

Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning

Ingrid Rodrick Beiler^{1,2}, *Haley De Korne*³ og *Joke Dewilde*²

¹Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet; ²Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo; ³MultiLing Senter for flerspråklighet og Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne artikkelen gir en oversikt over etnografiske forskningsmetoder med relevans for andrespråkslæring i og utenfor klasserommet. Etnografiske metoder kan belyse mange spørsmål om andrespråkslæring, enten som overordnet metodologi eller i kombinasjon med andre metoder. Vi viser hvordan disse metodene kan anvendes i andrespråksforskning gjennom eksempler fra tre etnografiske studier. Det første eksemplet er en studie i to innføringsklasser, der en etnografisk tilnærming bidro til en mer nyansert forståelse av betydningen av norsk og andre språk for nyankomne elever i arbeidet med engelsk skriving. Skjermopptak og språkportretter trekkes fram som nyere metodologiske bidrag. Det andre eksemplet er en studie av læring om språk og kultur utenfor skolen, der teametnografi kombineres med flerspråklige intervjuer gjennomført ved hjelp av en app for å undersøke en flerkulturell festival. Det tredje eksemplet presenterer en studie der forskeren samarbeidet med deltakere om å etablere mer inkluderende språkopplæringspraksiser ved en høyere utdanningsinstitusjon, noe som illustrerer hvordan etnografisk forskning kan brukes til å understøtte sosial endring. Avslutningsvis peker vi på digitale datainnsamlingsmetoder og samarbeid med deltakere som viktige retninger for etnografisk forskning på andrespråkslæring i tiden framover.

Nøkkelord: *etnografi, lingvistisk etnografi, etnografisk evaluering, deltakerbasert forskning, digitale metoder, andrespråk*

Introduksjon: Hva er etnografi?

Etnografiske metoder forbindes ofte med disiplinen antropologi og studier av fjerne, eksotiske mål. Etnografi brukes imidlertid også til å undersøke kulturelle praksiser og prosesser på hjemmebane. Siden årtusenskiftet har etnografi fått fotfeste som metode for studier av språklæring, språklig mangfold og identitet i Sverige og Danmark (f.eks. Daugaard, 2015; Jonsson, 2018; Jørgensen, 2008) og i noe mindre grad i Norge (f.eks. Beiler, 2020; Dewilde et al., 2018; Kjelaas et al., 2020). Med utgangspunkt i en beskrivelse av etnografiske metoder vil vi i denne artikkelen belyse hvordan etnografi brukes i andrespråksforskning, og trekke linjer til hvilken innsikt etnografiske metoder kan bidra med innenfor norsk som andrespråk. Denne innsikten omfatter en mer nyansert forståelse av elevers og læreres erfaringer og perspektiver, kulturelle og sosiale faktorer som påvirker læring utenfor klasserommet og makt-dynamikker som spiller inn i ideologier og praksiser i utdanningsinstitusjoner. Vi illustrerer fordelene ved å bruke etnografiske metoder gjennom tre eksempler fra vår egen forskning på språkopplæring og identitet. Med disse eksemplene vil vi vise hvordan (norsk som) andrespråk kan studeres og forstås i en videre opplæringskontekst preget av språklig mangfold, i tråd med nyere retninger innenfor feltet andrespråklæring (Douglas Fir Group, 2016). Avslutningsvis framhever vi to viktige retninger for etnografisk forskning på andrespråklæring i tiden framover, nemlig digitale metoder og mer utstrakt samarbeid med deltakere.

Utviklingen av etnografi

Observasjon av menneskelig atferd utgjør kjernen i etnografi, med et mål om å forstå mønstre i meningsskaping og kulturelle praksiser. Denne tilnærmingen ble formalisert av vestlige antropologer som reiste til andre deler av verden for å studere fremmede kulturer tidlig på 1900-tallet. Der tilbrakte de lengre perioder i samfunn de studerte for å kunne beskrive en bestemt folkegruppes atferd og tro. Dette ble kalt 'deltakende observasjon' (*participant observation*) av Malinowski, hvis forskning

på økonomiske systemer på Trobriand-øyene hadde sterk innvirkning på utviklingen av antropologi som disiplin. Han hevdet at det ikke var tilstrekkelig å observere fra utsiden, men at man måtte delta i målgruppens kulturelle praksiser for å kunne forstå dem fra et deltakerperspektiv (Eriksen & Nielsen, 2017). Senere antropologer videreutviklet denne tilnærmingen, mens de rettet oppmerksomheten mot språk og kommunikasjon. Etnografisk forskning kjennetegnes ved at den tar sikte på det som Geertz (1973) kaller for ‘tykk beskrivelse’ (*thick description*), der forskeren ikke bare beskriver praksiser, men også dokumenterer konteksten i detalj, for å gi innsikt i samfunnsmessige og relasjonelle prosesser som spiller inn i praksisene. Gjennom utvidet deