur 3 Svar på spørsmål 3

4.2.4 Svar på spørsmål 4

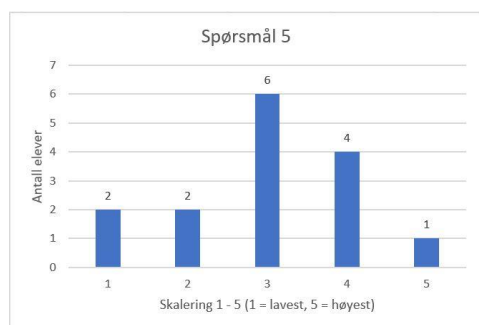
På spørsmål 4 spurte jeg «Har du fått en større forståelse for dialekter og hvilke språklige bestanddeler talespråket innehar?». Som man kan se av figur 4 så svarte ingen nei, 2 svarte litt, 6 stykker svarte noe. 4 svarte på nest øverste nivå som må bety at de syns de hadde lært mye og 3 svarte at de syns de hadde en svært mye bedre forståelse for dialekter og hvilke språklige bestanddeler talespråket innehar.



Figur 4 Svar på spørsmål 4

4.2.5 Svar på spørsmål 5

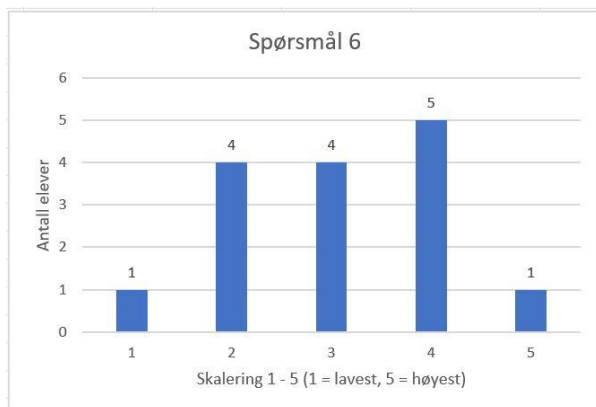
På spørsmål fem spurte jeg dem «Nå i etterkant av dette prosjektet, vil du i større grad enn før, kunne heimfeste en bydialekt og i tillegg kunne si noe om hvilket område, eller sosial gruppe i byen dialekten tilhører?». Som man kan se under på figur 5 så svarte to av dem på laveste nivå som må bety at de i liten grad kunne heimfeste en bydialekt og si noe om hvor i byen folk er fra. Det var også 2 som svarte på nest nederste nivå at de kunne litt om heimfesting og hvor i byen folk kom fra. Hele 6 stykker svarte på middels nivå som må bety at de føler de i noen grad kan heimfeste en bydialekt og bydel bedre enn før prosjektet. Fire av elevene opplevde at de nå etter prosjektet, mye bedre kunne heimfeste en bydialekt og deler av en by. En elev svarte på høyeste nivå som må bety at den i svært stor grad opplever at den kan heimfeste en bydialekt og bydelsdialekt nå enn før.



Figur 5 Svar på spørsmål 5

4.2.6 Svar på spørsmål 6

Spørsmål 6 var om elevene synes det var interessant og lærerikt å være med på dette prosjektet. Som man kan se under av figur 6 så svarte en elev at det var litt interessant og lærerikt, 4 svarte nokså lærerikt, 4 svarte ganske lærerikt, 5 svarte at det var veldig lærerikt og 1 svarte at det var svært lærerikt og interessant.



Figur 6 Svar på spørsmål 6

4.2.7 Svar på spørsmål 7

Siste spørsmål, spørsmål 7 var det kvalitative spørsmålet med åpent svar hvor elevene formulerte svaret sitt selv. Spørsmålet her var «Har du lært noe nytt gjennom dette prosjektet som du ikke kunne fra før, og i tilfelle, hva har du lært?» Det var 5 elever som ikke svarte på dette spørsmålet, mens 10 stykker formulerte sine egne svar. Her har jeg delt svarene inn i tre kategorier: Har ikke lært noe, har lært mer, har lært mye og man kan se under av tabell 1 hvordan svarene fordelte seg.

Her er elevenes svar:

Tabell 1 Svar på spørsmål 7

Har ikke lært mer:	«Ikke så mye».
Har lært mer:	«At bergensdialekten ikke bruker hunnkjønn» «Det er det meste vi har snakket om grammatikk.»
Har lært mye:	«Visste ikke at bortfall av grammatisk kjønn var en greie! Det vet jeg nå!» «Har lært om utvasking av hunnkjønnbruken i bydialekter»

	<p>«Jeg har lært blant annet å lytte mer til de ulike dialektene og plassere de hvor de omtrent tilpasser seg, slik som hvilke dialekter de snakker i Tromsø og Osloområdet»</p> <p>«Ikke alle bydialekter har 3 grammatiske kjønn»</p> <p>«Frafall av hunnkjønn i bydialekter»</p> <p>«Mange forskjellige dialekter»</p> <p>«Forskjellen på bydeler (sosiolerker)»</p>
--	---

4.3 FUNN OG ANALYSE AV FUNN FRA ARTIKLENE TIL ELEVENE

Funnene er sitater fra elevtekstene som jeg har valgt se på gruppevis og kategorisere og analysere etter *forståelse, bruk av fagbegreper* fra grammatikk og dialektlære, og å *se sammenhenger*. I og med at disse fagbegrepene er med i beskrivelsen av hva dybdelæring er i læreplanen, og hva man skal se etter for å se etter dybdelæring, mener jeg det er fornuftige kategorier å ta utgangspunkt i. I sitatene fra elevtekstene som er kategorisert inn under fagbegreper, så vil selve fagbegrepene elevene bruker, stå i kursiv. Analysen av funnene kommer fortløpende sammen med funnene. I kap.4.4 blir analysene av observasjon og elevtekster sammenlignet og i kap. 4. 5 kommer analysen av spørreundersøkelsen. I diskusjonskapittelet, kap. 5, vil jeg sammenligne analysen av spørreundersøkelsen og sammenligningen av analysen av elevtekstene før dette blir sett opp mot relevant teori nevnt i kap. 5.

4.3.1 Tromsøgruppa (Vedlegg 6)

Med tanke på å se etter tegn på dybdelæring så ser jeg på *forståelsen* først, så *bruk av fagbegreper* som merkes i kursiv, og så det å *se sammenhenger*.

4.3.1.1 Funn og analyse fra observasjon:

De som forsket på Tromsødialekten, var fire gutter. Det var ei gruppe med elever som raskt ble samkjørte, som snakket sammen og diskuterte. De ble raskt enige og fordelte oppgavene seg imellom. Oppgavene de delte på var hvem som skulle lese hvilke artikler, og hvem som skulle

skrive hvilke deler av fagartikkelen. Etter at de hadde lest artiklene, lyttet de sammen på lydfilene og så på tv-klippene. Jeg observerte tidlig at de var en motivert gjeng som gikk i gang med oppgavene raskt. Hvorfor akkurat Tromsøgruppa var så motiverte kan ha mange årsaker, men en årsak kan være at det ligger så nært opp til egen dialekt og er geografisk nært de selv. En annen årsak kan være at elevene var godt samkjørte fra før av og vant til å jobbe sammen. Som deltagende observatør svarte jeg på spørsmål når de lurte på noe, og veiledet der det trengtes.

4.3.1.2 Funn og analyse av forståelsen til elevene vist i elevteksten:

Med tanke på forståelsen til disse elevene kan man utfra funn se at de har forstått oppgaven de skal gjøre, og at de har en forståelse for både hva grammatisk kjønn er, og om det er bortfall eller ikke i de lyd- og filmklippene de skal utforske. Det som er spesielt med denne gruppen er at de påpeker at grammatisk kjønn er noe man bruker ubevisst i dagligtalen og at det dermed er en naturlig del av språket vårt og dialekten vår, og at når man blir det bevisst mener de at det er mye interessant å finne. «Hver dag benytter man grammatisk kjønn i dagligtalen. Dette gjør man ubevisst, men gjør man seg mer om bevisst om hvordan man bruker grammatisk kjønn, er det mye interessant å finne» (Tromsøgruppa, 2022). Det som er spesielt interessant med denne forståelsen er at førsteamanuensis i norskdiraktikk ved NTNU, Leif Inge Aa, påpeker i sin artikkel «Grammatikkdiraktikk på grammatikkfeltets grunn» (2021) at grammatikken burde vært lagt til kjerneelementet «Språklig mangfold», istedenfor eller i tillegg til, «Språket som system og mulighet», i og med at grammatikken er så muntlig til stede i språket vårt at det vil være lettere og mer effektiv grammatikklering å ta utgangspunkt i det muntlige. Derfor er det ekstra interessant å finne at elevene har forstått at vi snakker genus ubevisst i dagligtalen, men når man først blir det bevisst, så kan man lære av det og finne ut nye ting.

Elevene viser også forståelse ved at de i etterkant av å ha lyttet til lydfilene, sett filmklippene og lest tidligere forskning av denne dialekten, sier noe om hva de selv har funnet og holder dette opp mot det tidligere forskning har funnet, og at de dermed kan si at noe stemmer overens med tidligere forskning og at noe ikke gjør det. Det man kan diskutere er om deres oppfatning er riktig, eller om det faktisk stemmer med tidligere forskning, om deres forståelse er en riktig forståelse av hva bortfall av grammatisk kjønn er. Det gruppen framholder er at barna de ser og hører i Plantepatroljen (Nrk) sier *ei flua*, *flua* og *fluan*, og at dette ikke stemmer med måten man bøyer det i bokmål, og også det tidligere forskning hevder, som er at barn i Tromsø sier *en flue*, men bøyer det videre som *-flua* i bestemt form. Spørsmålet da blir om det er riktig forstått at det ikke er bortfall av hokjønn når de sier *ei flua* – *flua* og *fluan* i flertall og at det er bortfall når tidligere forskning sier at barna i Tromsø sier *en jente* og *jenta* i bestemt form. Det er den grammatiske artikkelen som blir

brukt som er avgjørende for om man kan si at det er bortfall av grammatisk kjønn eller ikke, noe som blir bekreftet fra dette sitatet av språkforskerne Guro Busterud og Terje Lohndal: «I tillegg er den ubestemte artikkelen et tydeligere uttrykk for grammatisk kjønn, slik at når denne forsvinner, viser det at hunkjønn som klasse også er på vei ut» (Busterud & Lohndal, 2020). Så det vil si at elevene hadde tolket resultatet fra sin forskning rett, nemlig at den ikke stemte med tidligere forskning.

Elevene viser også forståelse når de har en refleksjon rundt årsaken til at de og tidligere forskning ikke samsvarer, og foreslår at en mulig årsak kan være at ungene i Planetpatruljen har manus som er skrevet av voksne som de må lære seg før innspillingene. Videre viser de forståelse og ser sammenheng med andre mulige årsaker til at dialekten forandres, som at Tromsø er en tilflyttingskommune hvor det er dialekter fra hele Norge, og at det kan utvanne den opprinnelige dialekten.

4.3.1.3 Funn og analyse av det å se sammenhenger vist i elevteksten:

I tillegg til forståelse ser vi også her at de klarer å se sammenhenger utover det de kan finne i artiklene de har lest. Her ser de sammenheng med det de har funnet ut og tenkte på bakenforliggende årsaker til at deres forskning ikke samsvarte med tidligere forskning.

Gjennom disse *lydklippene og filmsnuttene* har vi kommet fram til at noe stemmer overens med *forskningsartiklene*, men det meste stemmer ikke med hva vi har funnet. Ordet som en flue blir brukt istedenfor ei flua, som det sies på tromsødialekt. Vi ser at den videre bøyningen av flua holder seg til dialekt (Tromsøgruppa, 2022).

«Dette stemmer med den artikkelen fra utdanningsforskning.no hvor de presiserer hvordan barn og unge fra Tromsø bruker en jente istedenfor ei jenta.»

Deler av forskningen fra artiklene vi fikk tildelt stemmer med funnene våre. Vi tror at grunnen til bare deler stemmer ligger i at ungene som er med i Planetpatruljen får et manus de skal bruke i serien. Dette vil si de ikke snakker fritt, og at det er noen voksne som bestemmer hva de skal si. Forskningsartiklene legger vekt på hvordan ei jenta blir byttet ut med en jente. Vi ser til dette i ordene som flue og vaffel i NRK serien. Vi ser at ungene kan variere i hvordan form for kjønn de bruker når de bøyer ordene som er aktuelle slik som flue og vaffel (Tromsøgruppa, 2022).

De ser også sammenheng når de nevner at sosiale medier også kan spille en aktiv rolle i at dialektene blir påvirket av andre dialekter.

Årsakene til våre funn kan være innflytelse fra sosiale medier, geografisk plassering og tilflytning fra andre plasser. Sosiale medier gir barna lettere tilgang til et bredere ordforråd med påvirkning fra andre geografiske områder. Et eksempel på dette vil være at barna fra Tromsø kan ha kontakt med noen fra områder lenger sør som Oslo. Den geografiske plasseringen til Tromsø kan gjøre at barna blir påvirket av områdene som ligger nært, som for eksempel Finnmark (Tromsøgruppa, 2022).

Geografisk nærhet til Nord- Troms, Finnmark og Finland sees også på som faktorer som kan spille inn på den etablerte Tromsø-dialekten.

«Forskningen vi har gjort peker på mindre bruk av hunkjønn fra yngre mennesker med Tromsø dialekten. Tromsø dialekten er ikke så lett å skille ut som andre dialekter som Bergen eller Trondheim dialekten som gjør det vanskeligere å peke mere nøyaktig på hva du finner i dialekten.»

«Alt i alt ser vi at deler av forskningen stemmer overens med funnene våre.»

Det viktigste poenget elevene har i det å se sammenheng, er at de tenkte at det beste hadde vært om de kunne dratt og intervjuet barn og unge selv, for å finne mer spesifikke funn om bortfall av hunkjønnsformen, noe som garantert ville gitt dem flere funn å bygge sin forskning på.

«Forskningen vår hadde kanskje vært mere gunstig hvis vi selv kunne dratt og snakket med flere av ungene som er aktuelle for denne forskningen.» (Tromsøgruppa, 2022).

4.3.1.4 Funn og analyse av *begrepsbruk* i elevteksten:

Den tredje kategorien er bruk av fagbegreper og her spesifikt om grammatiske fagbegreper og begreper fra dialektlæren. Jeg har kursivert fagbegrepene i de følgende sitatene fra Tromsøgruppas tekst.

Et annet ord for *grammatisk kjønn* er *genus*, og på norsk er det en innebygd egenskap ved *substantivet*. På bokmål har vi *tre genus: hankjønn, hokjønn og intetkjønn*, og dette kalles også *trogenussystem*. For *hankjønn* bruker man *artikkelen 'en'*, for eksempel en hund. For *hunkjønn* bruker man *artikkelen 'ei'*, for eksempel ei jente. Og for *intetkjønn* bruker man *'et'*, for eksempel et hus (Tromsøgruppa, 2022).

«Forskningen presenterer hvordan *språkets genus* har utviklet seg fra *en trogenussystem til et togenussystem med kun felleskjønn og intetkjønn*» (Tromsøgruppa, 2022).

«Hun fant at barn mellom alderen 4 og 13 ubevisst bruker *felleskjønn og intetkjønn*. *Hunkjønnen* har nesten forsvunnet helt blant den unge generasjonen i Tromsø. Det som var mest overraskende med

undersøkelsen var at selv om *hunkjønnen* nesten var forsvunnet, ble fortsatt *a-endelsen i bestemt form brukt*. Et eksempel på dette er en bok à boka og en jente à jenta» (Tromsøgruppa, 2022).

«De funnene vi har funnet er fra NRK-serien Planetpatruljen. I episode 6 kommer fram flere ord som ifølge forskningen understreker har gått i fra et *trogenussystem til togenussystem*. Eksempler på disse ordene vi har funnet er *stranda, sola, enga, utmark, hytte, flue, vaffel og linsa*» (Tromsøgruppa, 2022).

«I denne dialekten, *bøyes ordet flue til flue – flua – fluan*. Vi ser da en betydelig forskjell fra bokmål: *flua – fluer – fluene*. En observasjon her er at *hunkjønnsordet* ikke forsvinner, men *substantivet bøyes* ulikt fra bokmål» (Tromsøgruppa, 2022).

«Ut ifra det vi har funnet fra planetpatruljen kan det se ut til at den yngre generasjonen beholder på *hunkjønnsformen i substantivene*» (Tromsøgruppa, 2022).

Tromsøgruppa har en grundig forklaring på hva *genus* er og bruker i sin forklaring begreper som *grammatisk kjønn, substantiv, trogenussystem* og at det er *hankjønn, hunkjønn og intetkjønn* og knytter disse opp til de grammatiske artiklene *en, ei og et*. De forklarer at språket forandres fra *trogenussystemet*, og til *togenussystem* som bare har felleskjønn og intetkjønn.

De funnene vi har funnet er fra NRK-serien Planetpatruljen. I episode 6 kommer fram flere ord som ifølge forskningen understreker har gått i fra *et trogenussystem til togenussystem*. Eksempler på disse ordene vi har funnet er *stranda, sola, enga, utmark, hytte, flue, vaffel og linsa* (Tromsøgruppa, 2022).

Her ser vi *hunkjønnsordene* de fant i filmklippet og her ville det kanskje vært enklere å se om de samsvarte med tidligere forskning hvis de hadde tatt med hele setningen der *hunkjønnsordet* ble sagt, men med å ta utgangspunkt i det gruppa har kommet frem til, så har de en klar formening om at deres forskning ikke samsvarer med tidligere forskning noe de utdyper i følgende utdrag fra teksten sin:

I denne dialekten, *bøyes ordet flue til flue – flua – fluan*. Vi ser da en betydelig forskjell fra bokmål: *flua – fluer – fluene*. En observasjon her er at *hokjønnsordet* ikke forsvinner, men *substantivet bøyes* ulikt fra bokmål». «Ut ifra det vi har funnet fra planetpatruljen kan det se ut til at den yngre generasjonen beholder på *hokjønnsformen i substantivene* (Tromsøgruppa, 2022).

Så konklusjonen de har er at den yngre generasjonen Tromsøværingene fortsatt holder på *hokjønnsformene*.

Oppsummert for Tromsøgruppa vil jeg si at det utfra funn med tanke på *forståelse, begrepsbruk* og *å se sammenheng*, i høy grad har funnet sted dybdelæring innenfor dette temaet, noe de vil kunne nyttiggjøre seg av i lignende eller relaterte oppgaver eller situasjoner senere.

4.3.2 Trondheimsgruppa (Vedlegg 7)

Med tanke på å se etter tegn på dybdelæring så ser jeg på *forståelsen* først, så *bruk av fagbegreper* som merkes i kursiv, og så det å *se sammenhenger*.

4.3.2.1 Funn og analyse av observasjon:

Trondheimsgruppa bestod av to gutter og ei jente. De første timene var det ikke alle på gruppa som var til stede, noe som antagelig preget dem i jobbingen. Først var det to til stede i gruppa og en borte, neste gang var en av de andre borte, så det ble ikke en god start og kontinuitet i arbeidet. Her var det lite kommunikasjon innad i gruppa og de kom seint i gang med oppgaven. Kanskje var ikke alle like trygge på hverandre heller, og at det av den grunn var vanskelig å hente ut sitt fulle potensial i arbeidet. Det var tungrodd å komme i gang med å lese tekstene, men litt enklere å starte med filmklipp og lydfiler. Jeg var innom dem en god del i forsøk på å skape motivasjon og engasjement, og ga dem konkrete tips til hvordan de kunne jobbe videre. I og med at alle ikke var til stede i starten, så mistet de noe grunnleggende informasjon. Som deltagende observatør ville jeg gjerne bidra med å repetere med den og de elevene som var borte, slik at de kunne se hva vi hadde gjort, men de ville heller lese seg opp på det selv. Det som var dumt med det, var at jeg ikke fikk sikret meg at alle fikk samme grunnlag for å utføre oppgaven, men man kan ikke tvinge seg på ungdommen så man må avveie i situasjonen hva som gagner mest å gjøre. Alt i alt en litt kronglete start som kanskje bidro til at forståelsen for temaet og det de skulle gjøre ble noe dårligere enn det kunne ha vært. Oppgavene til fagartikkelen fordelte elevene på gruppa seg imellom, og kanskje det bidro til at ikke alle delene samsvarte med hverandre. Vi ser nærmere på dette under, i forhold til forståelsen.

4.3.2.2 Funn og analyse av *forståelsen* til elevene vist i elevteksten:

Det er derimot ikke alle språk som har *genus*. Hvis man ser bare innad her i Norge, har ikke *samisk genus* i deres språk. Men i de fleste *indoeuropeiske språkene* har dem dette som en viktig måte å kategorisere ordene på. Hovedsakelig blir dem kategorisert i *deres biologiske kjønn*. *Gutt og mann er hankjønn, jente og dame er hunkjønn og hus og tog er intetkjønn* Trondheimsgruppa (2022).

Med tanke på forståelse så har denne gruppa en forståelse for hva genus er og at ikke alle språk har genus, men at vi i Norge har tre genus og at de kategoriseres i hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. De har også en forståelse for at unge i byer har begynt «[...] å blande hankjønn og hunkjønn til ett kjønn.» (Trondheimsgruppa, 2022). Her snakker de om felleskjønn selv om de ikke benevner det som det. Her viser de en grad av forståelse for at det er slik det er, eller det er slik tidligere forskning sier at det er. Når gruppen skal presentere funnene sine, så presenteres det en rekke hunkjønnsst substantiv med a-ending, og så sier de at det stemmer med tidligere forskning. Slik er sitatet fra teksten deres:

Forskningsartiklene stemmer godt overens med observasjonene våre. Som man ser på artikkelen til “Forskning.no” mener de det samme som oss, altså at den yngre generasjonen i Trondheim slutter å bruke *hokjønn*. Gjennom å lytte på dette videoklipet fra NRK hvor man hører folk med *trondheimsdialekten* snakke, har vi funnet disse *hunkjønnsordene*: *Kjærringa, ulykka, brua, dama, øya, stranda og prinsessa* (Trondheimsgruppa, 2022).

Her mener jeg det er en brist i forståelsen deres i og med at tidligere forskning sier at de har funnet at yngre generasjoner i Trondheim sier *en jente* og *jenten*, altså helt likt hankjønn og ikke slik som tidligere forskning sier om Tromsødialekten hvor barn og unge sier *en jente* i ubestemt form og *jenta* i bestemt form. «I Tromsø sier de «en jente», men likevel «jenta». I Trondheim er det en større andel barn som også sier «jenten» (Furberg, 2017). Denne bristen i forståelse kan ha noe med at de har delt oppgavene seg imellom og at en skriver om tidligere forskning, en skal skrive om funn og en skal drøfte og konkludere. Her kan man tenke at den som mener funnene stemmer overens med tidligere forskning, ikke er den som har lest seg opp på tidligere forskning, eller at den som skriver om funnene ikke helt forstår genus og hvordan det bøyes. Dette kan ha noe å gjøre med funnene fra observasjonen å gjøre, nemlig at ikke alle var til stede når grunnlaget for oppgaven skulle gjennomgås. Her kan man trekke inn tanker om pedagogisk designforskning hvor en av tankene er at man kan evaluere og redesigne underveis i undervisningsforløpet for å forbedre designet. Utfra erfaringene med Trondheimsgruppa, så kan man ta lærdom av det og tenke at det er av største betydning at man som lærer sikrer seg at alle har forstått det grunnleggende som i dette tilfelle er hvordan bøyer man hunkjønnsord og hva er forskjellen på bøyingen av han- og hunkjønnsord. I tillegg er det også viktig å ta lærdom i at man må veilede gruppene i at selv om de fordeler oppgaver seg imellom, så må de snakke sammen og se over hele teksten for å se at det fungerer sammen. Kanskje et poeng til senere bruk av dette opplegget, er å få elevene i større grad til å samskrive teksten.

4.3.2.3 Funn og analyse av *begrepsbruk* vist i elevteksten:

Begrepsbruken til Trondheimsgruppa har vi allerede sett litt av i forståelsesdelen, men det er flere funn av begreper. De forklarer tidlig i teksten hva *genus* er og at vi har *tre forskjellige grammatiske kjønn* i det norske språk, og at disse er *hankjønn, hokjønn og intetkjønn*. De kobler det også til rett grammatiske *artikkel* og til hvilke endinger de forskjellige kjønnene har når de blir bøyd. De bruker også fagbegreper som *språkutviklingen i dialektene* og at det blir mindre av bruk av *hunkjønnsord*. Dette vises i følgende funn:

I det norske språk blir det brukt *tre forskjellige grammatiske kjønn* for å formulere *substantiv*, også kjent som *genus, hankjønn, hunkjønn og intetkjønn*. Under *språkutviklingen* i de forskjellige *dialektene* rundt i landet, ser man at bruk av *hunkjønnsord* forminskes mer og mer (Trondheimsgruppa, 2022).

Grammatisk kjønn, eller som kalt på fagspråket: *genus*, er en kategori som kommer til uttrykk på flere måter i språket. Det blir brukt på *substantivene i språket*. Man ser ofte *kjønnene på ordene ved enten determinativet*. “En” for *hankjønn*, “ei” for *hunkjønn* og “et” for *intetkjønn*. En annen måte å se det på er på endingen av ordet. *Ender ordet på “-en”, så er det hankjønn. “-a” så er det hunkjønn og “-et” så er det intetkjønn* (Berg-Olsen, 2021) (Trondheimsgruppa, 2022).

Her nevner de også *determinativ*⁴, men de sier ikke noe mer om det, så her er jeg usikker på om de egentlig vet hva det er. De nevner at *samisk* ikke har *genus* i sitt *språk* og at det er andre språk også som ikke har *genus*, men at det i den indoeuropeiske språkfamilien er vanlig med *genus*. I den forbindelse nevner de også begrepet *biologisk kjønn* hvor det menes at *substantivene* i tillegg til å deles inn i tre *genus* ofte blir kategorisert etter sitt originale, biologiske kjønn som at *substantivet* gutt blir *hankjønnsord*, jente blir *hunkjønnsord* og barnet blir *intetkjønn*.

Det er derimot ikke alle språk som har *genus*. Hvis man ser bare innad her i Norge, har ikke *samisk* *genus* i deres språk. Men i de fleste *indoeuropeiske språkene* har dem dette som en viktig måte å kategorisere ordene på. Hovedsakelig blir dem kategorisert i *deres biologiske kjønn*. *Gutt og mann er hankjønn, jente og dame er hunkjønn og hus og tog er intetkjønn* (Trondheimsgruppa, 2022).

⁴ «Determinativ er en ordklasse med ord som fungerer som bestemmerord i substantiv. Noen eksempler på determinativer er ordene mitt, denne, mye og noen. Mange determinativer bøyes i kjønn og tall» (Hagemann, 2020).

«Som man ser, er det *tre forskjellige kjønn i språket*, men det begynner å bli mer vanlig blant de unge i byene å *blande hankjønn og hunkjønn til ett kjønn*» (Trondheimsgruppa, 2022).

«Gjennom å lytte på dette videoklipet fra NRK hvor man hører folk med *trondheimsdialekten* snakke har vi funnet disse *hunkjønnsordene: Kjærringa, ulykka, brua, dama, øya, stranda og prinsessa*» (Trondheimsgruppa, 2022).

Alt i alt bruker de mange fagbegreper og det inn i rett tematisk sammenheng.

4.3.2.4 Funn og analyse av det å se sammenhenger vist i elevteksten:

Man ser antydning til at den yngre generasjonen bruker mindre og mindre hunkjønnsord. Både gjennom forskning og gjennom egne observasjoner. Dette kan være konsekvens av nettopp språkutviklingen. Flytting til byene, og langt lettere kommunikasjon mellom folk innad og utad i landet (Trondheimsgruppa, 2022).

Med tanke på det å se sammenheng så klarer Trondheimsgruppa å se årsakssammenheng mellom det at tidligere forskning sier at «[...] yngre generasjoner bruker mindre og mindre hunkjønnsord» (Trondheimsgruppa, 2022) og det å reflektere over hvorfor det kan være slik. De trekker inn resonnement som at Trondheim er en studentby med tilflyttere fra store deler av Norge som kommer dit og snakker sine dialekter, og dermed påvirkes og utvannes den lokale dialekten. De viser også til urbaniseringen og sosiale medier hvor man daglig blir påvirket av andre dialekter. «Folk med alle slags dialekter flyttet til byen. Disse vil hvert år bli påvirket av den mest dominerende dialekten, trønderdialekta, men tilflytting av andre dialekter viser seg også til over tid å ha også ha påvirket trønderdialekta» (Trondheimsgruppa, 2022).

Hva kan være grunnen for utvanninga av hokjønnsordbruket? Vi har kommet fram til flere grunner for dette. En av grunnene kan være på grunn av den økende urbaniseringen til større byer på grunn av skole og jobb. Som nevnt tidligere er Trondheim den fjerde største byen i landet og har et av de største og mest attraktive universitetene. Dette fører til at studenter fra alle hjørner av Norge flytter dit for å studere (Trondheimsgruppa, 2022).

«Alle disse studentene har da sine egne dialekter som smitter på andre og som kan føre til utvasking av blant annet hokjønnsordbruket i området. Selv om trønderdialekta er den dominante i det området, blir den også til dels påvirket av de andre minoritetsdialektene.» (Trondheimsgruppa, 2022).

«En annen grunn kan være sosiale medier. Det har ført til en mye enklere måte å nå fram til andre mennesker som ikke er i nærområdet som deler samme dialekt som deg. Man kan sende meldinger og prate med hverandre der og igjen bli påvirket av andre dialekter.» (Trondheimsgruppa, 2022).

Oppsummert for Trondheimsgruppa tenker jeg at de har en middels grad av dybdelæring i og med at de på den ene siden har svak forståelse og misforstår sine egne funn når de holder det opp mot tidligere forskning, og på den andre siden er de dyktige på begreper og ganske bra med tanke på å se sammenhenger.

4.3.3 Oslogruppa (Vedlegg 5)

Med tanke på å se etter tegn på dybdelæring så ser jeg på *forståelsen* først, så bruk av *fagbegreper* som merkes i kursiv, og så det å *se sammenhenger*.

4.3.3.1 Analyse av observasjon

Oslogruppa bestod av to gutter og ei jente. Disse var også ganske samkjørte fra starten av. De lyttet sammen på lydklipp, så sammen på filmklipp, leste artiklene og diskuterte hva de fant. De fordelte også raskt oppgavene og jobbet i vei med hver sine deler, men satt sammen som gruppe og kunne diskutere seg fram til ting der det trengtes. De jobbet i noe ulikt tempo med hver sine deler, men det så ikke ut til at det hindret prosessen i å fullføre prosjektet. De jobbet veldig selvstendig som gruppe.

4.3.3.2 Funnsanalyse av *forståelse* i elevteksten

Med tanke på å se etter tegn på dybdelæring så ser jeg på *forståelsen* først, så bruk av *fagbegreper* merkes i kursiv, og så *det å se sammenhenger*.

De viser forståelse ved at de beskriver at det er grammatikk i dialekter de skal forske på, og de sier temaet i forskningen er grammatikk. Det er veldig interessant at de identifiserer det som grammatikk spesielt med tanke på det Leif Inge Aa (Aa, 2021) mener om at grammatikken naturlig tilhører inn under den muntlige delen av språket, og at de automatisk setter dette i sammenheng selv om vi spesifikt ikke har brukt grammatikkbegrepet i gjennomgang og oppgavetekst. Selvfølgelig kan man tenke at vg3-elever vet at det er grammatikk det dreier seg om, og det vet de helt klart, men fint at de setter dette i sammenheng, noe som viser forståelse.

De har også en klar forståelse for det historiske perspektivet fra den industrielle revolusjonen og arbeidertilstrømningen til de store byene, også i Oslo hvor dette førte til sosiale skiller som påvirket

språkutviklingen, hvor østkanten ble arbeidersamfunnet og ble påvirket av alle dialektene som arbeiderne kom med fra bygdene rundt Oslo og fra andre landsdeler. De viser også til at det har medført høyere sosial status å bo på vestkanten og at det var mer velstående personer som bodde her. Her snakket de mer pent og dansknorsk som ble kalt den dannede dagligtale, og her snakket de med felleskjønn og intetkjønn, mens det i østkantdialekten ble snakket med tre kjønn, noe de viser til har endret seg de siste årene i og med at østkantmålet, i de yngre generasjonene, har nærmet seg mer til togenus som på vestkanten. Dette legger de fram på en grundig måte og viser dermed innsikt og forståelse for den språkutviklingen som har vært.

I denne oppgaven skal vi ta for oss tema grammatikk innenfor ulike områder, hvor vi har fått Oslo området. Gjennom tema grammatikk, skal vi se nøyer på hokjønnsordene. Vi skal forske på tema gjennom problemstillingen **‘Er hokjønnsord fortsatt en viktig del av dialektene i Oslo området, eller har den frafalt helt?’** (Oslogruppa, 2022).

«Sosialt skille påvirket språkutviklingen» (Oslogruppa, 2022).

Der østkanten var et arbeidersamfunn var vestkanten et dannedt område med høy sosial status gjennom utdanning og andre faktorer. Her ble det snakket en dialekt av norsk og dansk som heter vestkantmål eller den dannede dagligtale. Siden har de to dialektene stadig blitt mer og mer lik hverandre[...] (Oslogruppa, 2022).

«Dialekten på østkanten av Oslo har historisk sett kommet fra Oslos arbeiderklasse som jobbet i fabrikkene rundt Akerselva» (Oslogruppa, 2022).

«Disse arbeiderene snakke med norske dialekter i kontrast til de som bodde lengre vest hvor de snakket en blanding mellom norsk og dansk» (Oslogruppa, 2022).

«Gjennom grundig forskning kan en tydelig se at språkforandringen har utviklet seg i større grad på østkanten, enn for eksempel på vestkanten, eller lengre nord i landet» (Oslogruppa, 2022).

«I alt er hunkjønnsord døende i Oslo området da man ser en utvikling ved at østkantdialekten stadig bruker mindre hunkjønnsord desto yngre folk man snakker med. Kanskje det mest dramatiske er på vestkanten, hvor man i dag ikke kan se noe bruk av hunkjønnsord i språket» (Oslogruppa, 2022).

4.3.3.3 Funn og analyse av *begrepsbruk* i elevteksten:

Oslogruppa bruker også begreper fra grammatikk og dialektlære. De snakker om *østkantmål* og *vestkantmål*, og hvordan de *grammatiske kjønnene* blir brukt i disse områdene, at det på vestkanten ikke brukes *hunkjønnsformer* av substantivet og at disse er byttet ut med *hankjønnsformer*. Og at det på østkanten brukes tre genus i den voksne generasjonen, men at det i de yngre generasjonene er blitt mere likt vestkantmålet med to genus. De nevner også spesifikt det med *endingene* på substantivene, og at det veksler mellom å være *-en* (hankjønn), eller *-a-ending* (hunkjønn). De har også en del med om *multietnolekt* og har i den forbindelse brukt mange fagbegreper, som her i dette utdraget av teksten deres: «*Den multietnolektiske språkstilen* blir ofte kjennetegnet som *slang*, da mye av ordene er *låneord* fra ulike *innvandrerspråk*, som tidligere nevnt. Grunnet *låneordene* som har blitt omgjort til *slang*, blir det *multietnolektiske* ofte kalt «*kebabnorsk*» (Oslogruppa, 2022). I tillegg til disse fagbegrepene trekker de også fram at det ikke er funnet hunkjønnsord i det multietnolektiske språket, men at det dukker opp hunkjønnsendinger som i for eks. «*morra mi*». Oslogruppa har med en god del fagbegreper, men kanskje mest i forhold til multietnolekt.

«Hokjønnsord er et trekk ved vestkantdialekten som nærmest har forsvunnet i nyere tid» (Oslogruppa, 2022).

«*Østkantmål* har overtid blitt likere og likere *vestkantmål* og forskjellene blir mindre, men det er fortsatt viktige trekk som skiller dialektene og et av de er bruken av *hokjønn* selv om det også over tid har blitt mindre brukt og erstattet med *hankjønn*» (Oslogruppa, 2022).

«I *Østkantmål* er det fortsatt *tre grammatiske kjønn*: vanligere for voksne og eldre enn hos barn og ungdom. Samtidig er det mange som veksler på *hvilke endinger de bruker på hokjønns ord*» (Oslogruppa, 2022).

«*Den multietnolektiske språkstilen* med låneord fra ulike innvandrerspråk, «*kebabnorsk*». Ikke mange hunkjønnsord, men de få som er funnet blir ofte bøyd for eks. ´*morra´ mi*» (Oslogruppa, 2022).

«For Oslo-Vest er *hokjønnsord* nærmest ikke brukt mer og har blitt byttet ut med *hankjønns-former* både ved *artikler som en jente, en flaske og en prinsesse*, men også på avslutningen av ordet som *moren, kirken og tanten*» (Oslogruppa, 2022).

«Derimot har *østkant dialekten* mer bevart på *hunkjønnsformene*, men de er likevel vikende i den daglige talen, idet barn og unge går over til en *mer vestkantliknende dialekt*» (Oslogruppa, 2022).

«Men det er fortsatt mange på østkanten som holder på *alle tre grammatiske kjønnene*, men dette er vanligere for voksne og eldre enn hos barn og ungdom. Samtidig er det mange som veksler på hvilke *endinger* de bruker på *hokjønns ord*» (Oslogruppa, 2022).

«[...]vi vet derfor ikke hvorfor folk veksler på -en og -a endingene» (Oslogruppa, 2022).

«*Den multietnolektiske stilen* derimot er mer basert på hvor i Oslo man er som en utbygging av den allerede *eksisterende dialekten*» (Oslogruppa, 2022).

«*Det multietnolektiske språket* blir ofte sett på som et *språk*, hvor det formelle norskspråket har blitt utviklet til et «nytt» språk, med påvirkning av *slang ord og andre språk*» (Oslogruppa, 2022).

«*Den multietnolektiske språkstilen* blir ofte kjennetegnet som *slang*, da mye av ordene er *låneord* fra ulike *innvandrerspråk*, som tidligere nevnt. Grunnet *låneordene* som har blitt omgjort til *slang*, blir det *multietnolektiske* ofte kalt «*kebabnorsk*» (Oslogruppa, 2022).

«Da mye av det *multietnolektiske språket* ikke har *hunkjønnsord* eller har, men bøyer de, kan det tyde på *språkforandring*» (Oslogruppa, 2022).

4.3.3.4 Funn og analyse av å se sammenhenger i elevteksten

Når vi ser på hvordan elevene klarer å se sammenhenger så viser de til at det fortsatt er sosiale forskjeller i Oslo og også forskjell i talemål, men at hunkjønnsformene endres i de yngre generasjonene på østkanten og at øst- og vestkant dermed er blitt mer lik i talemål enn tidligere.

Ikke bare er det forskjeller i talemål i dag, men fortsatt er det sosiale forskjeller som er tydelige ved bedre/høyere gjennomsnittlig utdanning, inntekt, boligpriser og helse blant de på vestkanten enn de på østkanten. Men det er ikke disse forskjellene vi skal fordype oss i, men hokjønnsord og hvordan de brukes (Oslogruppa, 2022).

De trekker også linjene til mangelen på hunkjønnsord i Bergen, og konkluderer med at det er nok ikke der påvirkningen kommer fra, men at østkantmål er påvirket av vestkantmål. «En ting vi vet ganske sikkert er at det ikke er Bergen som har påvirket endringene som vi kan observere» (Oslogruppa, 2022).

De undrer seg over fremtiden for hunkjønnsformen og tror ikke den blir helt borte, men kanskje sprer seg videre i landet vårt:

Og det er en mørkere fremtid spådd for det grammatiske kjønnet, idet det særlig i vest har falt komplett fra eller i øst er en stadig mer vikende del av dialekten. Likevel er det vanskelig å tro at det kommer til å forsvinne helt spesielt i utkanten av byen. Man kan derimot også fundere om trenden utbreder seg ikke bare på fylkesnivå, men også til andre steder i landet (Oslogruppa, 2022).

«Denne utviklingen henter til at det sprer seg og dermed ikke kun rammer Oslo, men også nærområder i omhengen. Dette kan bety at vi innen vår livstid, ikke lenger kommer til å bruke hunkjønnsord. Selv de som bor midt i landet, kan bli påvirket etter en viss tid» (Oslogruppa, 2022).

Med tanke på det multietnolektiske språket viser de til at det:

«Helt siden 1960-tallet har det kommet innvandrere og asylsøkere fra steder som Asia, Afrika, Europa og Amerika. Alle disse har tatt sine egne språk, og bidratt til en påvirkning av det som blir kalt *Multietnolektisk*» (Oslogruppa, 2022)

Oppsummert for Oslogruppa vil jeg si at de jobbet godt under hele prosessen. De hadde god forståelse for hva dette var, og hva de skulle gjøre. De forstod og så sammenhengen mellom grammatikk og dialekt, og påpekte dette. De hadde en grundig historisk forståelse for språkutviklingen slik den har vært, og også slik den er i Oslo i dag. De brukte en god del fagbegreper og spesielt i forhold til den multietnolektiske språkstilen. De brukte også fagbegreper for grammatisk kjønn, målformer og endingene på substantivene. De nevnte ikke genus, togenussystem, tregenussystem og felleskjønn, noe jeg savnet. Jeg vil si de har en middels til høy grad av dybdelæring.

4.3.4 Bergensgruppa (Vedlegg 4)

Med tanke på å se etter tegn på dybdelæring så ser jeg på *forståelsen* først, så *bruk av fagbegreper* som merkes i kursiv, og så det å *se sammenhenger*.

4.3.4.1 Funn og analyse av observasjon:

Bergensgruppa bestod av tre gutter og ei jente. De fikk en skikkelig god start i arbeidet i og med at vi fikk en bergenser på besøk, noe som gjorde at de gikk ivrig i gang med oppgavene. De utforsket hvordan bergensere uttaler ord og gikk etter hvert over på å se filmklippene, lytte til lydfil og lese

artiklene. De fordelte oppgavene seg imellom, og selv om de jobbet med sin del så var det stadige samtaler på gruppa. Det var ulikhet i tempo og arbeidslyst, men de kom likevel godt ut av prosjektet.

4.3.4.2 Funn og analyse av forståelse:

De viser forståelse ved å trekke inn den historiske delen av Bergens språkutvikling som går tilbake til hansatida og hanseathandelen fra 1200-tallet i Bergen som da het Bjørgvin.

De karakteriserer bergensdialekten som lett gjenkjennelig og at dialekter generelt forteller mye om ens identitet og selvfølgelig også geografisk hvor man kommer fra. De viser forståelse ved å fortelle om passiv tospråklighet⁵ som gjorde kommunikasjonen mer effektiv mellom bergenserne og de tyske handelsmennene som kom til Bjørgvin.

Her er flere funn av forståelse:

«En dialekt kan altså si mye om hvor en person er fra og har sterk tilknytning til identitet» (Bergensgruppa, 2022).

«Bergensdialekten er en veldig kjent og lett gjenkjennelig dialekt i Norge» (Bergensgruppa, 2022).

«Dialekten har stort preg av hanseathandelen som foregikk i datidens Bjørgvin» (Bergensgruppa, 2022).

«Fordi situasjonen i Bergen mellom 1200-tallet og 1600-tallet var en passiv tospråklighet, gir det mening at denne endringen fant sted for at de to folkegruppene skulle kunne kommunisere med hverandre effektivt» (Bergensgruppa, 2022).

4.3.4.3 Funn og analyse av begrepsbruk:

Bergensgruppa bruke mange forskjellige fagbegreper. *Dialekt, språk, geografisk plassering, tokjønnsystemet for substantivbøying med felleskjønn og intetkjønn, trekjønnsystem med hankjønn, hokjønn og intetkjønn, veksling fra trekjønnsystemet til tokjønnsystemet* etter at hanseatene kom fra Tyskland med sitt nedertyske språk og *passiv tospråklighet* hvor de forstår hverandre selv om de ikke kan snakke hverandres språk.

⁵ Passiv tospråklighet er at personer forstår et språk uten selv å kunne snakke det eller skrive det (VG, 2003).

«*Hunkjønnsordene og hankjønnsordene* falt sammen, og alle hunkjønnsord ble til hankjønnsord. Dette kalles *felleskjønn*» (Bergensgruppen, 2022). Denne grammatiske endringen som fant sted etter at hanseatene inntok Bjørgvin, sier gruppen følgende om: «Dette er ikke et nytt fenomen, siden det er vanlig at *grammatiske kjønn forsvinner i språkkontaktsituasjoner*» (Bergensgruppen, 2022). Så her viser de både at de kan fagbegreper og forstår betydningen av dem, og at de forstår selve språksituasjonen. Et par andre grammatiske og dialektiske fagord er at de nevner *skarre-r-en* som er karakteristisk for bergensdialekten, og at de også nevner at hokjønnsordet jenta blir til jenten og uttalt som «jæntæn» på bergensk. De tar også med en grammatisk interessant ting at *-e blir uttalt som -æ når verb blir bøyd i preteritum* for eks. «[...] eg spissæt blyantæn» (Bergensgruppen, 2022) og her også påvirker det uttalen av substantivet. Alt i alt bruker de mange fagbegreper og det i rett tematisk sammenheng.

Her er flere funn som viser begrepsbruk:

«En *dialekt* er en variant av et *språk* avhengig av *geografisk plassering*» (Bergensgruppa, 2022).

«Noe som gjør bergensdialekten svært særegen er *tokjønnsystemet* de bruker for *substantivbøyning*, i forhold til de fleste andre dialekter i Norge som bruker tre, *intetkjønn, hankjønn og hunkjønn*» (Bergensgruppa, 2022).

«Når *han-* og *hunkjønnsord* slås sammen, kaller vi det *felleskjønn*» (Bergensgruppa, 2022).

Dette betyr at hunkjønnsord som jenta blir om til *jenten* eller “*jëntæn*”. Ved bøyning av verb i preteritum blir enden om til -æ f.eks. “eg spissæt blyantæn”. Dette kan man også finne i det nedertyske språket som dominerte hanseatbryggene i Bjørgvin fra år 1350-1700 (Skjekkeland, 2022) (Bergensgruppa, 2022).

Bergensdialekten hadde *trekjønnsystem* før 1200-tallet. Da tyskerne kom til bryggen på 1200-tallet ble dialekten i Bergen sterkt påvirket av nedertysk. Bergenserne begynte å bruke tyske ord i sin daglige tale, og det oppstod også en *grammatisk endring*. Denne gikk ut på at bergenserne gikk fra å ha *et trekjønnsystem, til et tokjønnsystem* (Bergensgruppa, 2022).

«Bergenserne og tyskerne lærte seg ikke å snakke hverandres språk, men de lærte seg å forstå hverandre. Dette kalles for *passiv tospråklighet* (VG, 2003)» (Bergensgruppa, 2022).

«Den viktigste endringen som skjedde i Bergen som følge av nedertysk, var at *hunkjønnsordene* og *hankjønnsordene* falt sammen til én gruppe. Dette er ikke et nytt fenomen, siden det er vanlig at *grammatiske kjønn forsvinner i språkkontaktsituasjoner*» (Bergensgruppa, 2022).

«*Hunkjønnsordene* og *hankjønnsordene* falt sammen, og alle hunkjønnsord ble til hankjønnsord. Dette kalles *felleskjønn*» (Bergensgruppa, 2022)

«De mener at hvis de ikke bruker *skarre r-en* så er de ikke bergensere» (Bergensgruppa, 2022).

4.3.4.4 Funn og analyse av å se sammenhenger vist i elevteksten:

For å se på hvordan de ser sammenhenger så snakker de generelt om dialekter i Norge, og at de så kan være så forskjellige at ikke alle norsktalende forstår alt like godt. De ser sammenheng med det som skjedde på 1200-tallet de tyske hanseatene kom til Bergen og trekker linjene til Oslo i dag og det multietnolektiske språket som har oppstått i innvandremiljøene der. De kommer også med eksempler på ord som kom til Norge med hanseatene. Ord som *tallerk, kopp og gaffel*, og kobler dette med ord som nå kommer fra multietnolekten, ord som «*Kæbe*» og «*Walla*» som kommer fra arabisk (Bergensgruppen, 2022). De trekker også inn at filmklippene og lydopptakene bekrefter det de har funnet ut om bergensdialekten, nemlig at de har tokjønssystem, og de nevner at internasjonaliseringen, hvor det engelske språk påvirker, også gjør det i Bergen (Bergensgruppa, 2022).

Her er flere funn av det å se sammenhenger:

«I Norge finnes det mange ulike dialekter og de varierer i stor grad, så mye at ikke alle norsktalende forstår andre dialekter fullt» (Bergensgruppa, 2022).

Det kom veldig mange tyskere til Bergen mellom 1200-tallet og 1600-tallet. Disse snakket nedertysk eller nordtysk. Språket har farget bergensk, og etter hvert det norske språket, på samme måte som den norske multietnolekten 'kebabnorsk' påvirker dialekter på Østlandet i dag (NRK, 2013). De tyske handelsmennene som kom til Bergen kalles for hanseatene (Bergensgruppa, 2022).

«Fordi situasjonen i Bergen mellom 1200-tallet og 1600-tallet var en passiv tospråklighet, gir det mening at denne endringen fant sted for at de to folkegruppene skulle kunne kommunisere med hverandre effektivt» (Bergensgruppa, 2022).

Ord som *tallerk, kopp og gaffel* kom fra de tyske handelsmennene (Det hanseatiske museum og schøtstuene, u.d.). I dag er dette ord de aller fleste i Norge bruker. Vi kan

se at en slik prosess er i ferd med å skje på Østlandet med ord som *kæbe* og *wallah* som kommer fra språk som for eksempel arabisk (Bergensgruppa, 2022).

Da vi hørte på lydopptakene og så videoer av bergensere som snakket, så vi at dette stemte. Da vi lette etter ord som vanligvis er hunkjønnsord, fant vi med en gang at de sier disse ordene som hankjønnsord. Dette stemmer overens med det vi fant ut av gjennom NRK serien *Dialektriket* (episode 2) og Store norske leksikons side om *Dialekter i Bergen* (Bergensgruppa, 2022).

«De aller fleste dialekter er påvirket av internasjonalisering, som tidligere nevnt har Bergen dialekten også det. Dette kan vi se både i språket med tanke på “kebabnorsk” og det engelske språk» (Bergensgruppa, 2022).

Alt i alt og utfra det jeg kan se av funnene, så har bergensgruppen i høy grad vist både *forståelse*, *bruk av fagbegreper* og *det å kunne se sammenhenger*, noe som lover godt for deres grad av dybdelæring som jeg anser må være ganske høy.

4.4 SAMMENLIGNING AV ANALYSENE AV GRUPPEARBEIDET

Nå er analysene av observasjonene og de fire elevtekstene gjort, og her vil analysene bli sammenlignet for å se i hvor stor grad av dybdelæring som kan ha funnet sted. Utfra funn og analyser av funnene i kategoriene *forståelse*, *bruk av fagbegreper* og *det å se sammenhenger* så var det to av gruppene som utmerket seg med høy grad, ei gruppe med middels grad og ei gruppe med middels til høy grad av dybdelæring. De som utmerket seg med høy grad av dybdelæring var Tromsøgruppa og Bergensgruppa som begge hadde høy grad av alle tre kategoriene. På *fagbegreper* hadde de mange fagbegreper, også noen spesielle, som for eksempel fra Bergensgruppa «passiv tospråklighet» og fra Tromsøgruppa hvor de gir ei grundig forklaring på hva genus er. Trondheimsgruppa var også god på fagbegreper og Oslogruppa spesielt i forhold til multietnolekt. Gruppene viste gjennom fagbegreper meget god oversikt over fagbegreper og i og med at det, ifølge læreplanen, er et tegn på dybdelæring, er det nærliggende å tro at det gjennom dette prosjektet har funnet sted dybdelæring.

Videre kan man se hvordan gruppene gjør det i forhold til *forståelse* som tegn på dybdelæring. Her kan man se på Tromsøgruppa og Trondheimsgruppa hvor begge gruppene på hver sin måte forstår og definerer hva genus er, og at de også på hver sin måte uttrykker om deres egen forskning

stemmer eller ikke stemmer med tidligere forskning. Her kan man diskutere om de har konkludert rett eller om de har misforstått noe. Tromsøgruppa har mer holdepunkter for at det er forståelse enn hos Trondheimsgruppa, hvor de sistnevnte legger til grunn, funn som sier at er fins hunkjønnsformer i Trondheimsdialekten, men tolker det som at det er bortfall og i samsvar med tidligere forskning. Tromsøgruppa kobler også sammen grammatikk og dialekt, noe som viser forståelse for at vi snakker grammatikk i dagliglivet.

Bergensgruppa og Oslogruppa har til felles at de har med seg og viser til, den historiske forståelsen for hvordan språkutviklingen har vært i sine respektive byer fra Bergen om hansatida og bortfall av hunkjønnsformene og opprettelsen av felleskjønn allerede fra 1200-tallet, og fra Oslo hvor tilstrømmingen av arbeidere fra andre steder i Norge under den industrielle revolusjonen til arbeid i fabrikkene i byene, gjorde at dialekten på østkanten av Oslo endret seg og at de her holdt på tregenussystemet mens det i de høyere samfunnsklasser på vestkanten av Oslo ble snakket den dannede dagligtale som var en blanding mellom norsk og dansk. Oslogruppa viser også forståelse ved at de trekker inn grammatikk som en vesentlig del av prosjektet, og sier sågar at temaet er grammatikk. Det er veldig interessant at de kobler det slik, i og med at hverken oppgavetekst eller beskrivelse av prosjektet spesifikt bruker grammatikkbegrepet. Bergensgruppa viser svært god forståelse ved at de trekker inn begrepet *passiv tospråklighet*, og forklarer at det er slik språkutviklingen skjer mellom bergenserne og hanseatene i møte med hverandre i Bergen i middelalderen.

Det er interessant å se hvordan gruppene uttrykker sin forståelse og se at de faller inn i to kategorier alt etter hvor byene ligger. Med det mener jeg at det i Oslo og Bergen er likheter, og at her ligger språkutviklingen langt tilbake i tid, og de må ha på seg noen historiske briller for å forstå dagens språksituasjon. Videre ser vi at Trondheim og Tromsø er mer på like fot, fordi her er den språkutviklingen vi ser av nyere dato og mer i vår egen tid.

Et annet poeng i forhold til sammenligning av forståelse, er det at Oslogruppa og Tromsøgruppa kobler sin forståelse også rundt grammatikkbegrepet opp mot dialekt og muntlighet. Det er meget interessant.

Med tanke på hvordan gruppene klarer å se sammenhenger utover det helt konkrete i oppgaven, så ser man at Bergen- og Oslogruppa ser en historisk sammenheng som også kan implementeres i andre fag og fagområder i samfunnsfag, geografi og historiefagene. Disse to gruppene viser også til sammenhengen med at innvandring har hatt innflytelse på språkutviklingen, både før med hanseatene til Bergen og folk fra bygde-Norge inn til Oslo, og også nå i Oslo med multietnolekt. Trondheim- og Tromsøgruppa ser begge sammenheng med påvirkningen fra sosiale media og

tilstrømming til studentbyene som årsaker til utvanning av hunkjønnsformen i disse dialektene. Oslogruppa konkluderer med at grunnen til at østkantmålet endres i dag blant de yngre generasjonene nok må være på grunn av påvirkning fra vestkantmålet, for de tror ikke Bergen kan ha hatt den påvirkningskraften til Oslo, men at det kommer av mer nærliggende påvirkning.

Med bakgrunn i sammenligningene av analysen av funnene fra gruppearbeidet, både med hensyn til observasjon og elevtekster, og det utfra kategoriene *forståelse, bruk av fagbegreper* og det å se sammenheng for å som det har funnet sted dybdelæring, kan det se ut som at det i middels til høy grad har funnet sted dybdelæring. Men kan man på bakgrunn av slik analyse med sikkerhet si at her har det funnet sted dybdelæring? Det skal diskuteres videre i kapittel 5 med utgangspunkt i teori, men først blir det analyse av spørreundersøkelsen hvor elevene selv har sagt noe om i hvilken grad de syns de har lært noe nytt.

4.5 ANALYSE AV SPØRREUNDERSØKELSEN

Spørreundersøkelsen bestod av sju spørsmål hvorav seks spørsmål med lukka svaralternativer, og ett spørsmål med åpent svaralternativ. Hensikten med undersøkelsen var å be elevene evaluere sitt eget læringsutbytte av prosjektet, og for å se om man kunne finne holdepunkter for at her hadde skjedd dybdelæring.

Elevene svarte at de hadde lært mer om bortfall av grammatisk kjønn enn det de kunne fra før. Svarene fordelte seg slik at hovedvekten var på middels nivå, mens det også var ganske mange som svarte på nest høyeste og høyeste nivå. Så her ligger flertallet i øvre sjikt, noe som må bety at de opplever at de har lært noe. På spørsmålet om de hadde hørt om dette fenomenet før, var det en klar overvekt av svar i de to nederste sjiktene og ingen i de høyere sjikt, noe man kan tolke dit hen at bortfall av grammatisk kjønn var et ukjent fenomen. Sosiolekt og geolekt er vanlige begreper å bruke i dialektundervisningen på videregående, derfor ble begrepene med også her i spørreundersøkelsen, selv om ingen av elevene har brukt disse begrepene direkte i tekstene sine. Utfra svarene på spørsmålet om de syns de hadde lært mer om hva sosiolekt og geolekt innebærer, brukte de alle nivåer av svarskalaen i svarene sine med overvekt fra middels til høy, noe som må bety at de opplever at de har lært mer og mye mer om hva disse begrepene innebærer. Det var bare noen få som hadde svart på de laveste nivåene, og det må jo være de som kunne mye om dette fra før og som ikke syns de hadde lært særlig nytt om disse begrepene.

Det var også flertall av de som svarte at de hadde fått større forståelse for dialekter og hvilke språklige bestanddeler talespråket innehar. Det var kanskje en noe innviklet spørsmålstilling, men

av bestanddeler er også grammatisk kjønn, noe som var tanken bak spørsmålsstillingen. Her hadde flesteparten svart middels nivå og høyere, mens veldig få opplevde at de bare hadde fått litt større forståelse for dette, ergo må jo da flertallet oppleve at de har fått økt forståelse for dette. På spørsmål om de nå i etterkant av prosjektet, føler at de i større grad enn før klarer å heimfeste en bydialekt og hvilket område fra byen de kommer eller hvilken sosial gruppe noen tilhører, så svarer flertallet også her fra middels nivå og høyere. Så mange anser seg som mer kapabel til å heimfeste og stedfeste nå enn før, noe som er et positivt tegn på at her kan det ha skjedd noen grad av dybdelæring. De fleste elevene svarte positivt på at de syns prosjektet var interessant og lærerikt. Det var overvekt av de som syns det var ganske lærerikt og veldig lærerikt, noe som sier meg at her har det oppstått læring, og helst da dybdelæring.

Den siste delen av spørreundersøkelsen er den kvalitative delen hvor elevene kunne gi et åpent svar. Her har jeg valgt å kategorisere svarene ut fra kategoriene «Har ikke lært mer», «Har lært mer» og «Har lært mye». Her skulle de gi tilbakemelding på om de har lært mye nytt gjennom prosjektet og i tilfelle hva de hadde lært. Det var bare en som svarte at de ikke hadde lært mer, en syns den hadde lært at bergensdialekten ikke bruker hunkjønn, og en annen i kategorien *-lært mer* syns den hadde lært at det meste vi hadde snakket om var grammatikk. De som jeg har lagt i kategorien *-lært mye* kunne fortelle at de ikke visste at bortfall av grammatisk kjønn var en greie, men at det hadde den eleven lært nå. Videre får vi høre av de som har lært mye, at en har lært om utvaskingen av hunkjønnsbruken i bydialekter, en har lært mer om dialekter og hvordan heimfeste disse til ulike steder i Norge, en beskriver å ha lært at ikke alle bydialekter har tre kjønn. Videre sier elevene at de har lært mer om frafall av hunkjønn i bydialekter, de har lært om mange forskjellige dialekter og at det er forskjeller innad i en dialekt alt etter hvilken bydel de bor i. Det var også noen som ikke svarte på dette spørsmålet i det hele tatt. Av de 10 som svarte på dette spørsmålet, er det bare en som mener at de ikke har lært noe, og det er lovende at det er et mindretall som opplever det, mens flertallet opplever at de har lært mer enn før og flere syns de har lært mye.

Alt i alt kan man si at gjennom spørreundersøkelsen får man en pekepinn på om elevene opplever at de har lært noe, og i hvilken grad. For å oppsummere resultatet på spørreundersøkelsen kan man si at i det store og hele har flertallet talt og gitt uttrykk for at her har det skjedd læring, og det i middels til høy grad. Et mindretall opplever at de ikke har lært så mye, og da blir spørsmålet om hva som har gjort at noen opplever det slik og andre slik. Det kan være at de som sier at de ikke har lært noe, egentlig kunne mye fra før, eller at de ikke kunne så mye fra før og at de syns det ble litt for vanskelig å henge med

4.6 SAMMENLIGNING AV ANALYSENE FRA GRUPPEARBEIDET OG FRA SPØRREUNDERSØKELSEN

Med bakgrunn i sammenligningene av analysen av funnene fra gruppearbeidet, både med hensyn til observasjon og elevtekster i kap. 4.3 og 4.4, og det utfra kategoriene *forståelse, bruk av fagbegreper* og *det å se sammenheng* for å se om det har funnet sted dybdelæring, så kan det se ut som at det i middels til høy grad har funnet sted dybdelæring. Når man sammenligner det opp mot funn i kap. 4.2 og analysen i kap. 4.5 av spørreundersøkelsen kan man si at gjennom spørreundersøkelsen får man en pekepinn på om elevene opplever at de har lært noe og det i hvilken grad. For å oppsummere resultatet på spørreundersøkelsen kan man si at i det store og hele så har flertallet gitt uttrykk for at det har skjedd læring, og det i middels til høy grad. Et mindretall opplever at de ikke har lært så mye, noe som kan si noe om at de egentlig kunne mye fra før, eller at de ikke kunne så mye fra før og at de syns dette ble for vanskelig.

Alt i alt vil jeg si at utfra alle metodene som er brukt i dette prosjektet så tilsier det at det i rimelig stor grad har funnet sted dybdelæring.

5 DISKUSJON

Etter å ha analysert og sammenlignet funn fra observasjon, elevtekster og spørreundersøkelsen, vil jeg her diskutere dette opp mot teorien. Har det skjedd dybdelæring gjennom utforsking av grammatisk kjønn i bydialekter? Jeg vil her se på om det har skjedd dybdelæring gjennom arbeidsprosessen, gjennom det kognitive perspektivet og det sosiokulturelle perspektivet på dybdelæring og gjennom grammatikk, muntlighet og dialekter.

5.1 VURDERING AV METODEN FOR Å FINNE UT AV OM DET HAR SKJEDD DYBDELÆRING?

Når man ser på analysen av elevtekstene og spørreundersøkelsen, kan det se ut som at her har det funnet sted middels til høy grad av læring jf. hele kap 4. Det store spørsmålet er om det har skjedd dybdelæring og hvordan avdekker man dybdelæring? Det er ikke helt enkelt å svare på, og da er det en fordel å ha teori å støtte seg til. I analysen tok jeg utgangspunkt i noen begreper som læreplanen legger til grunn for hva dybdelæring er. Jeg valgte ut tre av slike begreper og disse var *forståelse*, *bruk av fagbegreper* og *det å se sammenheng*. Ut fra disse begrepene kunne jeg da vurdere om det var spor av dybdelæring hos elevene, noe jeg har vist til i funn og analyser i kapittel 4. Det er ikke bare læreplanen man kan se til for å få hjelp til å avdekke dybdelæring, og derfor har jeg valgt ut noe teori som jeg mener kan være nyttig til dette og som jeg vil diskutere mine funn opp mot i de følgende delkapitlene.

5.2 ARBEIDSPROSESSEN I UNDERVISNINGSDESIGNET

Det at elevene skulle jobbe først i par, og at størsteparten av utforskingen og arbeidet skulle gjøres i grupper, kan ha styrket deres grad av dybdelæring, for ifølge Østern et al. (2009) så er dybdelæring noe som skapes sammen med andre og gjennom en relasjonell prosess hvor alle bidrar inn i et spleiselag, noe som i tillegg til elevene, også kan være lærer og andre involverte som sammen skaper mening og læring (Østern et al., 2019, s16). Et mål i alle undervisnings- og læringssituasjoner er å skape mening, og dette skjer i et samvirke mellom mennesker (Østern et al., 2019, s 23). Det er her måten vi underviser på, og hvordan vi legger til rette for elevenes læring og meningsdannelse spiller inn, altså hvordan didaktikk vi bruker (Selander, 2017 i Østern et al., 2019, s 23). I dagens samfunn går informasjonsflyten raskt og vi må tilpasse didaktikken og måten vi

tilrettelegger for læring på, slik at vi skaper gode lærings situasjoner som skaper meningsdannelse, så formen og undervisningsdesignet blir viktig (Østern et al., 2019, s. 25). Gjennom undervisningsdesignet kan vi legge til rette for utforskning, kreativitet og gode læringsfellesskap, og her må vi være nytenkende og lage opplegg hvor elevene kan kjenne på forståelse, utforskertrang og mestring, og dette innenfor trygge rammer hvor de kan tørre å bidra med det de har og det de har funnet ut av. Østern et al. (2019, s. 25) snakker om didaktisk design og beskriver det på følgende måte:

Didaktisk design er altså en didaktisk tenking som handler om formen på undervisningen og at denne er en del av kunnskapsuttrykket og kunnskapsinnholdet hvor det skapes et godt læringsmiljø og ressurser som bidrar til kunnskapsproduksjon gjennom dialog, handlingsrom, samspill og delaktighet (Østern et al., 2019, s 25).

Med tanke på mitt didaktiske design i dette prosjektet så kan man utfra denne teorien si at parsamtalene og gruppearbeidet bidrar inn i kunnskapsproduksjonen ved hjelp av dialogen de har seg imellom på gruppa, dialogen med meg som deltagende observatør, og kanskje også dialog med de andre gruppene. Innad i gruppene gir de hverandre handlingsrom til både å jobbe selvstendig, men også å jobbe i samspill med de andre mot et felles mål. De gir også hverandre handlingsrom ved at de viste sin delaktighet der de opplevde at de har sin styrke og kanskje det bidro til hvilke valg de tok underveis med tanke på hvilken del av oppgaven de vil ha som «sin», noe som til sist er med på å forme kunnskapsuttrykket de som gruppe sitter igjen med. Det er dette vi kan kalle for medskapende læreprosesser hvor lærer og elev er i samme hjørnet av det didaktiske triangelet, tilgjengelige ressurser i ett hjørnet, og de overordnede rammene med læreplanen og overordnede mål på toppen, og til sammen skal disse faktorene bidra til å skape det faglige innholdet (Selander, 2017 i Østern et al., 2019 s 26).

Ut fra hvordan denne undervisningen var designet så skulle altså elevene etter å ha fått en grundig gjennomgang av prosjektets mål, hva grammatisk kjønn er og av oppgaven, gå i gang med gruppearbeidet hvor de sammen skulle utforske bortfall av grammatisk kjønn i bydialekten til den byen hver av gruppene fikk. Dette *designet for læring* ville skape noe nytt, en ny mening med «[...] å både se bakover og framover ut fra hvor verden er her og nå» (Østern et al., 2019, s. 60). Så dette er altså *design for læring* som læreren designer for å skape meningsdannelse gjennom å gi rom for kommunikasjon og læring (Østern et al., 2019, s. 60). I tillegg former og skaper elevene sammen sin læringsprosess i *design i læring*, og gjennom lærerens *design for læring* blir oppmerksom på, og får forståelse for hvordan elevene former sin egen forståelse gjennom sitt uttrykk for læring og kunnskap (Østern et al., 2019, s 61). Både i *design for læring*, hvor det gjennom gruppearbeidet blir

gitt rom til kommunikasjon og læring, og i design *i* læring hvor elevene selv og sammen, designer sin egen læringsprosess fram til den felles forståelsen og meningen de har skapt i sitt kunnskapsuttrykk, som de blant annet viser gjennom fagartikkelen og personlig gir uttrykk for i spørreundersøkelsen. Som den medskapende læringsprosessen dette er, hvor også læreren er til stede og delaktig, sier Østern et al., 2019, s.61: «For å forstå hvordan og hva elevene lærer, er det viktig for læreren å kunne følge læringsprosessen.» Så det at jeg var deltagende observatør bidro til at jeg lettere kunne forstå hvordan de lærte og hva de lærte, men tross det så er det ikke alltid like lett å få øye på læring, noe også denne læringsteorien bekrefter. Siden det er vanskelig å få øye på læring, mener de i denne læringsteorien at det kan være grunnen til at skolen heller ser etter kunnskap, for læring skjer gjennom en prosess av utvikling og forståelse, gjennom form og innhold i et sammenflettet nettverk hvor elever utforsker og eksperimenterer (Østern et al., 2019, ss. 64-65). I tillegg til det mener de man kan få øye på læring ved å utvikle evnen til å lære seg begreper, skille mellom forskjellige ting, bruke multimodale verktøy, klare å samarbeide med andre og sammen med dem utvikle kunnskap om ett eller flere kunnskapsområder (Østern, et al., 2019, s. 65).

Sett opp mot mine observasjoner på hvordan gruppene fungerte og analysene av deres kunnskapsuttrykk, så vil jeg si at bare gjennom at undervisningsdesignet ga dem rom for kommunikasjon og utforskning sammen i grupper, slik som denne læringsteorien fremmer, bidro til å skape dybdelæring. I tillegg hadde gruppene en økende forståelse og utvikling gjennom arbeidet sitt, fra den spede begynnelsen med å ikke vite hva grammatisk kjønn er, og til de kan forklare genus, passiv tospråklighet, to- og tregenusssystem og multietnolekt. Så samhandling, utforskning, forståelse og utvikling godt sammenvevd med form og innhold i designet *for* læring, skapte eksperimentering og utforskertrang i design *i* læring, for sammen å utvikle kunnskap om dette kunnskapsområdet med å lære seg begreper og skille mellom ting, og til å ta i bruk de ressursene som var tilgjengelige for dem. Så utfra dette og med utgangspunkt i denne teorien, vil man kunne si at her har det skjedd dybdelæring.

På den annen side kan man tenke at for det gruppearbeidet hvor det virket som deltagerne i gruppen ikke hadde god nok kommunikasjon og dialog seg imellom, kanskje ikke utforsket nok sammen, men mere hver for seg og kanskje ikke turte å spørre hverandre, hadde ikke designet *for* læring tatt godt nok høyde for variablene med at ikke alle har like lett for få til god kommunikasjon og dialog, selv om det blir gitt rom for det. Det kan være flere grunner til det, både gruppesammensetning og personlige forhold, men det vi kan se, er at designet *i* læring da ikke blir like effektivt og gir like god læringseffekt som ved et kommunikativt, godt samarbeid. På tross av dette, klarte likevel denne gruppen å få til læring og utvikling i sitt design *i* læring, fordi de lærte seg begreper og klarte å skille på de fleste ting, og ta i bruk læringsressursene og se sammenheng mellom de fleste

aspektene ved kunnskapsuttrykket sitt. Det som det skortet på, var noe forståelse og kommunikasjonen innad i gruppa. På tross av disse faktorene, skaptet det altså læring.

Det at mitt design *for* læring også er knyttet opp mot pedagogisk designforskning hvor en av strategiene nettopp er det å prøve ut og utvikle nye undervisningsformer og undervisningsopplegg sammen med elever, lærere og evt. andre, for så å se på hvordan designet fungerer ute i klasserommet og evt. redesigne og endre på det som ikke fungerte optimalt, er noe som passer inn i denne sammenhengen (Bjørndal, 2013, s. 246). For her kan jeg som designer og andre undervisere, lære at man må tilstrebe å lage så gode gruppesammensetninger som mulig, med et best mulig læringsutbytte for øye, og kanskje ikke nødvendigvis ta andre hensyn som at den og den personen jobbet sammen sist, så da kan ikke de jobbe sammen nå, men at læringsutbytte må stå i fokus. Men når det er sagt så vil man nok alltid kunne oppleve at det likevel kan være vanskelig å få alle i et gruppearbeid like motiverte og klare for samarbeid med hverandre, så slike variabler må man bare ta høyde for i utformingen av designet. Her vil jeg også påpeke at lærerens deltagelse kanskje kan intensiveres i grupper hvor man sliter med kommunikasjon og motivasjon, og at lærerens rolle eller den deltagende observatørens rolle, blir å være motivator for å skape bedre vekstvilkår for gruppesamarbeidet. I pedagogisk designforskning er det å skape forandring og utvikling av største betydning, men også gjennom å evaluere, revidere og forbedre designet underveis hvis det er hensiktsmessig og nødvendig (Bjørndal, 2013, s. 246).

5.3 DYBDELÆRING SETT I ET KOGNITIVT- OG SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV

Dybdelæringsbegrepet er det av vesentlig betydning å få noe mer klarhet i, for å kunne svare utfyllende på problemstillingen: «Hvilke muligheter gir utforskning av grammatisk kjønn i talespråk for elevers dybdelæring?» I artikkelen Dybdelæring -historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger av Øystein Gilje, faglig leder for FIKS, UiO sin enhet for forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, Ørjan Flygt Landfald, pedagogisk rådgiver ved Lovisenberg Diakonale Høgskole og Sten Ludvigsen, professor og dekan ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet i Oslo, bruker de dybdelæringsbegrepet slik som det blir brukt i læreplanen LK20, og vi skal her se om vi kan finne noen holdepunkter for at det kan ha skjedd dybdelæring gjennom utforskningen av grammatisk kjønn i klasserommet.

Dybdelæring er noe det har blitt forsket på i flere tiår allerede, noe som ble presentert i kap. 2.1.2. Her skal jeg gå nærmere inn på kognitiv og sosiokulturell tilnærming til dybdelæringsbegrepet, ved

å ta utgangspunkt i denne teoretiske tilnærmingen, og se det opp mot mitt design *for* læring og analysene av funnene fra forskningen min.

Som nevnt i kap. 2.1.2 handler dybdelæring i et kognitivt perspektiv om å forstå og anvende kunnskap i nye situasjoner og at en kan sette fagstoffet inn i en «[...] relevant og forståelig sammenheng» (Gilje et al., 2018). Relevant sammenheng vil si at det knyttes til fagstoffet og til fagenes kjerneelementer (Gilje et al., 2018). Med en forståelig sammenheng menes det at man lærer best når man kan knytte fagstoffet til tidligere kunnskap og erfaring, altså at forståelsen kommer i lys av det vi kan i fra før (Gilje et al., 2018). Utfordringen her er i hvilke sammenhenger dybdelæringen skjer i (Gilje et al., 2018). Med tanke på dybdelæring i et kognitivt perspektiv inn mot funnene i min forskning, kan jeg begynne med å trekke frem det at fagstoffet må bygge på det en kan fra før. Her var kjennskap til ulike dialekter en hovedinngangsport og særlig sin egen dialekt, hvor den første oppgaven de skulle gjøre var en paroppgave hvor de skulle forske på sine egne dialekter og finne ut om de hadde to genus eller tre genus. Videre fikk de kjennskap til bergensdialekten via historielæreren som kom på besøk hvor de da fikk høre to genus uttalt i praksis, så skulle de lytte til lydfiler med dialekten til den byen de skulle forske på, også fikk de se på filmklipp av dialekten. Slik ble grunnlaget for forståelse lagt før de forsket videre på om de kunne finne bortfall av grammatisk kjønn.

Det kognitive perspektivet skulle også ha en faglig relevant tilnærming, hvor dette målet fra læreplanen i norsk for vg3 studiespesialiserende er den overordnede målsettingen for forskningsprosjektet: «Elevene skal gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Minst to av kjerneelementene i norskfaget er også relevante og går spesifikt på språkopplæringen. Det er «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold». Fra «Språket som system og mulighet» er en av beskrivelse for hva som inngår her: «Elevene skal utvikle kunnskap om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Beskrivelsen fra kjerneelementet «Språklig mangfold» er veldig relevant inn i denne studien: “Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ja, elevene har beskrevet grammatiske sider ved språket, og det ut fra et begrepsapparat de har måtte finne gjennom egen utforskning av tidligere forskning. Ja, elevene har fått innsikt og kunnskap om dagens språksituasjon i Norge, og da spesielt om byene Bergen, Oslo, Trondheim og Tromsø. Ja, elevene har fått større innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet, og de

har gjort rede for endringer i språksituasjonen i Norge i dag. Med bakgrunn i læreplanmålet og kjerneelementene jeg viser til, og når jeg ser dette i sammenheng med analysen, kan man vel si at forskningen eller dette undervisningsdesignet, er faglig relevant, og kan sammen med forståelse være med på at dybdeløring kan skje ut fra det kognitive perspektivet.

Dybdeløring gjennom det sosiokulturelle perspektivet skjer i klasserommet gjennom samhandling og et godt læringsmiljø (Gilje et al., 2018). Styrken i det sosiokulturelle perspektivet er at det er en sammenkobling mellom enkeltindividet og samhandling mellom individene som skaper dybdeløring (Gilje et al., 2018). Kjerneelementene for utvalgt fagstoff er også veldig aktuelle for å skape dybdeløring i det sosiokulturelle perspektivet (Gilje et al., 2018). Utfra det sosiokulturelle perspektivet kan vi da karakterisere det didaktiske design som ble utdypet i kap. 5.1, hvor gruppearbeidet spesielt blir trukket fram for at det styrker dybdeløringen, og som ordlyden her sier; det er en samhandling mellom individer. Det er ikke bare samhandlingen mellom individer som har betydning for dybdeløringen, men også samhandling mellom det sosiokulturelle- og det kognitive perspektivet som sammen gir et bilde på elevenes læring og utvikling (Gilje et al., 2018). Utfra denne teorien er disse to perspektivene sammen et uttrykk på dybdeløring.

Gilje et al., (2018) har oppsummert noen dokumenter som bygger på læringsforskning og forskningsresultater som forståelsen av dybdeløring i fagfornyelsen bygger på, og de har kommet fram til seks temaer som de mener er viktige for elevenes læring hvor de fire første spesielt er for dybdeløring. Disse temaene er først *mindre stoff* for å skape mer dybde. I dette undervisningsforløpet var det satt av 10 timer til å forske på grammatisk kjønn i enkelte norske bydialekter. Ett av målene var at gjennom å forske på en dialekt så lærer man seg begreper fra både grammatikk og dialektlære som man kan bruke overfor heimfesting eller utforsking av andre dialekter, eller i forhold til grammatikk. I stedet for å lytte til ulike dialekter og å heimfeste flere av dem, så fordypet de seg i en, noe som bidro til mindre stoff eller færre inntrykk, men samtidig lære grunnleggende fagbegreper og ferdigheter som trengs for å stedfeste og heimfeste andre dialekter og på den måten muligens skape større forståelse.

Det andre av de seks temaene er *kjerneelementer* som jeg belyste over i dette kapittelet i 4. avsnitt. Det tredje temaet er *progresjon* som innebærer at elevene må få beskrivelse av læringsløpet og ikke bare målene de skal nå, at fagstoffet legges frem på en slik måte at det er forståelig for elevene og at det bygger på kunnskap de allerede har (Gilje et al., 2018). I dette undervisningsdesignet fikk elevene en grundig gjennomgang av hele læringsløpet i starten på prosjektet og om hva de skulle gjøre. De fikk også gjennomgang av aktuell fagkunnskap, som blant annet innebar hva genus er og hvordan man bøyer substantiv i kjønn og tall. Det innebar også kjennskap til dialekter og

dialektlære, og fagbegreper om dette. Prosjektet var planlagt sammen med deres faglærer og i forkant av mitt prosjekt, så hadde faglærer gjennomgått generelt om norske dialekter, så her var det lagt et grunnlag i forkant av mitt design *for* læring slik at jeg kunne komme inn å bygge videre på det. Vi startet forsiktig med oppgaven om å finne ut hvilke genus egen dialekt har og at de dermed skulle forske på sin egen dialekt, hvor tanken bak var at vi starter med det som er mest kjent før vi bygger videre, noe jeg tror elevene syntes var både interessant og enkelt å gjøre. Dette gjorde de før de gikk i gang med hovedprosjektet som var den bydialekten de var blitt tildelt å forske på.

Det fjerde temaet er *undervisning på tvers* hvor tverrfaglighet er satt i fokus, og at man kan se det man lærer inn i en større sammenheng og i et helhetsperspektiv, og det med et kritisk blikk (Gilje et al., 2018). I dette prosjektet hadde vi ikke med andre fag, men i forhold til bergensdialekten og oslodialekten er det mange historiske og samfunnsfaglige forhold som har vært med å prege språkutviklingen i disse byene, noe elevene godt klarte å se sammenhengen i og som de trakk fram i sitt kunnskapsuttrykk i fagartikkelen. Her fikk de til å trekke inn og se sammenhengen mellom språk, kultur og identitet, noe som både kompetansemålet og kjerneelementene innebar, som beskrevet tidligere i dette kapittelet i avsnitt 4.

Det femte temaet var *fagovergripende kompetanser* som handlet om elevenes egne evner til selvregulering, konsentrasjon og metakognisjon (Gilje et al., 2018). Metakognisjon betyr hvordan elevene er bevisste, reflekterte og kritiske over egen tilegnelse av kunnskap (Gilje et al., 2018). I spørreundersøkelsen svarer elevene på om de opplever at de har lært noe, og det blir som en bevisstgjøring og refleksjon over egen læring som kommer inn under begrepet metakognisjon. Analysen av spørreundersøkelsen blir grundig gjennomgått i kap. 4.5.

Det sjette temaet handler om *lærerens didaktiske og fagdidaktiske kompetanse*, noe som skal komme elevene til gode med gode oppgaver og aktiviteter som gir en god læringsprosess og som skaper dybdelæring (Gilje et al., 2018). Gjennom dette opplegget tror jeg at man kan se at det ligger til grunn en god faglig og didaktisk, gjennomarbeidet planlegging og arbeidsprosess som da ifølge Gilje et al (2018), skaper dybdelæring. Viser her til selve designet for læring og didaktiske betraktninger til dette i kap. 3.8 og 3.8.1.

Så hvorfor er dybdelæring så viktig da? I denne sammenhengen trekkes det fram den teknologiske utviklingen som allerede har vært og som har skjedd så raskt de siste par tiårene, og den teknologiske utviklingen som man kan tenke seg kommer til å skje i fremtiden, og da må dagens unge bli utrustet for å møte fremtidens samfunn med forståelse og kunne se helhet og sammenheng (Gilje et al., 2018). Den dybdelæringen som elevene lærer seg i dag skal de også kunne bruke i fremtidens samfunn. Gilje et al, (2018) definerer dybdelæring slik: «Dybdelæring handler om

elevens evne til å gradvis utvikle sin forståelse av begreper innenfor et fagområde og gjennom problemløsning, analyser og refleksjon kunne arbeide i og på tvers av fag og kunnskapsområder». Så her definerer de dybdelæringen både som økt forståelse, evne til refleksjon og problemløsning og kunne jobbe tverrfaglig. Målet med all utdanning er at man skal tilegne seg ny kunnskap som kan hjelpe en til å mestre livet både i samfunnet og i arbeidslivet, noe som stiller krav til at lærerne lager gode opplegg som bidrar til godt læringsmiljø og som skaper dybdelæring (Gilje et al., 2018). Jeg vil også tro at disse elevene vil komme til å huske og ha med seg videre en dypere forståelse av noen grammatiske fenomen siden de har lært om dem i dybden, og ikke bare på overflaten.

5.4 GRAMMATIKK, MUNTlighET OG DIALEKTER

I artikkelen Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn, av førsteamanuensis i norsksdidaktikk, Leif Inge Aa, NTNU, som blir presentert i kap. 2.2.1, legger han vekt på hvilken plass grammatikken bør ha i læreplanen og skolen, og da spesielt på at inngangen til grammatikken bør være gjennom det muntlige språket. Slik som læreplanen legger opp til det nå, er ikke Aa helt fortrolig med, og han ser frem til en revidering av læreplanen hvor formell grammatikk legges inn under kjerneelementet «Språklig mangfold», hvor det blir tatt utgangspunkt i den muntlige dimensjonen som han mener er det naturlige studieobjektet for grammatikken (Aa, 2021, s. 65). Slik det blir lagt opp til nå gjennom kjerneelementet «Språket som system og mulighet» hvor den funksjonelle grammatikken passer inn, legges det opp til at grammatikdidaktikken inngår i en overordnet skriveidaktikk (Aa, 2021, s.65). Aa påpeker at uansett inngang til grammatikken er det viktigst at det blir gjort på en deskriptiv måte, noe som passer best ved å ta utgangspunkt i det muntlige (Aa, 2021, s. 65).

I dette forskningsprosjektet er det muntlige språket utgangspunktet, nærmere bestemt bydialektene i byene Bergen, Oslo, Trondheim og Tromsø. Forskning på dialektendringer er målet, men vi skal se etter noe grammatisk ved språket, nemlig bortfall av grammatisk kjønn. Så ved å ta utgangspunkt i det muntlige, utforske dagligtalen til folket i byene, får elevene kunnskap og forståelse for grammatikken, for det er den de skal lytte etter for å finne svar i forskningen sin. Det som var ekstra interessant å se var at to av gruppene spesielt trakk fram poenger i sin redegjørelse som peker på at de faktisk har fått øye på grammatikken i dagligtalen. Tromsøgruppa (2022) uttrykker det slik: «Hver dag benytter man grammatisk kjønn i dagligtalen. Dette gjør man ubevisst, men gjør man seg mer om bevisst om hvordan man bruker grammatisk kjønn, er det mye interessant å finne». Her ser vi at de har gått fra å ikke være bevisst på genus i dagligtalen, til å bli det bevisst, noe som

forsterker Aa sin teori om at inngangen til grammatikken i norskfaget bør være i det muntlige og at det muntlige er det naturlige studieobjektet for grammatikken.

Det er også interessant med Oslogruppa hvordan de trekker grammatikken inn i prosjektet sitt. De sier blant annet at temaet for forskningen er grammatikk, og at det er grammatikk i dialektene de skal forske på (Oslogruppa, 2022). Selv om det i prosjektbeskrivelsen eller undervisningsopplegget ikke blir brukt spesifikt ordet grammatikk, så har de allikevel knyttet dialekter og grammatikk sammen. Dette viser at det er mulig med en annen inngang til grammatikk enn det skrivepedagogiske, slik Aa etterspør.

Et annet viktig poeng i Aa sin teori er hvor han viser til lingvisten Fredrik Newmeyer (1998 i Aa, 2021, s 68) som ser på grammatikken slik formalistene ser på det, som et autonomt språkssystem, og at funksjonalistene har rett i at språkssystemet er et resultat av og preges av språkbruk eller ytre press (Aa, 2021, s. 68). Her kan man igjen se sammenheng med dette grammatikk- og dialektprosjektet hvor nettopp elevene forsker på endringer i språket, og hvor de ser hvordan språket har blitt påvirket av ytre press og språkbruk. For i Bergen og Oslo har det vært ytre påvirkning over mange hundre år som har ført til språkendring underveis, og som har påvirket hvordan man snakker i dag i disse byene, og det av påvirkning og ytre press fra både inn og utland. I Trondheim og Tromsø ser vi at det har skjedd påvirkning og ytre press, spesielt de siste par tiårene, som gjør at unge i disse byene endrer fra tregenus til togenus. Her ser elevene det i sammenheng med den teknologiske utviklinga og bruk av sosiale medier, i større grad enn før, og at det også er mer tilflytting av studenter fra andre deler av landet inn til disse universitetsbyene. Så slik som Aa sier at vi må se på grammatikken som et autonomt språkssystem slik formalistene ser på det, og at grammatikken er påvirkbar og ikke immun mot språkbruk og ytre press, slik som funksjonalistene mener, gir det absolutt mening og noe som man gjennom det elevene fant og påpekte i dette forskningsprosjektet, ser stemmer. Aa sier at det er nettopp en slik forståelse som grammatikkdiraktikken må springe ut fra, noe ingen læreplaner har gjort (Aa, 2021, s. 68). Ifølge Aa kommer dette av at skolegrammatikken ikke har forholdt seg til formell grammatikk og heller gått fra en normativ grammatikk til en funksjonell skrivepedagogikk, i tillegg til at det har vært en begrepsforvirring hvor man har brukt begrepet formell grammatikk ensbetydende med normativ grammatikk og knyttet det opp til skriving (Aa, 2021, s. 68). Aa påpeker at det er viktig å se på grammatikkdiraktikken ut fra et grammatikkvitenskapelig ståsted, knyttet til det muntlige språket og mer løsrevet fra skrivinga (Aa, 2021, s. 68).

Et annet interessant poeng Aa trekker frem, er hvordan LK20 snakker om hvordan elevene skal tilegne seg og ta i bruk fagspråk, hvor han mener det er stor forskjell på å tilegne seg og ta i bruk

fagspråk, og det å ta i bruk den kunnskapen man har fått (Aa, 2021, s. 72). Dette er en interessant vinkling til elevers bruk av fagspråk, spesielt med tanke på at det, ifølge læreplanen, er ett av kjennetegnene på dybdelæring som jeg har brukt til å kategorisere og analysere funnene i elevtekstene i. Dette spesielt i kap. 4. Og der man utfra bruk av fagspråk, vil si at her har det funnet sted dybdelæring, kanskje ikke er den dype kunnskapen likevel? Det er innenfor dette spenningsfeltet dybdelæringsbegrepet beveger seg, og hvor heldigvis fagspråk alene ikke skal være ensbetydende med at det har funnet sted dybdelæring, men at det må sees i sammenheng med andre faktorer for eks forståelse og det å se sammenheng som kan avdekke om her er kunnskap, og om det har skjedd dybdelæring. Men med tanke på bruk av fagspråk i grammatikken så trekker Aa frem at det i LK 20 legges opp til at elevene skal diskutere sine egne tekster utfra fagspråk for eks. ordklasser og setningsledd og det inn mot tekstskaping, og at dette riktignok kan hjelpe oss å navigere i feltet, men at det kan blokkere for å finne selve fagkunnskapen (Aa, 2021, s. 72). Han trekker frem en ordlyd fra LK20 som han mener gir et lite håp for grammatikkundervisninga og det er «å bruke kunnskap», fremfor for stort fokus på «å bruke fagspråk» som han mener er en feilslått strategi (Aa, 2021, s. 72). Med det mener han nok at vi ikke må være for opptatte av grammatikk som ordklasser og setningsanalyse, men heller finne frem til kunnskapen om hvordan grammatikken er som en dynamisk del av vår daglige språkbruk, noe man kanskje lettere får tak i hvis man lytter til språket og utforsker det derfra.

Leif Inge Aa mener at det flerspråklige klasserommet og der det er flere dialekter sammen, er en velsignelse for grammatikkundervisningen, og viser til det ene eksemplet hvor han kan finne grammatikk slik LK 20 er i dag, hvor det står at elevene på vg1 skal kunne: «[...] sammenligne særtrekk ved norsk ved andre språk» (Kunnskapsdepartementet (2019) i Aa, 2021, s 76). Og dette gjelder i aller høyeste grad også å sammenligne dialektene i det norske språk som har så utrolig mange forskjellige uttrykk, og på vg3 hvor elevene skal «[...] gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Så de skal både sammenligne særtrekk ved norsk og andre språk, og gjøre rede for endringer i dialektene i Norge i dag og se sammenhenger med språk, kultur og identitet. Alt dette fikk vi gjort inn i dette forskningsprosjektet. Først kan jeg nevne den første oppgaven elevene fikk hvor de snakket om sin egen dialekt, og nettopp i dette klasserommet var det elever med ulike dialekter fra forskjellige landsdeler og også ulik etnisk opprinnelse, og her fant de at noen hadde tregenus og andre togenus, innad i denne lille klassen! I neste trinn var det utforskningen av den enkelte bydialekten med sine særegenheter. Her kan jeg spesielt nevne Bergen og gruppen som forsket på denne dialekten og fant den historiske og kulturelle årsaken til at bergenserne bare har to genus i sin dialekt og hvor elevene her tar i bruk fagbegreper som *passiv*

tospråklighet som viser til hvordan to ulike språk har hatt sterk innflytelse på hverandre selv om de ikke tar i bruk hverandres språk. Her kan også Oslo nevnes med påvirkningen fra dansk inn mot vestkantmålet, og påvirkningen fra andre norske dialekter inn mot østkantmålet, og sist, men ikke minst at når mange språk møtes så kan det faktisk oppstå et nytt språk som multietnolekten i Oslo. Poenget er Leif Inge Aa har rett, det er så mye læring i å bruke språkene og språkvariasjonene rundt oss for å lære om språkets bestanddeler og hvordan de er satt sammen. Grammatikk, rett og slett!

Noe som Aa fant i læreplanen i engelsk som har et kjerneelement som heter «Språklæring», hvor man finner gode ambisjoner som at «Språklæring innebærer å se sammenhenger mellom engelsk og andre språk elevene kan, og forstå hvordan engelsk er bygget opp» (LK20 i Aa, 2021, s. 76). Aa mener at hvis man hadde hatt lignende kjerneelement og formulering i norsk ville grammatikken «[...] gjort et byks» (Aa, 2021, s. 76). Istedenfor ble grammatikk koblet til kjerneelementet «Språket som system og mulighet» hvor det står at elevene skal utvikle «[...] et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (LK20 i Aa, 2021, s. 76). Aa mener at grammatikken her blir sett inn mot tekstskaping.

Som nevnt i kap. 2.3 så viser Aa til en grammatikkdiraktisk forskning av Jimmy van Rijt og kollegaer fra Nederland som har studert grammatikkvitenskap både ut fra funksjonelle og formelle perspektiver og hvordan dette kan overføres i skolen på en mer systematisk måte (Aa, 2021, s. 76). Aa mener at det er slik man må tenke for å få til ekte grammatikkdiraktikk som vil fremme dybdelæring og innebære en dypere forståelse av språkets strukturer (Aa, 2021, s. 76). På den måten vil grammatikken få en reel egenverdi og overføringsverdi til lignende emner som for eks. dialekter, i motsetning til den normative «huskeregelgrammatikken» som har en avgrensa verdi grammatisk og til for eks. skriving (Aa, 2021, s. 76). Til dette resonnementet avslutter Aa med et sitat av Green (2014 i Aa, 2021, s.76): «Understandig is tougher than memorisation.» Altså «forståelse er mer utfordrende enn å huske» Det er godt sagt! Og hva må til for å forstå i denne sammenhengen? Jo, kanskje det å jobbe på en praktisk måte hvor man tar utgangspunkt i eget språk, egen dialekt, aktivere forforståelsen og bygge videre derfra. Uansett må grammatikkdiraktikk ha et deskriptivt utgangspunkt, «[...] som igjen vil seie at det munnlege språket må stå i fokus som studieobjekt», og at grammatikken «[...] egner seg å utforske munnleg gjennom samtalar» (Aa, 2021, s. 78). I dette masterprosjektet er det nettopp det muntlige språket studieobjektet, og vi utforsker det muntlige gjennom samtaler i par og grupper, noe som ble utdypet mer i kap. 3 og 4.

Aa er veldig tydelig på at det er viktig å koble grammatikken på kjerneelementet «Språklig mangfold» og at sosiolingvistikken må bygge på det deskriptive grammatikkfundamentet hvor formell grammatikk og flerspråklighet må gå hand i hand, dette fremfor å diktere rett og galt (Aa,

2021, s. 78). Han oppsummerer ved å trekke frem didaktikkens kjerne, nemlig at vi må ta oss tid til å investere i den utforskende eleven, noe jeg mener blir gjort gjennom denne utforskingen av bortfall av grammatisk kjønn i bydialekter, både med tanke på å gi tid og rom til det, men også selve forskingen.

6 KONKLUSJON

6.1 OPPSUMMERING OG PROBLEMSTILLING

«Hvilke muligheter gir utforsking av grammatisk kjønn i talespråk for elevers dybdelæring?»

For å finne svar på denne problemstillingen tok jeg med meg 15 elever på vg3 studiespesialisering inn i utforskingen av temaet grammatisk kjønn, og her spesifikt om bortfall av hokjønnsformen i dialektene i byene Bergen, Oslo, Trondheim og Tromsø. Denne utforskingen ble gjort av elevene gjennom et prosjekt som jeg som masterstudent planla og tilrettela for, og som jeg var med på også som deltagende observatør.

Jeg knyttet studien min om dialekter og grammatikk opp mot pedagogisk designforskning fordi denne forskningen ønsker å skape en forandring i den vanlige undervisningsformen. Denne typen forskning legger vekt på forståelse, forbedring og utvikling, og man både designer det hele, evaluerer og redesigner opplegget ved behov (Bjørndal, 2013, s. 246). Deltagende observasjon var en av de kvalitative metodene jeg brukte, og den andre var innsamling av data gjennom elevtekster hvor elevene gruppevis skrev om forskninga de hadde gjort i disse fire byene. I tillegg hadde jeg en kvalitativ spørreundersøkelse i etterkant av gjennomføringen av forskningsprosjektet, for å finne ut av om elevene selv syntes de hadde lært noe, og i hvilken grad de syns de hadde lært.

I etterkant av selve forskningsperioden, har jeg analysert elevtekstene elevene lagde i grupper og også analysert resultatene av spørreundersøkelsen. Videre har jeg diskutert analysen av funnene opp mot dybdelærings og grammatikdidaktisk teori, og vil her komme med en konklusjon om det kan ha skjedd dybdelæring gjennom utforsking av grammatisk kjønn i talespråket i byene Bergen, Oslo, Trondheim og Tromsø.

Gjennom denne avhandlingen har jeg prøvd å belyse hva dybdelæring er, og hvordan man kan avdekke om dybdelæring har funnet sted, dette gjennom å vise til læreplanen og fagets kjerneelementer, gjennom teori og teoretiske betraktninger og gjennom å koble dette opp til funn og analyse av mitt forskningsprosjekt med elevene. For å oppsummere hvordan man kan definere, forstå og avdekke dybdelæring, og om det har skjedd dybdelæring, vil jeg her se på de ulike delene av forskningen.

6.2 DYBDELÆRING GJENNOM FORSTÅELSE, BRUK AV FAGBEGREPER OG DET Å SE SAMMENHENG

Ut fra læreplanen er det å forstå, bruke fagbegreper og se sammenhenger av største betydning for dybdelæring, noe man blant annet kan se i følgende sitat: «Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. mine uthevninger). Derfor kategoriserte jeg funnene i disse tre kategoriene og analyserte dem også utfra det. Jeg vil her oppsummere hva jeg fant av dybdelæring i artiklene som elevene skrev. De som utmerket seg med høy grad av dybdelæring var Tromsøgruppa og Bergensgruppa som begge hadde høy grad av alle tre kategoriene. På *fagbegreper* hadde de mange fagbegreper også noen spesielle som for eksempel fra Bergensgruppa «passiv tospråklighet» og fra Tromsøgruppa hvor de gir ei grundig forklaring på hva genus er. Trondheimsgruppa var også god på fagbegreper og Oslogruppa spesielt i forhold til multietnolekt. Gruppene viste gjennom fagbegreper meget god oversikt over fagbegreper og i og med at det, ifølge læreplanen, er et tegn på dybdelæring, så har det her skjedd dybdelæring.

Hvordan gruppene klarer å se sammenhenger så ser man at Bergen og Oslogruppa ser en historisk sammenheng som også kan implementeres i andre fag og fagområder i samfunnsfag, geografi og historiefagene. Disse to gruppene viser også til sammenhengen med at innvandring har hatt innflytelse på språkutviklingen både før med Hanseatene til Bergen og folk fra bygde-Norge inn til Oslo, og også nå i Oslo med multietnolekt. Trondheim- og Tromsøgruppa ser begge sammenheng med påvirkningen fra sosiale media og tilstrømming til studentbyene som årsaker til utvanning av hunkjønnsformen i disse dialektene. Så alle gruppene klarer å se sammenhenger og det har dermed skjedd dybdelæring.

Det er interessant å se hvordan gruppene uttrykker sin forståelse og å se at de faller inn i to kategorier, alt etter hvor byene ligger. Med det mener jeg at det i Oslo og Bergen er likheter og at her ligger språkutviklingen langt tilbake i tid, og de må ha på seg noen historiske briller for å forstå dagens språksituasjon. Videre ser vi at Trondheim og Tromsø er mer på like fot, fordi her er den språkutviklingen vi ser av nyere dato og mer i vår egen tid. Et annet poeng med tanke på forståelse, er det at Oslogruppa og Tromsøgruppa kobler sin forståelse også rundt grammatikkbegrepet opp mot dialekt og muntlighet. Det er meget interessant. I tillegg uttrykker også gruppene sin forståelse gjennom hvordan de ser sin forskning opp mot tidligere forskning.

Oppsummert gjennom å ta utgangspunkt i begrepene *forståelse, bruk av fagbegreper og det å se sammenhenger* og analysene av funnene i kunnskapsuttrykket til elevene, så kan jeg konkludere med at det i gruppene har funnet sted middels til høy grad av dybdelæring.

6.3 HVILKE MULIGHETER FOR DYBDELÆRING GIR UNDERVISNINGSDESIGNET

Ut fra teori om dybdelæring gjennom undervisningsdesignet i *Dybde//læring – en relasjonell, flerfaglig og skapende tilnærming* (Østern et al., 2019) så fant jeg ut at det med å jobbe sammen slik som vi har gjort her med gruppearbeid for elevene og med meg som lærer og deltagende observatør, var av vesentlig betydning for at det skulle skje dybdelæring, noe som jeg fant støtte i, i denne teorien. For målet med læringen er kanskje det å klare å samarbeide med andre og sammen utvikle sin kunnskap innenfor ett eller flere kunnskapsområder (Østern et al., 2019, s. 65). Jeg fant også ut at selve designet *for læring* har noe å si på selve *utforskningen* til elevene gjennom deres design *i læring*, noe som har noe å si for hvilke *muligheter* som ligger her som kan bidra inn i elevenes dybdelæring. Så undervisningsdesignet har mye å si for om det skjer dybdelæring gjennom måten man legger opp undervisningen og læringsaktivitetene på, for eksempel om det er aktiviteter som *gir tid og rom* for utforsking sammen med medelever, lærer og evt. andre involverte. Det er også av største betydning at man som lærer legger til rette for læring ikke bare med hvordan man organiserer undervisning og aktiviteter, men at man samler et materiale som elevene kan forske på. Dette fant jeg ut allerede i pilotprosjektet våren 2022 at jeg som lærer måtte bidra med å finne et tilgjengelig forskningsmateriale, og jeg vil påstå at det at elevene i dette prosjektet fikk en rikholdig ressursbank med aktuelle artikler, lydfiler og lenker til spesifikke filmklipp, gjorde at dette ble et vellykket forskningsprosjekt. Det som også har hatt en positiv effekt på læringsprosessen og meningsdannelsen, er at de måtte bruke multimodale verktøy i alle deler av prosjektet både i utforskningen med tekst, lyd og filmfiler, og til produksjonen av deres eget kunnskapsuttrykk gjennom artikkelen de skrev, noe spesielt Selander i Østern et al (2019) mener er viktig i nåtidens undervisningsdesign, for at elevene skal være rustet til fremtiden. Læring kan vises ved at elevene behersker ulike multimodale ressurser og at de utvikler evnen til å lære seg begreper og skille mellom forskjellige ting (Østern et al., 2019, s. 65). Oppsummert kan jeg si at selve undervisningsdesignet har bidratt til at det har funnet sted dybdelæring, og dette gjennom å gi elevene *tid og rom* til å fordype seg, gjennom gruppearbeid, gruppedynamikk og i samspill med lærer/deltagende observatør og gjennom bruk av ressursbanken og multimodale verktøy. Designet *for læring* gav muligheter og resultater inn i elevenes design *i læring* og gjennom dette ble det skapt dybdelæring.

6.4 DYBDELÆRING GJENNOM KOGNITIV OG SOSIOKULTURELL TILNÆRMING

Gjennom den kognitive tilnærmingen til dybdelæring handler det om å forstå og anvende ny kunnskap i nye sammenhenger, og sette det inn i en forståelig og faglig relevant sammenheng (Gilje et al, 2018). Med forståelig sammenheng menes det med at man bygger den nye kunnskapen på det elevene kan fra før, slik som i dette prosjektet hvor man startet med å ta utgangspunkt i egen dialekt og forske på om det var bortfall av grammatisk kjønn her, før man ble satt over større oppgaver. Med relevant sammenheng menes med at man bygger det på fagets kjerneelement og mål (Gilje et al, 2018). Læreplanmål for vg3 studiespesialiserende er: «Elevene skal gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold» er to av norskfagets kjerneelementer. Fra «Språket som system og mulighet» er en av beskrivelse for hva som inngår her: «Elevene skal utvikle kunnskap om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med dette som utgangspunkt fikk elevene gjort rede for endringer i talespråk i Norge i dag og de fikk reflektere over sammenhengen mellom språk, kultur og identitet noe som det ble gjort rede for i kap. 3.8, 4.3 og 5.2. Beskrivelsen fra kjerneelementet «Språklig mangfold» er relevant i denne forskningen: «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her har elevene fått kunnskap om språksituasjonen i Norge i dag og dette da spesielt i byene Bergen, Oslo, Tromsø og Trondheim, og spesifikt det som går på bortfall av grammatisk kjønn i talemålet i disse byene både i nåtid og fortid. Med bakgrunn i læreplanmålet og kjerneelementene jeg viser til og ser dette i sammenheng med analysen i kap.4.3 og 4.4, kan man si at forskningen eller dette undervisningsdesignet, er faglig relevant og at det sammen med forståelse har skapt dybdelæring ut fra det kognitive perspektivet.

Det som sammen med det kognitive perspektivet på dybdelæring gir et bilde på elevenes læring og utvikling, er det sosiokulturelle perspektivet. Det sosiokulturelle perspektivet er det som skjer i klasserommet gjennom samhandling med de andre elevene og lærerne, og det som skaper et godt læringsmiljø (Gilje et al, 2018). Det sosiokulturelle perspektivet er en sammenkobling mellom enkeltindividet og mellom individene som da skaper dybdelæring (Gilje et al, 2018). Dette kan sees i sammenheng med det som ble trukket frem i kap. 5.2 og 6.3 om undervisningsdesignet hvor gruppearbeidet som elevene gjør i forskningsprosjektet har betydning for om det skjer dybdelæring.

Så utfra det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet som både tar hensyn til individet hvor man tar utgangspunkt i det elevene kan fra før, og individene imellom i gruppearbeidet, hvor de fikk reflektert over endringer i talespråk i Norge i dag og satt dette inn i en historisk og kulturell sammenheng, så kan man si at her har det skjedd dybdelæring.

I tillegg til kognitiv og sosiokulturell tilnærming oppsummerer Gilje et al, (2018), sentrale dokumenter innenfor hva begrepet dybdelæring går ut på, og hvordan man kan legge til rette for at dybdelæring kan skje. De oppsummerer dette i følgende seks punkter: *mindre stoff* gir mer dybde, tid til å jobbe med *fagets kjerneelementer*, *progresjon* som beskriver læringsløpet, *undervisning på tvers*, *fagovergripende kompetanser* som for eks. metakognisjon og konsentrasjon, og det siste punktet var *lærerens didaktiske og fagdidaktiske kompetanse* (Gilje et al, 2018). Gjennom denne studien har jeg vist at elevene har fått *mere tid* til å forske på mindre deler av pensum. De har jobbet med spesielt *to av fagets kjerneelementer*. De har helt fra starten av vært klar over *progresjonen* i undervisningsdesignet. De har *ikke jobbet på tvers av fag*, men likevel har utforskningen bidratt inn i det *historiske, sosiale og kulturelle perspektivet*, og de har vist *fagovergripende kompetanser* med å være målbevisste, konsentrerte, kritiske og reflekterte. I tillegg mener jeg at jeg som lærer og deltagende observatør, gjennom denne studien legger til grunn en grundig *didaktisk og fagdidaktisk kompetanse* som har kommet elevene til gode gjennom mitt design for læring og gjennom god veiledning som deltagende observatør. Utfra disse seks punktene konkluderer jeg med at det må ha skjedd dybdelæring

6.5 DYBDELÆRING GJENNOM SPRÅKLIG MANGFOLD I TALESPRÅK OG GRAMMATIKK

Min intensjon med dette forskningsprosjektet var å koble de to elementene grammatisk kjønn i talespråk og dybdelæring sammen, og finne ut av om det å forske på bortfall av grammatisk kjønn i talespråk, bidro til å skape større forståelse og grad av dybdelæring hos elevene for dette temaet.

Grammatisk kjønn og talespråk knytter sammen norskfagets kjerneelementer «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold». Og akkurat dette er det førsteamanuensis i norskdidaktikk, Leif Inge Aa, NTNU, etterspør i artikkelen Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn (2019) som blir grundig presentert i kap.2.2.1 og drøftet i kap. 5.4, nemlig å se grammatikken sammen med det muntlige og la grammatikken være en del av kjerneelementet «Språklig mangfold» istedenfor under kjerneelementet «Språket som system og mulighet», slik det er i læreplanen nå og hvor det der knyttes mer opp til skriving. Han ser frem til at læreplanen blir revidert og ber om at denne forandringen da skjer, slik at grammatikken kan få være der den

naturlig er, nemlig gjennom det språklige mangfoldet, gjennom det muntlige i talespråket hvor vi snakker grammatikk hele tiden (Aa, 2019, s.65). På den måten vil det være enklere for elevene å ta til seg grammatikk, fordi man utforsker noe som allerede er i det muntlige språket og man bygger da på noe kjent, som vi var inne på i kap. 5.3 og 6.4 om den kognitive tilnærmingen til dybdelæring, som igjen vil bidra til økt dybdelæring.

Dette forskningsprosjektet er et svar på det Leif Inge Aa etterspør, for her er grammatikk og muntlighet knyttet sammen i et utforskende og lærerikt design *for* læring. Så ved å ta utgangspunkt i det muntlige, utforske dagligtalen til folket i byene, fikk elevene kunnskap og forståelse for grammatikken, for det var den de skulle lytte etter for å finne svar i forskningen sin. Det som var ekstra interessant å se, var at to av gruppene spesielt trakk fram poenger i sin redegjørelse som peker på at de faktisk har fått øye på grammatikken i dagligtalen. Tromsøgruppa (2022) uttrykker det slik: «Hver dag benytter man grammatisk kjønn i dagligtalen. Dette gjør man ubevisst, men gjør man seg mer om bevisst om hvordan man bruker grammatisk kjønn, er det mye interessant å finne». Her ser vi at de har gått fra å ikke være bevisst på genus i dagligtalen, til å bli det bevisst, noe som forsterker Aa sin teori om at inngangen til grammatikken i norskfaget bør være i det muntlige, og at det muntlige er det naturlige studieobjektet for grammatikken. Oslogruppa nevner også spesifikt ordet *grammatikk* i prosjektet sitt. De sier blant annet at temaet for forskningen er grammatikk og at det er grammatikk i dialektene de skal forske på (Oslogruppa, 2022). Selv om det i prosjektbeskrivelsen eller undervisningsopplegget ikke blir brukt spesifikt ordet grammatikk, så har de allikevel knyttet dialekter og grammatikk sammen, noe som også kan bekrefte Aa sin teori om at inngangen til grammatikk i skolen må være i den muntlige dimensjonen.

6.6 ELEVENES EGNE VURDERINGER AV OM DYBDELÆRING HAR FUNNET STED

En av metodene jeg har brukt for å finne ut om det har skjedd dybdelæring, er at elevene svarte på en spørreundersøkelse i etterkant av forskningsprosjektet. Målet med det var å finne ut hva elevene selv mente om den læringsprosessen de hadde vært igjennom. Funnene blir beskrevet i kap. 4.2 og analysen av funnene er i kap. 4.5. Alt i alt kan man si at gjennom spørreundersøkelsen får man en pekepinn på om elevene opplever at de har lært noe og i hvilken grad de har lært. For å oppsummere resultatet på spørreundersøkelsen kan man si at i det store og hele så har flertallet gitt uttrykk for at her har det skjedd læring, og det i middels til høy grad. Et mindretall opplever at de ikke har lært så mye, noe som kan bety at de egentlig kunne mye fra før, eller at de ikke kunne så mye fra før, og at de dermed syns det ble litt for vanskelig å henge med. Alt i alt har flesteparten uttrykt at det har funnet sted læring, i middels til høy grad, noe som jeg tar som et godt tegn på at

mine funn av dybdel ring som jeg har vist til i hele dette kap. (6), stemmer overens med hva elevene opplever, nemlig at her har det skjedd dybdel ring i middels til høy grad.

6.7 AVSLUTNING

«*Hvilke muligheter gir utforskning av grammatisk kjønn i talespråk for elevers dybdel ring?*» Det har vært det store spørsmålet og den røde tråden gjennom hele denne studien som nå er ferdig og som avsluttes her.

Min intensjon med denne studien var å koble de to elementene grammatisk kjønn i talespråk og dybdel ring sammen, og finne ut av om det å forske på bortfall av grammatisk kjønn i talespråk, bidro til å skape større forståelse og grad av dybdel ring hos elevene for dette temaet.

Gjennom studien ønsket jeg også å skape en forandring i den vanlige formen for dialekt- og grammatikkundervisning og knyttet derfor studien opp mot pedagogisk designforskning som er en type forskning som legger vekt på forståelse, forbedring og utvikling hvor man da designer, evaluerer og redesigner undervisningsdesignet ved behov (Bjørndal, 2013, s.246).

Ut fra teori om dybdel ring gjennom undervisningsdesignet i *Dybde//læring – en relasjonell, flerfaglig og skapende tilnærming* (Østern et al., 2019), fant jeg at i designet for læring ligger *mulighetene* for at selve utforskningen til elevene skal kunne skje gjennom designet i læring som elevene forsket frem ut fra det materialet som ligger tilgjengelig i ressursbanken (vedlegg 2) som følger undervisningsdesignet. Dette designet ga elevene *tid* og *rom* til å fordype seg gjennom gruppearbeid, gruppedynamikk, i samspill med l rerer/deltagende observatør og med bruk av ressursbanken og multimodale verktøy. Designet for læring gav også rike *muligheter* og gode resultater inn i elevenes design i læring, noe som har skapt dybdel ring i elevene.

Med utgangspunkt i læreplanen er det å *forstå, bruke fagbegreper og se sammenhenger* av største betydning for dybdel ring. Gjennom de kvalitative forskningsmetodene *deltagende observasjon* og *tekstanalyse* av elevenes kunnskapsuttrykk, i tillegg til den kvalitative metoden *spørreundersøkelse*, fikk jeg et datamateriale som jeg har analysert og drøftet opp mot teori. Ved å ta utgangspunkt i begrepene *forståelse, bruk av fagbegreper* og *det å se sammenhenger* i analysene av funnene i kunnskapsuttrykket til elevene som blir analysert og drøftet i kap. 4 og 5, så kan jeg konkludere med at det i gruppene har funnet sted middels til høy grad av dybdel ring. Dette inntrykket forsterkes ytterligere ved at svarene elevene gir på spørreundersøkelsen bekrefter funnene fra de kvalitative metodene, i og med at elevene selv opplever at de har lært mer, i middels til høy grad.

Ifølge Gilje et al (2018) som blir presentert i kap. 2.1.2 og drøftet i kap. 5.3, så er tilnærmingen til dybdelæring gjennom det kognitive og sosiokulturelle perspektivet viktig. Med det kognitive perspektivet menes det at man kan forstå og anvende ny kunnskap i nye sammenhenger og at man kan sette dette inn i en faglig relevant og forståelig sammenheng (Gilje et al, 2018). Med relevant sammenheng menes det at det bygger på læreplanen og fagets kjerneelement, og med forståelig sammenheng menes det at man bygger på det elevene kan fra før slik som her med å starte med og ta utgangspunkt i elevenes egen dialekt. Med bakgrunn i følgende læreplanmål for norsk vg3 «Elevene skal gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og kjerneelementene «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold», og ser dette i sammenheng med analysen i kap.4.3 og 4.4, kan man si at forskningen eller dette undervisningsdesignet, er faglig relevant og at det sammen med forståelse har skapt dybdelæring ut fra det kognitive perspektivet.

Det kognitive perspektivet sammen med det sosiokulturelle perspektivet forsterker også graden av dybdelæring. Det sosiokulturelle perspektivet er at samhandlingen mellom individene i klasserommet skaper dybdelæring (Gilje et al, 2018). Dette sett i sammenheng med selve utforskningen elevene gjør i gruppearbeidet i forskningsprosjektet, forteller at det også gjennom det sosiokulturelle perspektivet har skjedd dybdelæring. Så utfra det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet som både tar hensyn til individet hvor man tar utgangspunkt i det elevene kan fra før, og individene imellom i gruppearbeidet hvor de fikk reflektert over endringer i talespråk i Norge i dag og satt dette inn i en historisk og kulturell sammenheng, så kan man si at her har det skjedd dybdelæring.

Som nevnt i kap. 2.1.2 kap. 5.3 og kap. 6.4 så oppsummerer Gilje et al, 2018 tre sentrale dokumenter som gjelder dybdelæring i skolen i seks punkter. I tillegg til de andre funnene av dybdelæring gjennom denne studien, har jeg også ut fra de følgende seks punktene vist at elevene har fått *mere tid* til å forske på *mindre deler* av pensum. De har jobbet med spesielt to av *fagets kjerneelementer*. De har helt fra starten av vært klar over *progresjonen* i undervisningsdesignet. De har *ikke jobbet på tvers av fag*, men likevel har utforskningen bidratt inn i det historiske, sosiale og kulturelle perspektivet. De har vist *fagovergripende kompetanser* med å være målbevisste, konsentrerte, kritiske og reflekterte. I tillegg mener jeg at jeg som lærer, gjennom denne studien, legger til grunn en grundig *didaktisk og fagdidaktisk kompetanse*, som har kommet elevene til gode gjennom mitt design for læring og gjennom god veiledning som deltagende observatør. Utfra disse seks punktene konkluderer jeg med at det må ha skjedd dybdelæring.

Videre er denne studien et svar på det førsteamanuensis i norsksdidaktikk, Leif Inge Aa, NTNU, etterspør i artikkelen Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn (2019) som blir grundig presentert i kap.2.2.1 og drøftet i kap. 5.4, nemlig å se grammatikken sammen med det muntlige og å la grammatikken være en del av kjerneelementet «Språklig mangfold» istedenfor under kjerneelementet «Språket som system og mulighet» slik det er i læreplanen nå. I studien min er grammatikk og muntlighet knyttet sammen i et utforskende og lærerikt design *for* læring. Så ved å ta utgangspunkt i det muntlige, utforske dagligtalen til folket i byene, så har elevene fått kunnskap og forståelse for grammatikken, for det var den de skulle lytte etter for å finne svar i forskningen sin. Grammatisk kjønn og talespråk knytter dermed sammen norskfagets kjerneelementer «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold», og det er akkurat det Leif Inge Aa mener er det riktige å gjøre og den riktige plassen for grammatikken å være, nemlig der den naturlig er, gjennom det språklige mangfoldet, gjennom det muntlige i talespråket hvor vi snakker grammatikk hele tiden (Aa, 2019, s.65). På den måten vil det være enklere for elevene å ta til seg grammatikk, fordi man utforsker noe som allerede er i det muntlige språket, og man bygger da på noe kjent som vi var inne på i kap. 5.3 og 6.4 om den kognitive tilnærmingen til dybdelæring, som igjen vil bidra til økt dybdelæring. Med bakgrunn i dette er jeg sikker på at nettopp denne koblingen mellom talespråk og grammatikk, mellom kjerneelementene «Språklig mangfold» og «Språket som system og mulighet», har det forsterket elevenes grad av dybdelæring både for grammatikken og for dialektlæren.

Gjennom denne avhandlingen har jeg prøvd å belyse hva dybdelæring er og hvordan man kan avdekke om dybdelæring har funnet sted, dette gjennom å vise til læreplanen og fagets kjerneelementer, gjennom teori og teoretiske betraktninger og gjennom å koble dette opp til funn og analyse av mitt forskningsprosjekt med elevene. Med bakgrunn i dette blir derfor konklusjonen at det har skjedd *dybdelæring* i middels til høy grad, gjennom *mulighetene* designet for læring gav elevene i sin utforsking av grammatisk kjønn i talespråk i byene Bergen, Oslo, Trondheim og Tromsø.

7 REFERANSER

Bergensgruppa. (2022).

Berg-Olsen, S. (2021, Januar 27). *språkrådet.no*. Henta frå gramatisk kjønn og variasjon i norsk: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22017/grammatisk-kjonn-og-variasjon-i-norsk/>

Bjørndal, K. W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole* (ss. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.

Brønbo, S. (2016, 07 22). *Hunkjønn forsvinner i Tromsødialekten*. Henta frå forskning.no: <https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-partner/hunkjonn-forsvinner-i-tromso/406985>

Busterud, G., & Lohndal, T. (2020, 06 16). Grammatisk hunkjønn er på vei ut av språket. *Aftenposten*.

Dahl, B., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2015). *aunivers.no*. Henta frå <https://aunivers.no/fagpakker/nedlastinger/innhold-fra-lokus-lk-06#Norsk-Vgs>

Det hanseatiske museum og schøtstuene. (u.d.). *Hvem var hanseatene?* Henta Oktober 31, 2022 frå Det hanseatiske museum og schøtstuene: <https://hanseatiskemuseum.museumvest.no/norsk/hvem-var-hanseatene/>

Elgåen, J. (Produsent), & Almås, F. (Regissør). (2022). *Midtnytt* [Film]. Nrk Trøndelag. Henta oktober 2022 frå <https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-midtnytt/202207/DKTL98070722/avspiller>

Furberg, K. (2017, oktober 14). *Hunkjønn kan dø*. Henta frå forskning.no: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018, 11 29). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>

Hagemann, K. (2020, 01 29). *Store norske leksikon*. Henta frå snl.no: https://snl.no/determinativ_-_grammatikk

Hanssen, E. (2021, Januar 28). *snl.no*. Henta frå Dialekter og språk i Oslo: https://snl.no/dialekter_og_spr%C3%A5k_i_Oslo

Hellum, T. (Produsent), & Folgerø, H. (Regissør). (2019). *Eides språksjov* [Film]. Nrk. Henta Oktober 2022 frå <https://tv.nrk.no/serie/eides-spraaksjov/2020/DVFJ40000120/avspiller>

Hultgren, A. (Produsent), Larsen, A. V. (Forfatter), & Larsen, A. V. (Regissør). (2013). *Dialektrike* [Film]. Nrk. Henta Oktober 2022 frå <https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>

Høgskolen i Østfold. (u.d.). *hiof.no*. Henta frå didaktisk-relsjonsmodell: <https://www.hiof.no/lusp/studier/praksis/ppu/didaktisk-relasjonsmodell.pdf>

Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU (u.d.). Nordavinden og sola. Henta september 2022 frå <http://www.hf.ntnu.no/nos/list.php>

Jenssen, G. K. (2016, mai 03). *Østkantdialekten i Oslo dør ut*. Henta frå nrk.no: <https://www.nrk.no/osloogviken/ostkantdialekten-i-oslo-dor-ut-1.12928155>

- Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 15). *Utdanningsdirektoratet*. Henta frå udir.no:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kvittingen, I. (2018, februar 24). *forskning.no*. Henta frå Hva er kebabnorsk i dag?:
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-kultur-sprak/hva-er-kebabnorsk-i-dag/286860>
- Mathisen, G. (2020, mars 30.). *Hvorfor har ord kjønn*. Henta frå forskning.no: <https://forskning.no/cas-centre-for-advanced-study-hjernen-kjonn-og-samfunn/hvorfor-har-ord-kjonn/1661508>
- Nesse, A. (2012). En kort oversikt over bergensdialektens historie. I U. Røyneland, & H.-O. Enger, *FRA HOLTJAR TIL HOLTING* (ss. 253-272). Novus forlag.
- Neteland, R., & Aa, L. (2020). *Master i norsk Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NRK (Regissør). (2013). *Dialektriket episode 2* [Film]. Henta frå
<https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>
- NTNU. (u.d.). *NTNU.no*. Henta November 10, 2022 frå Student i Trondheim:
<https://www.ntnu.no/studentliv/trondheim>
- Oslogruppa. (2022).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rasmussen, A. (Produsent), Giæver, R., Endre, L. (Forfattarar), & Giæver, R. (Regissør). (2019). *Planetpatruljen* [Film]. Nrk. Henta Oktober 2022 frå
<https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000319/sesong-5/episode-4>
- Rasmussen, A. E. (Produsent), Eriksen, E. L., Stephansen, Ø. (Forfattarar), & Eriksen, E. L. (Regissør). (2019). *Planetpatruljen* [Film]. Nrk. Henta Oktober 2022 frå
<https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000620/sesong-6/episode-7>
- Skjekkeland, M. (2022, September 29). *Dialekter i Bergen*. Henta frå Store norske leksikon:
https://snl.no/dialekter_i_Bergen
- Stjernholm, K. (2017, Mai 11). *Oslo - en by med to dialekter? - Språkprat*. Henta frå Språkprat:
<https://sprakprat.no/2017/05/11/oslo-en-by-med-to-dialekter/>
- Sund, A. (2022, 01 14). *Utdanningsforbundet*. Henta frå Utdanningsforbundet.no:
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/forskningsetikk-og-nye-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Thorsnæs, G. (2022, oktober 21). *snl.no*. Henta frå de største byene i Norge:
https://snl.no/de_st%C3%B8rste_byene_i_Norge
- Tromsøgruppa. (2022).
- Trondheimsgruppa. (2022). Trondheimsdialekta.
- Tveter, N. (2017, september 11). *utdanningsforskning.no*. Henta frå Hunnkjønnord kan forsvinne fra norsk:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hunnkjonnord-kan-forsvinne-fra-norsk/>
- Universitetet i Oslo (1978). Lydfiler. Oslo: Universitetet i Oslo. Henta Oktober 2022 frå
https://www.dokpro.uio.no/talemaal_wav/registerk.html

VG. (2003, Februar 25). *Derfor snakker bergensere så rart*. Henta frå VG.no:

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oRRP2R/derfor-snakker-bergensere-saa-rart>

Vidnes, A. K. (2017, oktober 14). *forskning.no*. Henta frå hunkjønn kan dø ut: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Pettersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aa, L. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren*, ss. 65-81.

8 VEDLEGG

8.1 VEDLEGG 1 INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA TIL ELEVENE

Vil du delta i forskningsprosjektet

Dybdeløring gjennom utforskning av grammatisk kjønn i talespråk

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på bruk av grammatisk kjønn i talespråk i norske byer og å se på hvordan det å forske på dette bidrar til at du som elev lærer dette grundigere ved å forske på det.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å forske på bruk av grammatisk kjønn i talespråk i norske byer og også bruke det som utgangspunkt for å la deg som elev på vg3 studiespesialiserende være med som miniforskere sammen med meg. I etterkant skal jeg se på hvordan elevenes utforskning bidrar inn i dybdeløring i temaet.

Vi kommer til å bruke ca 8-10 norsktimer på dette. Dere skal jobbe i grupper hvor dere får lytteeksemplere fra det aktuelle området og ser på utvalgte tekster om temaet, for så å produsere og levere en artikkel hvor dere drøfter funnene dere har gjort.

Dette blir en del av den datainnsamlingen jeg skal bruke i min masteroppgave hvor jeg skal svare på følgende problemstilling:

«Hvilke muligheter gir utforskning av grammatisk kjønn i talespråk for elevers dybdeløring?»

Norsklæreren deres vil også lese og vurdere arbeidet deres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for språk og litteratur, fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap med veileder førsteamanuensis, Urd Vindenes, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg som elev på vg3 studiespesialiserende om å delta, fordi at det er et mål i læreplanen LK20 om at dere skal lære om ulike dialekter eller talespråk og deres særegenheter.

«Eleven skal gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (Udir.no).

Hva innebærer det for deg å delta

Hvis du velger å delta i prosjektet så innebærer det at du skal delta i et gruppearbeid hvor dere skal undersøke tekster om bortfall av grammatisk kjønn i talespråk i norske byer, lytte til lytteeksemplere av dialekter, skrive en artikkel der dere sammen drøfter funnene dere har gjort og i etterkant av prosjektet er det å svare på et spørreskjema om læringsutbyttet ditt av arbeidet dere har gjort. Jeg vil også være til stedet mens dere jobber og observerer hvordan arbeidsprosessen foregår mellom dere.

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 ikke bli tatt observasjonsnotater under observasjonen.

I og med at dette prosjektet inngår i en undervisningssituasjon vil det være frivillig å delta i datainnsamlingen til masteroppgaven, men ikke til selve undervisningen og oppgaver du får om temaet av læreren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det blir ikke oppgitt navn, men kjønn og alder. De som vil komme til å ha tilgang på materialet i datainnsamlingen er læreren deres, jeg, min veileder og sensorer på masteroppgaven. I tillegg vil masteroppgaven min være tilgjengelig i Universitetets forskningsarkiv.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent medio juni 2023. De innsamlede dataene er anonymisert i masteroppgaven og den vil kunne brukes til ytterligere forskning på universitetet av andre forskere og studenter. Jeg sletter elevarbeider og dertil hørende personopplysninger etter at oppgaven er godkjent og senest ved utgangen av 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Masterstudent Gunn Rydland på tlf 470 65718/epost 250432@student.usn.no

Førsteamanuensis og veileder Urd Vindenes ved Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur på

tlf 35026472 eller epost urd.vindenes@usn.no.

Universitetet i Sørøst-Norge sitt personvernombud er Paal Are Solberg og han har epost personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Gunn Rydland Urd Vindenes

Masterstudent Førsteamanuensis

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Dybdeløring gjennom utforskning av grammatisk kjønn i talespråk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppearbeid og skrive en artikkel med drøfting av funnene vi har gjort i gruppa.
- å delta i observasjon og utfylling av spørreskjema.
- at opplysninger om mitt kjønn, alder og teksten som gruppa har laget, kan publiseres i denne masteroppgaven, selv om at jeg indirekte kanskje kan gjenkjennes av de som kjenner meg.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 VEDLEGG 2 RESSURSBANK DIALEKTPROSJEKT

Ressursbank til forskning på bortfall av grammatisk kjønn i bydialekter.

Aktuelle artikler:

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>

<https://forskning.no/cas-centre-for-advanced-study-hjernen-kjonn-og-samfunn/hvorfor-har-ord-kjonn/1661508>

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hunnkjonnord-kan-forsvinne-fra-norsk/>

<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraaknytt-22017/grammatisk-kjonn-og-variasjon-i-norsk/>

<https://www.aftenposten.no/viten/i/dOypm1/grammatisk-hunkjoenn-er-paa-vei-ut-av-spraaket-vaartv>

Generelt om sosiale forskjeller i språket (sosiolekter) og litt om geolekter:

<https://ndla.no/subject:af91136f-7da8-4cf1-b0ba-0ea6acdf1489/topic:2003375f-85a9-4b0c-83af-bde5c99d9935/topic:385dc4e0-76a3-4a4b-a1b8-ad6c5ab34f72/resource:b3ab91f8-f3c2-49f2-8f14-98263620cd65>

Tromsø og Trondheim:

<https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-partner/hunkjonn-forsvinner-i-tromso/406985>

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hunnkjonnord-kan-forsvinne-fra-norsk/>

<http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1329/1315> (Denne er kanskje litt tung å lese hele, men plukk ut det det trenger. Her er noen interessante statistikker).

Lydspor 50 og 51 <http://www.hf.ntnu.no/nos/list.php>



ork078a.wav

Opptak ork078

https://www.dokpro.uio.no/talemaal_wav/registerk.html

Filmklipp om Trondheimsdialekten fra 00:37-03:33 og 08:40-12:33 <https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-midtnytt/202207/DKTL98070722/avspiller>

Filmklipp Tromsødialekten <https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000319/sesong-5/episode-4>
og

<https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000520/sesong-6/episode-6>

Oslo dialekten:

<https://sprakprat.no/2017/05/11/oslo-en-by-med-to-dialekter/>

<https://www.aftenposten.no/oslo/i/70Kp4/oslomaalet-holder-paa-aa-daevve>

<https://www.nrk.no/osloogviken/ostkantdialekten-i-oslo-dor-ut-1.12928155>

<https://www.aftenposten.no/viten/i/dOypm1/grammatisk-hunkjoenn-er-paa-vei-ut-av-spraaket-vaart>

<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-2015/spraknytt-12015/sprakforening-av-ost-og-vest/>

<https://www.dagsavisen.no/oslo/nyheter/2016/05/04/slik-endres-oslospraket/>

Lydspor 33 <http://www.hf.ntnu.no/nos/list.php>



ork078a.wav

Opptak ork078

https://www.dokpro.uio.no/talemaal_wav/registerk.html



proeve05.mp3



proeve09.mp3

Lydspor fra Grip teksten vg3 K06, lokus.no

Filmklipp inne i denne artikkelen: <https://ndla.no/subject:af91136f-7da8-4cf1-b0ba-0ea6acdf1489/topic:2003375f-85a9-4b0c-83af-bde5c99d9935/topic:385dc4e0-76a3-4a4b-a1b8-ad6c5ab34f72/resource:b3ab91f8-f3c2-49f2-8f14-98263620cd65>

Filmklipp om etnolekt. Det er ikke hovedfokus i denne oppgaven, men greit å vite at det er språktrekk i Oslo: Klippet går fra 04:50-14:02 <https://tv.nrk.no/serie/eides-spraaksjov/2020/DVFJ40000120/avspiller>

Bergensdialekten:



proeve02.mp3

Lydspor fra Grip teksten vg3 K06, lokus.no

Filmklipp 8, 9 og 17 her:

<https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>

Filmklipp fra 14.03-15:20 og 33:48-40:00 <https://tv.nrk.no/serie/eides-spraaksjov/2020/DVFJ40000120/avspiller>

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oRRP2R/derfor-snakker-bergensere-saa-rart>



Derfor snakker bergensere så rart

BERGEN (VG) Dialektforsker dr. art. Agnete Nesse (36) har tatt doktorgraden i nordisk språkvitenskap på hvorfor bergenserne snakker så rart.

Publisert: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oRRP2R/derfor-snakker-bergensere-saa-rart>

Oppdatert 25. februar 2003

Artikkelen er over 20 år gammel

Nei, hun har blant annet forsket på hvorfor bergensere bare har to kjønn i språket sitt: Hunkjønn finnes ikke på ekte bergensk.

- De fleste særegenhetene ved bergensk kan tilskrives påvirkningen gjennom den 400 år lange hansatiden i Bergen, forklarer Agnete Nesse.

Tyske handelsmenn - hanseater - startet i 1350 sitt kontor i Bergen, og virksomheten varte til 1750. I løpet av denne perioden bodde tusenvis av tyske menn i byen, ja, så mye som en femtedel av befolkningen besto av gifte tyske menn som hver oppholdt seg i byen i inntil ti år om gangen.

Bergensk tilpasning

Hanseatene hadde forbud mot å gifte seg, trolig for å hindre at de slo seg ned i Norge. Men det såkalte sølibatskravet ga både grobunn for en utstrakt bordellvirksomhet og papirløse samboerskap.

- Det fascinerende er at bergenserne brukte sitt eget språk, og tyskerne brukte sitt - det vil si nedertysk. Begge parter lærte seg å forstå den andres språk, men snakket det ikke. Dette kaller vi passiv tospråklighet, forklarer Agneten.

I denne passive tospråkligheten har begge grupper tilpasset språket sitt for å lette forståelsen, blant annet ved å bruke lånord fra det andre språket. I tillegg er en rekke grammatiske trekk blitt endret som følge av denne spesielle språksituasjonen. Dette har først og fremst gått ut over bergensdialekten.

Her de viktigste raritetene som har utgangspunkt i den bergenske dialekten:

1. «Sin»-genitiven (eks.: «gutten sin sykkel»): Denne formen var tidligere bannlyst både i nynorsk og bokmål, men har nå fått innpass i begge språkformer. I dag er det bare på Sørlandet genitivs-s'en (eks.: guttens sykkel) er beholdt i dagligtale.

2. Bergensk har bare to kjønn, hunkjønn er borte (eks.: elven, konen, avisen): Nedertysk hadde tre kjønn, og bergenserne snakket i utgangspunktet også med hunkjønn. Det er en typisk grammatisk forenkling å redusere antallet grammatiske kjønn ved språkkontakt, dermed sparer man også mange kompliserte bøyninger.

3. På samme måte fikk svake verb i fortid (preteritum) en annen skjebne på bergensk enn i andre norske dialekter: Kastet i stedet for kasta, hoppet i stedet for hoppa.

- Her kan vi merke oss at disse to variantene også har en høystatus-effekt: Også i Oslo kan vi i et lite sjikt av befolkningen finne tokjønnets språkføring og et-endelse i fortid av svake verb. Men i Bergen gjelder dette stort sett alle sosiale lag. Derfor blir bergensere ofte oppfattet som om de snakker snobbete og litt arrogant, forklarer Agnete Nesse.

4. Kari en og Per en - personnavn blir bøydd som substantiver: Helt særbergensk. Dersom en bergenser omtaler en person med navnet i bestemt form, for eksempel Greten, så viser han at han kjenner, og at han liker den personen.

- For en tid siden uttalte Jan Eggum i et intervju at «no e eg blitt Eggumen» - det betyr at han er blitt godtatt av bergenserne. Denne formen kan tilskrives at mange yrker bar tyske yrkesbetegnelser i Bergen, og at vedkommende fagmann gjerne ble omtalt med yrkesbetegnelsen i bestemt form - for eksempel «kipperen» - tønne-makeren. Senere smittet dette over til navnebruken. Dette innebærer også en grammatisk forenkling som er typisk for denne typen sråkkontakt, sier hun.

Nordnorsk variant

Agneten forklarer at dette har sin parallell andre steder i landet, for eksempel i Nord-Norge, men her settes «han» eller «ho» foran navnet: Han Tore, ho Anna - som innebærer signal om at vedkommende er inkludert.

5. Te i stedet for å (eks.: te jobbe, holdt på te si): En ren tilpasning til det nedertyske språkssystemet. Dette medførte at bergenserne hadde samme ord for preposisjonen «til» som for infinitivsmerket «å». Denne finessen finner vi gjennomgående i både tysk og engelsk - «zu» betyr både til og å på tysk , og «to» betyr til eller å på engelsk. Til og med på norrønt brukes samme ord for til og å: «ad» eller «at».

Publisert:

Publisert: 26.06.02 kl. 07:49

Oppdatert: 25.02.03 kl. 13:27

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oRRP2R/derfor-snakker-bergensere-saa-rart>

En kort oversikt over bergensdialektens historie (Røyneland & Torp (2012) (festskrift til Arne Torp).
Skjermbildet av det som er relevant.

De to språktrekkene som i aller størst grad markerer bergensk som dialektøy, er bøyingen av de svake a-verbene og sammenfallet mellom inanimerte feminine og maskuline substantiv. De svake a-verbene, en gruppe som også inneholder verb som i andre dialekter er e-verb, bøyes med endelsen *-et* i preteritum og perfektum partisipp: *hoppet – har hoppet, bygget – har bygget*; og *jenten, bygden* og *kuen* er alle gode hankjønnsst substantiv i bergensdialekten. Begge disse språktrekkene har blitt forklart som fonologisk motiverte overganger (for eksempel av Sørli 1969: 38–45), men indrelingvistiske forklaringer gir oss ikke svar på hvorfor dette skulle skje akkurat i Bergen og akkurat mens Bergen var en tøspråklig by. Kombinerer en derimot disse forklaringene med teorier om kontakt, får en et helhetlig bilde av hva som skjedde (Nesse 2002).

Genussammenfall og den særegne verbbøyingen har vært bergenske dialektmerker i mange hundre år, uten at de har spredt seg til andre dialekter. Dette er egentlig påfallende sett i lys av at vi i alle norske byer – og på en rekke tettsteder – har hatt et lokalt riksmål i hvert fall siden 1700-tallet med samme bøyning av a-verbene og nesten samme sammenfall mellom feminine og maskuline substantiv som det bergensk har. Det talte riksmålet ble utviklet av norsk uttale av dansk skrift, og det danske skriftspråket fikk genusammenfall tidlig. Pedersen (1999) antyder at prosessen kan ha vært avsluttet rundt 1600. Bøyingen av a-verb der både preteritum og perfektum partisipp har endelsen *-et*, har vært en del av riksmål og bokmål siden 1907, som et ledd i prosessen med å overføre normgrunlaget for riksmålet fra Københavns til Kristianias overklasse. Likheter med bergensdialekten er altså tilfeldig.

8.3 VEDLEGG 3 OPPGAVEN ELEVENE FIKK

Oppgave om grammatisk kjønn i bydialekter

Dere skal jobbe i grupper hvor dere får lytteeksemplere fra det aktuelle området og ser på utvalgte tekster om temaet, for så å produsere og levere en artikkel hvor dere drøfter funnene dere har gjort. Artikkelen skal være på 1500-2500 ord.

1) For å forstå tekstene dere skal **lese** og for å få med dere viktig informasjon, kan disse hjelpespørsmålene være greie å se på:

- Stopp etter overskrift og ingress (innledning). Skriv med én setning hva artikkelen handler om, før du leser videre.
- Hvorfor valgte forskerne informanter i ulike aldersgrupper, tror du?
- Utfra det du leser, hvordan er tendensen i den språklige endringen?
- Hva kan være årsakene til at hunkjønnsforma blir stadig mindre brukt?
- Hvorfor forsvinner hunkjønn, ifølge forskerne som uttaler seg?

(Kilde: ndla)

2) **Lytt** til opptakene/ se klippene og kartlegg hvor mange og hvilke grammatiske kjønn det er i dialekten.

3) **Stemmer** funnet deres med hva forskningsartiklene sier?

4) **For** dialekter der det er helt bortfall av hokjønn i dialekten, eller i enkelte grupper i bysamfunnet (sosiolerter), eller innenfor geografiske områder innenfor denne dialekten (geolekter): *Drøft hva som kan være grunnen til at det ikke lenger er, eller er, et trekjønnsystem i denne dialekten. Bruk forskningsartikkelen til å underbygge argumentene deres.*

Aktuell disposisjon på oppgaven:

Innledning: Presenter saken. Hva situasjonen er og hvorfor det er aktuelt.

Litt generelt om grammatisk kjønn (genus) og definisjon av aktuelle begreper

Kort presentasjon av artiklene og lydklippene du har brukt

Presentasjon av funnene

Stemmer funnene fra lydklippene med hva forskningsartiklene sier?

Drøfting

Konklusjon

8.4 VEDLEGG 4 BERGENSGRUPPAS ARTIKKEL

Bergen: Grammatisk kjønn



Innledning

En dialekt er en variant av et språk avhengig av geografisk plassering. En dialekt kan altså si mye om hvor en person er fra og har sterk tilknytning til identitet. I Norge finnes det mange ulike dialekter og de varierer i stor grad, så mye at ikke alle norsktalende forstår andre dialekter fullt. Bergensdialekten er en veldig kjent og lettgjenkjennelig dialekt i Norge. Dialekten har stort preg av hanseathandelen som foregikk i datidens Bjørgvin. Dette vises særlig når vi sammenligner dialekten opp mot andre dialekter i Hordaland. Noe som gjør bergensdialekten svært særegen er tokjønnsystemet de bruker for substantivbøyning. Dette er fordi bergensdialekten bare bruker to kjønn i talemåten i forhold til de fleste andre dialekter i Norge som bruker tre, intetkjønn, hankjønn og hunkjønn. Dermed bruker bergensdialekten bare intetkjønn og hankjønn og ikke hunkjønn. Når han- og hunkjønnsord slås sammen, kaller vi det felleskjønn.

Dette betyr at hunkjønnsord som jenta blir om til *jenten* eller “*jentæn*”. Ved bøyning av verb i preteritum blir enden om til -æ f.eks. “eg spissæt blyantæn”. Dette kan man også finne i det nedertyske språket som dominerte hanseatbryggene i Bjørgvin fra år 1350-1700 (Skjekkeland, 2022). I denne oppgaven skal vi drøfte hvorfor det ikke lenger er et trekjønnsystem i den bergenske dialekten, og hvordan hanseatene har vært med på å påvirke språket i Bergen.

Presentasjon av kilder

For å finne ut av problemstillingen vår, altså hvorfor bergensk dialekten ikke lenger har et trekjønnsystem, har vi valgt å bruke en rekke kilder som vi både har fått utdelt av Gunn Rydland og noen som vi har funnet selv. Kildene er en blanding av lydopptak, artikler, fagtekster og videoer. En av våre kilder er fra en serie på NRK TV. Serien heter *Eides språksjov*. I en del av serien er det en bergenser som snakker, og vi hører tydelig at det ikke blir brukt hunkjønnsord. I denne serien hører vi også forskjellen mellom «penbergensk» og «gatebergensk». Vi bruker artikkelen «Derfor snakker bergensere så rart» fra VG som en kilde, og i denne artikkelen står det om tyske handelsmenn som hadde kontor i Bergen. Dette blir også nevnt i videoklippet fra NRK i serien *Eides språksjov*.

I VGs artikkel «Derfor snakker bergensere så rart» går de i dybde om hvorfor Bergen har siden 1200-tallet bare brukt to kjønnsystemet. Det står også at bergenserne og hanseatene brukte sine egne språk for å kommunisere. Det vil si at hanseatene brukte nedertysk og bergenserne sitt eget språk. Deretter går de inn på hvordan bergenserne tilpasser seg kommunikasjonen med hanseatene. I NRK TV sin serie *Dialektriket* snakker de om at en ikke kan være bergenser uten den rette dialekten. De mener at hvis de ikke bruker skarre r-en så er de ikke bergensere. I denne serien prater de med mange forskjellige bergensere, men alle mener stort sett det samme. De nevner også hvordan de fleste bruker bare tokjønnsystemet og ikke regnes som bergenser hvis de bruker trekjønnsystemet. En annen kilde som vi har brukt til en viss grad er SNL «Dialekter i Bergen». Der det står litt om dialektens historie og hvordan den brukes. Vi har også tatt i bruk et lydopptak der vår historie lærer som er fra Bergen, fikk en tekst som han skulle redigere slik det sto på bergensdialekten. Deretter skulle han lese det opp slik at vi fikk høre hvordan det hørtes ut.

Hva har vi funnet ut av?

En av grunnene til at bergensk er annerledes fra de andre dialektene i Norge, er den sterke påvirkningen fra tyskerne på 1200-tallet. Det kom veldig mange tyskere til Bergen mellom 1200-tallet og 1600-tallet. Disse snakket nedertysk eller nordtysk. Språket har farget bergensk, og etter hvert det norske språket, på samme måte som den norske multietnolekten «kebabnorsk» påvirker dialekter på Østlandet i dag (NRK, 2013). De tyske handelsmennene som kom til Bergen kalles for hanseatene. Bergenserne og tyskerne lærte seg ikke å snakke hverandres språk, men de lærte seg å forstå hverandre. Dette kalles for passiv tospråklighet (VG, 2003). Ord som *tallerk*, *kopp* og *gaffel* kom fra de tyske handelsmennene (Det hanseatiske museum og schøststuene, u.d.). I dag er dette ord de aller fleste i Norge bruker. Vi kan se at en slik prosess er i ferd med å skje på Østlandet med ord som *kæbe* og *wallah* som kommer fra språk som for eksempel arabisk.

Tidligere hadde den bergenske dialekten mye til felles med andre dialekter i Midhordland. Etter tyskerne ankom Bergen oppstod det ikke noe tysk-norsk blandingspråk, men begge språkene påvirket hverandres ordforråd og grammatikk (Skjekkeland, 2022). Midt på 1300-tallet begynte bergenserne å bruke innlånte dagligdagse ord. Noen hundre år senere oppstod det også en endring i grammatikken som ble brukt i det bergenske talemålet. Det er vanlig at det skjer grammatiske forandringer når språk møtes (Skjekkeland, 2022). Dette er for å forstå hverandre bedre. Den viktigste endringen som skjedde i Bergen som følge av nedertysk, var at hunkjønnsordene og hankjønnsordene falt sammen til én gruppe. Dette er ikke et nytt fenomen, siden det er vanlig at grammatiske kjønn forsvinner i språkkontaktsituasjoner. Grunnen til at dette skjer er trolig for at det ikke skal oppstå misforståelser om «feil» kjønnsbetegning av enkelte ord (Skjekkeland, 2022).

Stemmer funnene overens med hverandre?

I denne fagartikkelen har vi tatt utgangspunkt i hvordan dialekten i Bergen har forandret seg og hvorfor det har gjort det. I forkant av granskningen av tema var tanken at dialekten er påvirket av andre plasser blant annet fra Oslo og Tyskland. Før vi satte oss inn i bergensdialekten visste vi at bergensere i stor grad bytter sin *-en* ending til *-æn*. Vår historielærer, Alexander Brørvik, er fra Bergen og vi fikk et lydopptak hos han. Lydopptaket var basert på en tekst Gunn Rydland hadde skrevet, som han leste opp med hans dialekt. I dette lydopptaket kunne vi høre at istedenfor bryggen, sa han bryggæn. Her er noen flere eksempler på ord Alexander sa som hankjønnsord, som normalt er hunkjønnsord:

Bryggen – brygga
Klokken – klokka
Jenten – jenta
Broen – broa
En jente – ei jente

Vi har sett på ulike lydklipp og etterkant av disse kan vi se at det legges mye vekt på bokstavene æ og r. Dette kommer av at hokjønn ikke er i bruk i denne dialekten. De aller fleste dialekter er påvirket av internasjonalisering, som tidligere nevnt har Bergen dialekten også det. Dette kan vi se både i språket med tanke på «kebabnorsk» og det engelske språk. Fra det engelske språk er ordtak som *sap* mye brukt, men på landsbasis og ikke bare i Bergen. *Sap* er en forkortelse for hva skjer.

Vi ser at det vi fant ut av om endringer i den bergenske dialekten, stemmer overens med lydopptakene og videoer vi har sett at bergensere som snakker. Vi har funnet ut av at det opprinnelig var et trekjønnsystem, men hankjønn og hokjønn slo seg sammen og ble til en egen form, av den grunnen har den Bergenske dialekten bare et to kjønnsystem.

Drøfting

Bergensdialekten hadde trekjønnsystem før 1200-tallet. Da tyskerne kom til bryggen på 1200-tallet ble dialekten i Bergen sterkt påvirket av nedertysk. Bergenserne begynte å bruke tyske ord i sin daglige tale, og det oppstod også en grammatisk endring. Denne gikk ut på at bergenserne gikk fra å ha et trekjønnsystem, til et tokjønnsystem. Hunkjønnsordene og hankjønnsordene falt sammen, og alle hunkjønnsord ble til hankjønnsord. Dette kalles felleskjønn. Det skjedde altså en forenkling av dialekten. Som tidligere nevnt, er ikke dette nye nytt. Det er vanlig at grammatiske kjønn forsvinner når to språk kommer i kontakt med hverandre over lang tid. Grunnen er trolig for å unngå misforståelser om noen bruker «feil» kjønn. Fordi situasjonen i Bergen mellom 1200-tallet og 1600-tallet var en passiv tospråklighet, gir det mening at denne endringen fant sted for at de to folkegruppene skulle kunne kommunisere med hverandre effektivt.

Da vi hørte på lydopptakene og så videoer av bergensere som snakket, så vi at dette stemte. Man legger ikke merke til det med en gang, men da vi lette etter ord som vanligvis er hunkjønnsord, fant vi med en gang at de sier disse ordene som hankjønnsord. Dette stemmer overens med det vi fant ut av gjennom NRK serien *Dialektriket* (episode 2) og Store norske leksikons side om *Dialekter i Bergen*.

Avslutning

Dersom vi ser igjennom oppgaven er det tydelig at vår problemstilling handler om hvordan og hvorfor det tredelte kjønnsystemet utgår fra dialekten i Bergen. Vi kan konkludere med at det forekom en grammatisk endring i løpet tiden hvor det var mange tyskere som kom til Bergen. Mange hadde sitt opprinnelige språk som nordtysk, eller nedertysk. Dette språket har i ettertid påvirket den bergenske dialekten ved at hankjønn og hokjønn slo seg sammen til felleskjønn. De fikk et tokjønnsystem i stedet for et trekjønnsystem. Vi kan finne noe liknende i oslosamfunnet nå med blant annet “slang” som tidligere nevnt finner vi også dette i “kebabnorsk”. Det er altså ikke noe nytt fenomen. Vi fant også at dette stemte overens med hvordan bergensere snakker i dag.

Referanser

Bergensgruppa. (2022).

Berg-Olsen, S. (2021, Januar 27). *språkrådet.no*. Hentet fra grammatisk kjønn og variasjon i norsk: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22017/grammatisk-kjonn-og-variasjon-i-norsk/>

Bjørndal, K. W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole* (ss. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.

Brønbo, S. (2016, 07 22). *Hunkjønn forsvinner i Tromsødialekten*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-partner/hunkjonn-forsvinner-i-tromso/406985>

Busterud, G., & Lohndal, T. (2020, 06 16). Grammatisk hunkjønn er på vei ut av språket. *Aftenposten*.

Dahl, B., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2015). *aunivers.no*. Hentet fra <https://aunivers.no/fagpakker/nedlastinger/inhold-fra-lokus-lk-06#Norsk-Vgs>

Det hanseatiske museum og schøtstuene. (u.d.). *Hvem var hanseatene?* Hentet Oktober 31, 2022 fra Det hanseatiske museum og schøtstuene: <https://hanseatiskemuseum.museumvest.no/norsk/hvem-var-hanseatene/>

- Elgåen, J. (Produsent), & Almås, F. (Regissør). (2022). *Midtnytt* [Film]. Nrk Trøndelag. Hentet oktober 2022 fra <https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-midtnytt/202207/DKTL98070722/avspiller>
- Furberg, K. (2017, oktober 14). *Hunkjønn kan dø*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018, 11 29). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Hagemann, K. (2020, 01 29). *Store norske leksikon*. Hentet fra snl.no: https://snl.no/determinativ_-_grammatikk
- Hanssen, E. (2021, Januar 28). *snl.no*. Hentet fra Dialekter og språk i Oslo: https://snl.no/dialekter_og_spr%C3%A5k_i_Oslo
- Hellum, T. (Produsent), & Folgerø, H. (Regissør). (2019). *Eides språksjov* [Film]. Nrk. Hentet Oktober 2022 fra <https://tv.nrk.no/serie/eides-spraaksjov/2020/DVFJ40000120/avspiller>
- Hultgren, A. (Produsent), Larsen, A. V. (Forfatter), & Larsen, A. V. (Regissør). (2013). *Dialektrike* [Film]. Nrk. Hentet Oktober 2022 fra <https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>
- Høgskolen i Østfold. (u.d.). *hiof.no*. Hentet fra didaktisk-relsjonsmodell: <https://www.hiof.no/lusp/studier/praksis/ppu/didaktisk-relasjonsmodell.pdf>
- Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU (u.d.). Nordavinden og sola. Hentet september 2022 fra <http://www.hf.ntnu.no/nos/list.php>
- Jenssen, G. K. (2016, mai 03). *Østkantdialekten i Oslo dør ut*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/osloogviken/ostkantdialekten-i-oslo-dor-ut-1.12928155>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 15). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kvittingen, I. (2018, februar 24). *forskning.no*. Hentet fra Hva er kebabnorsk i dag?: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kultur-sprak/hva-er-kebabnorsk-i-dag/286860>
- Mathisen, G. (2020, mars 30.). *Hvorfor har ord kjønn*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/cas-centre-for-advanced-study-hjernen-kjonn-og-samfunn/hvorfor-har-ord-kjonn/1661508>
- Nesse, A. (2012). En kort oversikt over bergensdialektens historie. I U. Røynealand, & H.-O. Enger, *FRA HOLTJAR TIL HOLTING* (ss. 253-272). Novus forlag.
- Neteland, R., & Aa, L. (2020). *Master i norsk Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NRK (Regissør). (2013). *Dialektriket episode 2* [Film]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>
- NTNU. (u.d.). *NTNU.no*. Hentet November 10, 2022 fra Student i Trondheim: <https://www.ntnu.no/studentliv/trondheim>
- Oslogruppa. (2022).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.

- Rasmussen, A. (Produsent), Giæver, R., Endre, L. (Forfattere), & Giæver, R. (Regissør). (2019). *Planetpatruljen* [Film]. Nrk. Hentet Oktober 2022 fra <https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000319/sesong-5/episode-4>
- Rasmussen, A. E. (Produsent), Eriksen, E. L., Stephansen, Ø. (Forfattere), & Eriksen, E. L. (Regissør). (2019). *Planetpatruljen* [Film]. Nrk. Hentet Oktober 2022 fra <https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000620/sesong-6/episode-7>
- Skjekkeland, M. (2022, September 29). *Dialekter i Bergen*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/dialekter_i_Bergen
- Stjernholm, K. (2017, Mai 11). *Oslo - en by med to dialekter? - Språkprat*. Hentet fra Språkprat: <https://sprakprat.no/2017/05/11/oslo-en-by-med-to-dialekter/>
- Sund, A. (2022, 01 14). *Utdanningsforbundet*. Hentet fra Utdanningsforbundet.no: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/forskningsetikk-og-nye-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Thorsnæs, G. (2022, oktober 21). *snl.no*. Hentet fra de største byene i Norge: https://snl.no/de_st%C3%B8rste_byene_i_Norge
- Tromsøgruppa. (2022).
- Trondheimsgruppa. (2022). Trondheimsdialekta.
- Tveter, N. (2017, september 11). *utdanningsforskning.no*. Hentet fra Hunnkjønnord kan forsvinne fra norsk: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hunnkjonnord-kan-forsvinne-fra-norsk/>
- Universitetet i Oslo (1978). Lydfiler. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet Oktober 2022 fra https://www.dokpro.uio.no/talemaal_wav/registerk.html
- VG. (2003, Februar 25). *Derfor snakker bergensere så rart*. Hentet fra VG.no: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oRRP2R/derfor-snakker-bergensere-saa-rart>
- Vidnes, A. K. (2017, oktober 14). *forskning.no*. Hentet fra hunkjønn kan dø ut: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Pettersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aa, L. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren*, ss. 65-81.



Oslo-dialekten og grammatisk kjønn

Innhold

Innledning.....	104
Hoveddel	104
Vestkanten	104
Østkanten	105
Multietnolektisk.....	105
Avslutning	106
Drøfting.....	106
Konklusjon.....	106
Bibliografi	106

En mamma, ei mamma eller morra mi?

Innledning

I denne oppgaven skal vi ta for oss tema grammatikk innenfor ulike områder, hvor vi har fått Oslo området. Gjennom tema grammatikk, skal vi se nøyere på hokjønnsordene. Vi skal forske på tema gjennom problemstillingen «**Er hokjønnsord fortsatt en viktig del av dialektene i Oslo området, eller har den frafalt helt?**».

Gjennom prosjektet har vi fått utdelt lytteeksemplere på forhånd, og skal gjennom lydklippene og andre tekster, undersøke hvilke endringer som skjer dersom *hokjønnsordene* dukker opp. Vi skal se hvilke forskjeller som skjer, sier alle samme ord eller bytter beboerne i Oslo-området på endingene i hokjønnsordene? Dette skal vi forske på gjennom teksten, og deretter komme med en konklusjon til slutt.

Hoveddel

Vestkanten

Vestkant dialekten oppsto nærmere samtidig som Østkant dialekten. Oslo var preget av et sosialt skille som medførte språkutvikling gjennom skillet. Der østkanten var et arbeidernesamfunn var vestkanten et dannet område med høy sosial status gjennom utdanning og andre faktorer. Her ble det snakket en dialekt av norsk og dansk som heter vestkantmål eller den dannede dagligtale. Siden har de to dialektene stadig blitt mer og mer lik hverandre, men fortsatt finnes det klare forskjeller på talemåte gjennom blant annet hokjønnsord, noe vi skal omfatte mer om, men også en forskjell i skrivemåter og uttalelsene av diverse ord og ordklasser.

Ikke bare er det forskjeller i talemål i dag, men fortsatt er det sosiale forskjeller som er tydelige ved bedre/høyere gjennomsnittlig utdanning, inntekt, boligpriser og helse blant de på vestkanten enn de på østkanten. Men det er ikke disse forskjellene vi skal fordype oss i, men hokjønnsord og hvordan de brukes. Hokjønnsord er et trekk ved vestkantdialekten som nærmest har forsvunnet i nyere tid. Dette kan skyldes sosial status ved å bruke hunkjønnsformer, hvorfor det er sånn er ikke lett å si, og overgangen har vært såpass gradvis at det er vanskelig å stedfeste hvor det kommer fra eller når det begynte. En ting vi vet ganske sikkert er at det ikke er Bergen som har påvirket endringene som vi kan observere.

Østkanten

Dialekten på østkanten av Oslo har historisk sett kommet fra Oslos arbeiderklasse som jobbet i fabrikkene rundt Akerselva. Arbeiderne bodde på begge sidene av elva, men primært på østsiden. Disse arbeiderene snakke med norske dialekter i kontrast til de som bodde lengre vest hvor de snakket en blanding mellom norsk og dansk. Det er de norske dialektene som arbeiderne snakket som dannet det vi i dag kaller østkantmål. Østkantmål har overtid blitt likere og likere vestkantmål og forskjellene blir mindre, men det er fortsatt viktige trekk som skiller dialektene.

Et av de viktigste trekkene ved østkantmål er bruken av hokjønn dette er et trekk som har nærmest forsvunnet fra vestkantmålet og er derfor et viktig skille. Men dette er også et trekk som er vikende og har overtid blitt mindre brukt og erstattet med hankjønn. Det finnes flere mulige grunner til dette blant annet kan det være en generell endring i det norske språket eller en tilnærming til vestkantmål. Men det er fortsatt mange på østkanten som holder på alle tre grammatiske kjønnene, men dette er vanligere for voksne og eldre enn hos barn og ungdom. Samtidig er det mange som veksler på hvilke endinger de bruker på hokjønns ord. Det er ikke sikkert hvorfor folk veksler mellom endinger og hvilke ord de skal veksle med. Dette er et tema hvor det er gjort lite forskning og vi vet derfor ikke hvorfor folk veksler på -en og -a endingene.

Multietnolektisk

Språket og dialektene i Oslo er svært preget av hvilken stilling byen har hatt innenfor kultursentrum (Hanssen, 2021). Rundt år 1814 besto språket i Oslo av en sterk påvirkning av det danske språket, men har fra tidsrommet 1814 til i dag endret seg mye. Idag kan en se tilbake på det «eldre» språket og nesten ikke kjenne igjen de daværende «normale» ordene. Den store endringen fra språket skylls blant annet innvandring fra forskjellige steder i verden.

Helt siden 1960-tallet har det kommet innvandrere og asylsøkere fra steder som Asia, Afrika, Europa og Amerika. Alle disse har tatt sine egne språk, og bidratt til en påvirkning av det som blir kalt *Multietnolektisk*. Det multietnolektiske språket blir ofte sett på som et språk, hvor det formelle norskspråket har blitt utviklet til et «nytt» språk, med påvirkning av slang ord og andre språk.

I dag kan det multietnolektiske språket finne sin tilknytting til ungdomsgrupper, hvor ungdommer utvikler og etablerer eget språk med ungdommer med og uten minoritetsbakgrunn. Ungdommer som snakker multietnolekt, kan i de fleste tilfeller veksle mellom ulike varianter for majoritet språket. Da det multietnolektiske språket er mest utbredt hos de unge, blir det multietnolektiske språket ofte assosiert med slang ord, slik som *tæsjje* istedenfor ordet *å stjele*. Den multietnolektiske språkstilen blir ofte kjennetegnet som slang, da mye av ordene er låneord fra ulike innvandrerspråk, som tidligere nevnt. Grunnet låneordene som har blitt omgjort til slang, blir det multietnolektiske ofte kalt «kebabnorsk».

Innenfor det multietnolektiske kan en finne ord som Schpa (*bra/pen*), lø (*teit*), wolla (*jeg lover*) og avor (*stikke*) (Kvittingen, 2018).

Innenfor det multietnolektiske språket kan en ikke finne mange hunkjønnsord, men de få som er funnet blir ofte bøyet. Slik som at noen sier «morra mi», istedenfor moren min eller min mamma. Endingen «mi» blir ofte brukt på endinger eller på starten av ord som trekker frem hunkjønnsordene, slik som «mi mamma», som blir sagt i Nord-Norge.

Da mye av det multietnolektiske språket ikke har hunkjønnsord eller har, men bøyer de, kan det tyde på språkforandring. Gjennom grundig forskning kan en tydelig se at språkforandringen har utviklet seg i større grad på østkanten, enn for eksempel på vestkanten, eller lengre nord i landet.

Avslutning

Drøfting

Hokjønnsord er en del av det norske språket, som er på vei ut av flere dialekter. Etter det vi har funnet, er det flere forskjellige mengder bruk etter hvor viktig det er og i hvilken grad det forsvinner helt fra språket. Etter vi tok for oss Oslo området, kommer vi til flere ideer om bruk av hokjønnsord. For Oslo-Vest er hokjønnsord nærmest ikke brukt mer og har blitt byttet ut med hankjønns-former både ved artikler som *en jente*, *en flaske* og *en prinsesse*. Men også på avslutningen av ordet som *moren*, *kirken* og *tantan*. Derimot har østkant dialekten mer bevart på hunkjønnsformene, men de er likevel vikende i den daglige talen, idet barn og unge går over til en mer vestkant liknende dialekt. Den multietnolektiske stilen derimot er mer basert på hvor i Oslo man er som en utbygging av den allerede eksisterende dialekten.

Men spørsmålet er om hunkjønnsord kommer til å forsvinne. Og det er en mørkere fremtid spådd for det grammatiske kjønn, idet det særlig i vest har falt komplett fra eller i øst er en stadig mer vikende del av dialekten. Likevel er det vanskelig å tro at det kommer til å forsvinne helt spesielt i utkanten av byen. Man kan derimot også fundere om trenden utbreder seg ikke bare på fylkesnivå, men også til andre steder i landet. Bergen er et godt eksempel på det vi har forsket på, i likhet med vestkants dialekten brukes hunkjønnsord ikke i Bergen.

Konklusjon

Konklusjonen er at gjennom tidene har hunkjønnsformen til dels forsvunnet enkelte steder i Oslo området, slik som på Vestkanten hvor en nesten ikke kan finne hunkjønnsordene. På vestkanten kan en for eksempel høre *en flaske/flasken*, istedenfor *ei flaske/flaska* og *en bok*, istedenfor *ei/boka*.

I motsetning til vestkanten finner vi Østkanten. På østkanten kan en finne tegn til hunkjønnsord, men i likhet med vestkanten er hunkjønnsordene på vei ut i dette området også.

Mye av utskillelsen på ordene kan ha en påvirkning fra det multietnolektiske som befinner seg på østsiden. Det multietnolektiske er et formelt nasjonalspråk som har blitt påvirket av innvandrere som har pådratt sine egne språk inn i det norske språket. Dette har gjort at språket gjennom tidene har påbygd seg låneord fra ulike språk og land, og har deretter byttet ut eller endret hunkjønnsordene til mer intetkjønn.

I alt er hunkjønnsord døende i Oslo området da man ser en utvikling ved at østkant dialekten stadig bruker mindre hunkjønnsord desto yngre folk man snakker med. Kanskje det mest dramatiske er på vestkanten, hvor man i dag ikke kan se noe bruk av hunkjønnsord i språket. Denne utviklingen hinter til at det sprer seg og dermed ikke kun rammer Oslo, men også nærområder i omhengen. Dette kan bety at vi innen vår livstid, ikke lenger kommer til å bruke hunkjønnsord. Selv de som bor midt i landet, kan bli påvirket etter en viss tid.

Bibliografi

Bergensgruppa. (2022).

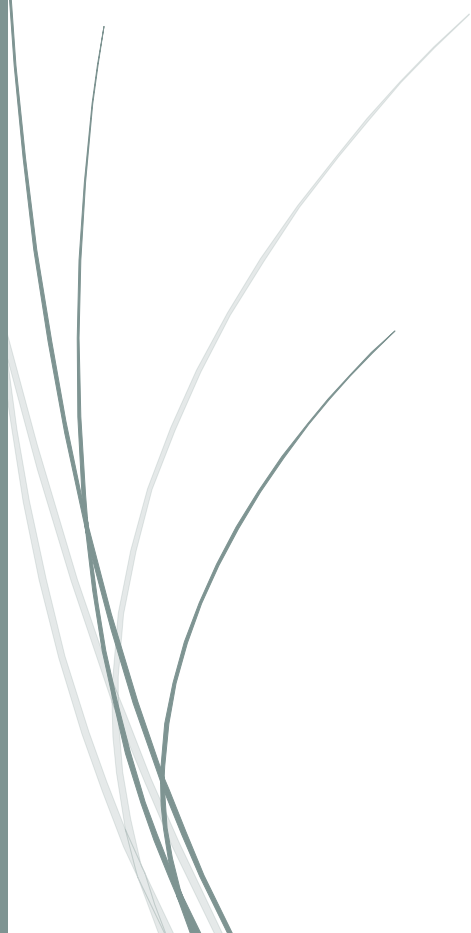
Berg-Olsen, S. (2021, Januar 27). *språkradet.no*. Henta frå grammatisk kjønn og variasjon i norsk: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22017/grammatisk-kjonn-og-variasjon-i-norsk/>

Bjørndal, K. W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole* (ss. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.

- Brønbo, S. (2016, 07 22). *Hunkjønn forsvinner i Tromsødialekten*. Henta frå forskning.no: <https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-partner/hunkjonn-forsvinner-i-tromso/406985>
- Busterud, G., & Lohndal, T. (2020, 06 16). Grammatisk hunkjønn er på vei ut av språket. *Aftenposten*.
- Dahl, B., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2015). *aunivers.no*. Henta frå <https://aunivers.no/fagpakker/nedlastinger/innhold-fra-lokus-lk-06#Norsk-Vgs>
- Det hanseatiske museum og schøtstuene. (u.d.). *Hvem var hanseatene?* Henta Oktober 31, 2022 frå Det hanseatiske museum og schøtstuene: <https://hanseatiskemuseum.museumvest.no/norsk/hvem-var-hanseatene/>
- Elgåen, J. (Produsent), & Almås, F. (Regissør). (2022). *Midtnytt* [Film]. Nrk Trøndelag. Henta oktober 2022 frå <https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-midtnytt/202207/DKTL98070722/avspiller>
- Furberg, K. (2017, oktober 14). *Hunkjønn kan dø*. Henta frå forskning.no: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018, 11 29). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Hagemann, K. (2020, 01 29). *Store norske leksikon*. Henta frå snl.no: https://snl.no/determinativ_-_grammatikk
- Hanssen, E. (2021, Januar 28). *snl.no*. Henta frå Dialekter og språk i Oslo: https://snl.no/dialekter_og_spr%C3%A5k_i_Oslo
- Hellum, T. (Produsent), & Folgerø, H. (Regissør). (2019). *Eides språksjov* [Film]. Nrk. Henta Oktober 2022 frå <https://tv.nrk.no/serie/eides-spraaksjov/2020/DVFJ40000120/avspiller>
- Hultgren, A. (Produsent), Larsen, A. V. (Forfatter), & Larsen, A. V. (Regissør). (2013). *Dialektrike* [Film]. Nrk. Henta Oktober 2022 frå <https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>
- Høgskolen i Østfold. (u.d.). *hiof.no*. Henta frå didaktisk-relsjonsmodell: <https://www.hiof.no/lusp/studier/praksis/ppu/didaktisk-relasjonsmodell.pdf>
- Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU (u.d.). Nordavinden og sola. Henta september 2022 frå <http://www.hf.ntnu.no/nos/list.php>
- Jenssen, G. K. (2016, mai 03). *Østkantdialekten i Oslo dør ut*. Henta frå nrk.no: <https://www.nrk.no/osloogviken/ostkantdialekten-i-oslo-dor-ut-1.12928155>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 15). *Utdanningsdirektoratet*. Henta frå udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kvittingen, I. (2018, februar 24). *forskning.no*. Henta frå Hva er kebabnorsk i dag?: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kultur-sprak/hva-er-kebabnorsk-i-dag/286860>
- Mathisen, G. (2020, mars 30.). *Hvorfor har ord kjønn*. Henta frå forskning.no: <https://forskning.no/cas-centre-for-advanced-study-hjernen-kjonn-og-samfunn/hvorfor-har-ord-kjonn/1661508>
- Nesse, A. (2012). En kort oversikt over bergensdialektens historie. I U. Røyneland, & H.-O. Enger, *FRA HOLTJAR TIL HOLTING* (ss. 253-272). Novus forlag.
- Neteland, R., & Aa, L. (2020). *Master i norsk Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NRK (Regissør). (2013). *Dialektriket episode 2* [Film]. Henta frå <https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>
- NTNU. (u.d.). *NTNU.no*. Henta November 10, 2022 frå Student i Trondheim: <https://www.ntnu.no/studentliv/trondheim>
- Oslogruppa. (2022).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rasmussen, A. (Produsent), Giæver, R., Endre, L. (Forfattarar), & Giæver, R. (Regissør). (2019). *Planetpatruljen* [Film]. Nr. Henta Oktober 2022 frå <https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000319/sesong-5/episode-4>
- Rasmussen, A. E. (Produsent), Eriksen, E. L., Stephansen, Ø. (Forfattarar), & Eriksen, E. L. (Regissør). (2019). *Planetpatruljen* [Film]. Nr. Henta Oktober 2022 frå <https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000620/sesong-6/episode-7>
- Skjekkeland, M. (2022, September 29). *Dialekter i Bergen*. Henta frå Store norske leksikon: https://snl.no/dialekter_i_Bergen
- Stjernholm, K. (2017, Mai 11). *Oslo - en by med to dialekter? - Språkprat*. Henta frå Språkprat: <https://sprakprat.no/2017/05/11/oslo-en-by-med-to-dialekter/>
- Sund, A. (2022, 01 14). *Utdanningsforbundet*. Henta frå Utdanningsforbundet.no: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/forskningsetikk-og-nye-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Thorsnæs, G. (2022, oktober 21). *snl.no*. Henta frå de største byene i Norge: https://snl.no/de_st%C3%B8rste_byene_i_Norge
- Tromsøgruppa. (2022).
- Trondheimsgruppa. (2022). Trondheimsdialekta.
- Tveter, N. (2017, september 11). *utdanningsforskning.no*. Henta frå Hunnkjønnord kan forsvinne fra norsk: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hunnkjonnord-kan-forsvinne-fra-norsk/>
- Universitetet i Oslo (1978). Lydfiler. Oslo: Universitetet i Oslo. Henta Oktober 2022 frå https://www.dokpro.uio.no/talemaal_wav/registerk.html
- VG. (2003, Februar 25). *Derfor snakker bergensere så rart*. Henta frå VG.no: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/0RRP2R/derfor-snakker-bergensere-saa-rart>
- Vidnes, A. K. (2017, oktober 14). *forskning.no*. Henta frå hunkjønn kan dø ut: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Pettersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aa, L. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren*, ss. 65-81.

8.6 VEDLEGG 6 TROMSØGRUPPAS ARTIKKEL



Innholdsfortegnelse

Innledning	111
Hoveddel	111
Kort presentasjon av artiklene og lydklippene som er brukt	111
Presentasjon av funnene	111
Stemmer funnene fra lydklippene med hva forskningsartiklene sier?.....	111
Drøfting.....	112
Avslutning	112
Konklusjon.....	112

Innledning

Hver dag benytter man grammatisk kjønn i dagligtalen. Dette gjør man ubevisst, men gjør man seg mer om bevisst om hvordan man bruker grammatisk kjønn, er det mye interessant å finne. Et annet ord for grammatisk kjønn er genus, og på norsk er det en innebygd egenskap ved substantivet. På bokmål har vi tre genus: hankjønn, hokjønn og intetkjønn, og dette kalles også tregenussystem. For hankjønn bruker man artikkelen «en», for eksempel en hund. For hunkjønn bruker man artikkelen «ei», for eksempel ei jente. Og for intetkjønn bruker man «et», for eksempel et hus. Det man har lagt merke til, er en trend hvor at hokjønnen forsvinner i mange dialekter. Tromsødialekten er en dialekt der man kan se tendenser til at hokjønnen er forsvunnet fra dialekten. Man finner eksempler i dialekten der det har gått fra et tregenussystem til et togenussystem, uten hokjønnen. I denne oppgaven skal vi undersøke om hokjønnsformen av substantivet er på vei ut av tromsødialekten.

Hoveddel

Kort presentasjon av artiklene og lydklippene som er brukt

I denne oppgaven har vi hentet skriftlig faglig materielle fra forskning.no. Artikkelen viser til den konstante endringer i språket, men hovedsakelig fokuserer artikkelen på tromsødialekten. Forskingen presenterer hvordan språkets genus har utviklet seg fra en tregenussystem til et togenussystem med kun felleskjønn og intetkjønn. Artikkelen påstår at siden bokmål deler mange fellestrekk med dansk, vil det være mulig å skrive bokmål med kun to kjønn. Professor Marit Westergaard gjennomførte en undersøkelse blant de unge i Tromsø og fant et spennende funn. Hun fant at barn mellom alderen 4 og 13 ubevisst bruker felleskjønn og intetkjønn. Hunkjønnen har nesten forsvunnet helt blant den unge generasjonen i Tromsø. Det som var mest overraskende med undersøkelsen var at selv om hunkjønnen nesten var forsvunnet, ble fortsatt a-endelsen i bestemt form brukt. Et eksempel på dette er en bok → boka og en jente → jenta.

Lydklippene/videosnuttene som ble brukt var hentet fra hf.ntnu.no, tv.nrk.no og nrksuper.no. Lydklippene viser til de typiske taletrekkene som blir praktisert i Tromsø og videosnuttene er hentet fra et barneprogram. Barneprogrammet handler om en liten gjeng av barn som kalles for planetpatruljen. Programmet går som normalt, men hovedfokuset vårt lå i talen til barna og karakterene som dukket opp. Det ble fremstilt et bredt spekter av ord som utelukket hokjønnen.

Presentasjon av funnene

De funnene vi har funnet er fra NRK-serien Planetpatruljen. I episode 6 kommer fram flere ord som ifølge forskningen understreker har gått i fra et tregenussystem til togenussystem. Eksempler på disse ordene vi har funnet er stranda, sola, enga, utmark, hytte, flue, vaffel og linsa. I tillegg fant vi bøyinger som tromsødialekten skiller seg fra bokmål. I NRK-serien får vi høre fra ene jenta at «flua kan være litt innpåsliten, men gjør en kjempeviktig jobb i naturen». I denne dialekten, bøyes ordet flue til flue – flua – fluan. Vi ser da en betydelig forskjell fra bokmål: flua – fluer – fluene. En observasjon her er at hokjønnsordet ikke forsvinner, men substantivet bøyes ulikt fra bokmål. Det mest sentrale funnet vårt i forskningen er at hokjønnsformen ikke ser ut til å dø ut enda i tromsødialekten. Ut ifra det vi har funnet fra planetpatruljen kan det se ut til at den yngre generasjonen beholder på hokjønnsformen i substantivene.

Stemmer funnene fra lydklippene med hva forskningsartiklene sier?

Lydklippene og filmsnuttene vi har brukt til vår forskning er hentet fra Planetpatruljen episode fire og seks og NTNU. Forskningsartiklene kommer fra forskning.no og utdanningsforskning.no. Gjennom disse lydklippene og filmsnuttene har vi kommet fram til at noe stemmer overens med forskningsartiklene, men det meste stemmer ikke med hva vi har funnet. Ordet som en flue blir brukt istedenfor ei flua, som det sies på tromsødialekt. Vi ser at den videre bøyningen av flua holder seg til dialekt. På planetpatruljen episode fire finner vi ungene bruker betegnelsen fluan istedenfor fluene, som man ville skrevet det på bokmål.

Dette stemmer med den artikkelen fra utdanningsforskning.no hvor de presiserer hvordan barn og unge fra Tromsø bruker en jente istedenfor ei jenta. Vi ser dette ved bruken av flue istedenfor flua. Vi ser også ved bruken av fluan istedenfor fluen som er rett på dialekt. Ungene fra nrk-serien Planetpatruljen bruker også fluan i flertall istedenfor fluene. Vi ser også i serien at ungene bruker ei vaffla istedenfor en vaffel.

Deler av forskningen fra artiklene vi fikk tildelt stemmer med funnene våre. Vi tror at grunnen til bare deler stemmer ligger i at ungene som er med i Planetpatruljen får et manus de skal bruke i serien. Dette vil si de ikke snakker fritt, og at det er noen vokse som bestemmer hva de skal si. Forsknings artiklene legger vekt på hvordan ei jenta blir byttet ut med en jente. Vi ser til dette i ordene som flue og vaffel i NRK serien. Vi ser at ungene kan variere i hvordan form for kjønn de bruker når de bøyer ordene som er aktuelle slik som flue og vaffel.

Drøfting

Årsakene til våre funn kan være innflytelse fra sosiale medier, geografisk plassering og tilflytning fra andre plasser. Sosiale medier gir barna lettere tilgang til et bredere ordforråd med påvirkning fra andre geografiske områder. Et eksempel på dette vil være at barna fra Tromsø kan ha kontakt med noen fra områder lenger sør som Oslo. Den geografiske plasseringen til Tromsø kan gjøre at barna blir påvirket av områdene som ligger nært, som for eksempel Finnmark. Siden begge plassene ligger nært hverandre kan noen ord bli sammenlignet og kanskje bli trukket inn sammen. Disse dialektene kan også utvikle seg gjennom tilflytning av foreldrene fra for eksempel Tromsø til Finland eller Finland til Tromsø. Dialekt er noe interessant i dag og blir forsket på ved bruk av alder eller ulikheten i generasjoner. Forskere har funnet mye interessant med å forske på barn og voksne og resultatet er at grammatisk hunkjønn er nærmest borte hos de yngre barna (Furberg , 2017).

Årsaken til det har ikke forskerne helt funnet ennå, men de jobber med saken ennå i forskjellige universiteter som «UiT» som faktisk har en forskningsgruppe som setter søkelys på det og de kalles for «MultiGender» (Furberg , 2017). Barna er fremtiden vår og mye av forskning som blir gjort i dag kommer frem til at de yngre mister eller ikke bruker hunkjønn lenger, så betyr det at hunkjønn er dødt eller på vei ut? Det kan ikke vi eller forskere svare på nå, men det som er bevist er at grammatikken hunkjønn er på vei ut og bruket blir mindre blant den nye generasjonen. Det er derfor du finner mange artikler med hovedskriftet «Hunkjønn på vei ut» eller «Hunkjønn er død». Forskningen vi har gjort peker på mindre bruk av hunkjønn fra yngre mennesker med Tromsø dialekten. Tromsø dialekten er ikke så lett å skille ut som andre dialekter som Bergen eller Trondheim dialekten som gjør det vanskeligere å peke mere nøyaktig på hva du finner i dialekten. Alt denne forskningen peker på en mulig død på hunkjønn grammatikk og vil det påvirke samfunnet på en negativ eller positiv måte?

Avslutning

Konklusjon

Alt i alt ser vi at deler av forskningen stemmer overens med funnene våre. Dette kommer av at for eksempel NRK serien bruker manus som bestemmer hva ungene skal si. Vi finner grunnen til at barnene i Tromsø bytter ut hunkjønnord og bruker dem som hankjønnord slik som en jente istedenfor ei jenta kommer av flere årsaker. Sosiale medier er en stor faktor for dette, som gir ungene tilgang til et bedre ordforråd med påvirkning fra flere geografiske områder. Tromsøs geografiske plassering har også mye å si. Tromsø ligger i nærheten av Finnmark som kan ha dens påvirkning på ordforrådet til ungene. Forskningen vår hadde kanskje vært mere gunstig hvis vi selv kunne dratt og snakket med flere av ungene som er aktuelle for denne forskningen. Gjennom å bruke NRK serien Planetpatruljen får vi ikke hentet så mye informasjon som hadde vært nødvendig for en slik forskning.

Trondheimsdialekta

Språk og dialektforskning



INNHold

Innledning:.....	115
Fagstoff:.....	115
Hoveddel: 115	
Generelt om grammatisk kjønn og definisjon av aktuelle begreper:	115
Hoveddel: 115	
Funn: 116	
Stemmer funnene med forskningsartiklene?.....	116
Drøfting.....	116
Konklusjon: 117	
Referanser 117	

Innledning:

I det norske språk blir det brukt tre forskjellige grammatiske kjønn for å formulere substantiv, også kjent som genus, hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. Under språkutviklingen i de forskjellige dialektene rundt i landet, ser man at bruk av hunkjønnsord forminskes mer og mer. I samarbeid med Gunn Rydland med pågående lektorutdanning, skal vi i denne oppgaven forske på den trønderske dialekten, i hvor stor grad hunkjønnsord blir brukt i dialekten og hvordan språkutviklingen har påvirket hvordan disse blir brukt. Samt drøfte hvilken retting bruk av hunkjønnsord blir å ta i fremtiden.

Fagstoff:

I oppgaven har vi tatt mye inspirasjon og kunnskap fra andre artikler og lydklipp om forskning om temaet. Vi brukte blant annet en artikkel fra forskning.no med overskriften «hunkjønn kan dø ut», Og en artikkel fra utdanningsforskning.no med overskriften «hunkjønn kan forsvinne fra norsk» for hjelp i forskningen (Vidnes, 2017) (Tveter, 2017). Artikkelen, «hunkjønn kan forsvinne fra norsk», tar mye utgangspunkt i hunkjønnsordene som blir brukt i trønderdialekta, mens artikkelen «hunkjønn kan dø ut» tar et overordnet perspektiv på norskspråkets helhet. Det er generelt ikke gjort særlig mye forskning på trondheimsdialekta alene i form av artikler. Av den grunnen analysert vi også flere lydklipp fra nyheter og NTNU, hvor vi gjorde funn som vi bruker senere i oppgaven.

Hoveddel:

Generelt om grammatisk kjønn og definisjon av aktuelle begreper:

Grammatisk kjønn, eller som kalt på fagspråket: genus, er en kategori som kommer til uttrykk på flere måter i språket. Det blir brukt på substantivene i språket. Man ser ofte kjønnene på ordene ved enten determinativet. “En” for hankjønn, “ei” for hunkjønn og “et” for intetkjønn. En annen måte å se det på er på endingen av ordet. Ender ordet på “-en”, så er det hankjønn. “-a” så er det hunkjønn og “-et” så er det intetkjønn (Berg-Olsen, 2021).

Det er derimot ikke alle språk som har genus. Hvis man ser bare innad her i Norge, har ikke samisk genus i deres språk. Men i de fleste indoeuropeiske språkene har dem dette som en viktig måte å kategorisere ordene på. Hovedsakelig blir dem kategorisert i deres biologiske kjønn. Gutt og mann er hankjønn, jente og dame er hunkjønn og hus og tog er intetkjønn (språkrådet kilde). Som man ser, er det tre forskjellige kjønn i språket, men det begynner å bli mer vanlig blant de unge i byene å blande hankjønn og hunkjønn til ett kjønn. Det er derfor vi forsker på hunkjønnsbruket i Trondheimsområdet.

Hoveddel:

Den industrielle revolusjonen og hyppig, lettere og forbedrede kommunikasjonsmuligheter har stor betydning på hvilken retning språkutviklingen beveger seg i. Flere flytter til de større byene. Og av den grunnen blir dialektene påvirket av hverandre. Vi ser da at de mest brukte dialektene i de forskjellige byene dominerer. Når for eksempel noen fra Mosjøen flytter til Trondheim for å studere i 5 år, viser det seg at når de flytter hjem igjen, kan dialekten ha blitt svært påvirket. Man sier da at man kan ha blitt språk eller dialektforvirret. Man ser antydning til at den yngre generasjonen bruker mindre og mindre hunkjønnsord. Både gjennom forskning og gjennom egne observasjoner. Dette kan være konsekvens av nettopp språkutviklingen. Flytting til byene, og langt lettere kommunikasjon mellom folk innad og utad i landet.

Trondheim er den fjerde største byen i Norge med et befolkningstall regnet til å være 191 771 (Thorsnæs, 2022). Ikke bare har de høyt befolkningstall, i tillegg har de universitet og skoler. Som fører til at utallige studenter og elever flytter til byen hvert år. Folk med alle slags dialekter flyttet til byen. Disse vil hvert år bli påvirket av den mest dominerende dialekten, trønderdialekta, men tilflytting av andre dialekter viser seg også til over tid å ha også påvirket trønderdialekta.

Dialekten har trolig blitt påvirket på mange måter, men i denne oppgaven fokuserer vi på å finne ut hvordan dialekten har bevart hunkjønnsordene, i hvor stor grad de bruker disse og hvorvidt disse er på vei ut eller om de er kommet for å bli.

Funn:

Gjennom å lytte på dette videoklippet fra NRK hvor man hører folk med trondheimsdialekten snakke har vi funnet disse hunkjønnsordene:

Kjærringa, ulykka, brua, dama, øya, stranda og prinsessa (kilde).

Stemmer funnene med forskningsartiklene?

Forskningsartiklene stemmer godt overens med observasjonene våre. Som man ser på artikkelen til "Forskning.no" mener de det samme som oss, altså at den yngre generasjonen i Trondheim slutter å bruke hokjønn. Dette er noe til og med foreldrene ikke får med seg foregår med sine barn, og dermed blir det også en utvikling som fortsetter uten å bli rettet på i tidlig alder fra dem. Noen eksempelord som forskerne bruker er: bømte, bru, såpe osv. Der kom de fram til det samme som oss, at hunkjønnsordene ble om til hankjønn (Vidnes, 2017).

Også "utdanningsforskning.no" sin forskning deler samme syn som oss. Småbarna i Trondheim sier "jenten" istedenfor "jenta" (Tveter, 2017). Dette gjelder fortsatt mest den yngre generasjonen og ikke de eldre. Det at det går mest på den yngre generasjonen kan være på grunn av at det er den første generasjonen som vokser opp med internett i hendene sine fra de blir født så å si. Dermed blir de påvirket av andre dialekter fra ekstremt tidlig alder, og ikke bare fra de rundt seg som de eldre generasjonene.

Drøfting

Hva kan være grunnen for utvanninga av hokjønnsordbruket? Vi har kommet fram til flere grunner for dette. En av grunnene kan være på grunn av den økende urbaniseringa til større byer på grunn av skole og jobb. Som nevnt tidligere er Trondheim den fjerde største byen i landet og har et av de største og mest attraktive universitetene. Dette fører til at studenter fra alle hjørner av Norge flytter dit for å studere. Trondheim blir ofte betegnet som en studentby. Ut av Trondheims 191 000 innbyggere, er 33 000 av dem studenter (NTNU, u.d.). Alle disse studentene har da sine egne dialekter som smitter på andre og som kan føre til utvasking av blant annet hokjønnsordbruket i området. Selv om trønderdialekta er den dominante i det området, blir den også til dels påvirket av de andre minoritetsdialektene.

En annen grunn kan være sosiale medier. Det har ført til en mye enklere måte å nå fram til andre mennesker som ikke er i nærområdet som deler samme dialekt som deg. Man kan sende meldinger og prate med hverandre der og igjen bli påvirket av andre dialekter. Det er derimot ikke bare ved teksting med andre at man blir påvirket. Man ser også på YouTube og TikTok på videoer der folk prater, og der kommer ofte

innfluensere opp som man ser opp til og da blir ungdommer lettere påvirket og tar til seg måter å prate på fra dem. Dermed fører det til ytterligere utvasking av hokjønnsbruk i vokabularet til ungdommer.

Konklusjon:

Det er klare tegn som viser til at hunkjønnsordene i det norske språk, spesielt i dialektene i de største byene med høy tilflytning, er på vei ut. Vi konkluderer med at det er ingen tvil om at bruken av hunkjønnsord kommer til å minke, men om de kommer til å forsvinne er vi nokså i tvil om. Vi tror det er enkelte bestemte substantiv som vil forbli i det norske språket.

Referanse

Bergensgruppa. (2022).

Berg-Olsen, S. (2021, Januar 27). *språkrådet.no*. Hentet fra grammatisk kjønn og variasjon i norsk: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22017/grammatisk-kjonn-og-variasjon-i-norsk/>

Bjørndal, K. W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole* (ss. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.

Brønbo, S. (2016, 07 22). *Hunkjønn forsvinner i Tromsødialekten*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-partner/hunkjonn-forsvinner-i-tromso/406985>

Busterud, G., & Lohndal, T. (2020, 06 16). Grammatisk hunkjønn er på vei ut av språket. *Aftenposten*.

Dahl, B., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2015). *aunivers.no*. Hentet fra <https://aunivers.no/fagpakker/nedlastinger/innhold-fra-lokus-lk-06#Norsk-Vgs>

Det hanseatiske museum og schøtstuene. (u.d.). *Hvem var hanseatene?* Hentet Oktober 31, 2022 fra Det hanseatiske museum og schøtstuene: <https://hanseatiskemuseum.museumvest.no/norsk/hvem-var-hanseatene/>

Elgåen, J. (Produsent), & Almås, F. (Regissør). (2022). *Midtnytt* [Film]. Nrk Trøndelag. Hentet oktober 2022 fra <https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-midtnytt/202207/DKTL98070722/avspiller>

Furberg, K. (2017, oktober 14). *Hunkjønn kan dø*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018, 11 29). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>

Hagemann, K. (2020, 01 29). *Store norske leksikon*. Hentet fra snl.no: https://snl.no/determinativ_-_grammatikk

Hanssen, E. (2021, Januar 28). *snl.no*. Hentet fra Dialekter og språk i Oslo: https://snl.no/dialekter_og_spr%C3%A5k_i_Oslo

Hellum, T. (Produsent), & Folgerø, H. (Regissør). (2019). *Eides språksjov* [Film]. Nrk. Hentet Oktober 2022 fra <https://tv.nrk.no/serie/eides-spraaksjov/2020/DVFJ40000120/avspiller>

- Hultgren, A. (Produsent), Larsen, A. V. (Forfatter), & Larsen, A. V. (Regissør). (2013). *Dialektrike* [Film]. Nrk. Hentet Oktober 2022 fra <https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>
- Høgskolen i Østfold. (u.d.). *hiof.no*. Hentet fra didaktisk-relsjonsmodell: <https://www.hiof.no/lusp/studier/praksis/ppu/didaktisk-relasjonsmodell.pdf>
- Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU (u.d.). Nordavinden og sola. Hentet september 2022 fra <http://www.hf.ntnu.no/nos/list.php>
- Jenssen, G. K. (2016, mai 03). *Østkantdialekten i Oslo dør ut*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/osloogviken/ostkantdialekten-i-oslo-dor-ut-1.12928155>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 15). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kvittingen, I. (2018, februar 24). *forskning.no*. Hentet fra Hva er kebabnorsk i dag?: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kultur-sprak/hva-er-kebabnorsk-i-dag/286860>
- Mathisen, G. (2020, mars 30.). *Hvorfor har ord kjønn*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/cas-centre-for-advanced-study-hjernen-kjonn-og-samfunn/hvorfor-har-ord-kjonn/1661508>
- Nesse, A. (2012). En kort oversikt over bergensdialektens historie. I U. Røyneland, & H.-O. Enger, *FRA HOLTJAR TIL HOLTING* (ss. 253-272). Novus forlag.
- Neteland, R., & Aa, L. (2020). *Master i norsk Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NRK (Regissør). (2013). *Dialektriket episode 2* [Film]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/dialektriket/sesong/1/episode/2/avspiller>
- NTNU. (u.d.). *NTNU.no*. Hentet November 10, 2022 fra Student i Trondheim: <https://www.ntnu.no/studentliv/trondheim>
- Oslogruppa. (2022).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rasmussen, A. (Produsent), Giæver, R., Endre, L. (Forfattere), & Giæver, R. (Regissør). (2019). *Planetpatruljen* [Film]. Nrk. Hentet Oktober 2022 fra <https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000319/sesong-5/episode-4>
- Rasmussen, A. E. (Produsent), Eriksen, E. L., Stephansen, Ø. (Forfattere), & Eriksen, E. L. (Regissør). (2019). *Planetpatruljen* [Film]. Nrk. Hentet Oktober 2022 fra <https://nrksuper.no/serie/planetpatruljen/DNRR63000620/sesong-6/episode-7>
- Skjekkeland, M. (2022, September 29). *Dialekter i Bergen*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/dialekter_i_Bergen
- Stjernholm, K. (2017, Mai 11). *Oslo - en by med to dialekter? - Språkprat*. Hentet fra Språkprat: <https://sprakprat.no/2017/05/11/oslo-en-by-med-to-dialekter/>
- Sund, A. (2022, 01 14). *Utdanningsforbundet*. Hentet fra Utdanningsforbundet.no: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/forskningsetikk-og-nye-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Thorsnæs, G. (2022, oktober 21). *snl.no*. Hentet fra de største byene i Norge: https://snl.no/de_st%C3%B8rste_byene_i_Norge

Tromsøgruppa. (2022).

Trondheimsgruppa. (2022). Trondheimsdialekta.

Tveter, N. (2017, september 11). *utdanningsforskning.no*. Hentet fra Hunnkjønnord kan forsvinne fra norsk: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hunkjonnord-kan-forsvinne-fra-norsk/>

Universitetet i Oslo (1978). Lydfiler. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet Oktober 2022 fra https://www.dokpro.uio.no/talemaal_wav/registerk.html

VG. (2003, Februar 25). *Derfor snakker bergensere så rart*. Hentet fra VG.no: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oRRP2R/derfor-snakker-bergensere-saa-rart>

Vidnes, A. K. (2017, oktober 14). *forskning.no*. Hentet fra hunkjønn kan dø ut: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sprak/hunkjonn-kan-do-ut/316825>

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Pettersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aa, L. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren*, ss. 65-81.

8.8 VEDLEGG 8 SPØRRESKJEMA

Spørreskjema til prosjektet:

Dybdelæring gjennom utforsking av grammatisk kjønn i talespråk

Svar på en skala fra 1-5, hvor 5 er best og 1 er laveste skår.

1 I hvor stor grad har du lært mer om bortfall av grammatisk kjønn i talemålet i norske byer?

1 2 3 4 5

2 Hadde du hørt om fenomenet «bortfall av grammatisk kjønn» før prosjektet startet?

1 2 3 4 5

3 Har du lært mer om hva sosiolekt og geolekt innebærer?

1 2 3 4 5

4 Har du fått en større forståelse for dialekter og hvilke språklige bestanddeler talespråket innehar?

1 2 3 4 5

5 Nå i etterkant av dette prosjektet, vil du i større grad enn før, kunne heimfeste en bydialekt og i tillegg kunne si noe om hvilket område, eller sosial gruppe i byen dialekten tilhører?

1 2 3 4 5

6 Var det interessant og lærerikt å være med på dette prosjektet?

1 2 3 4 5

7 Har du lært noe nytt gjennom dette prosjektet som du ikke kunne fra før, og i tilfelle hva har du lært?

Takk for at du tok deg tid å svare på spørsmålene!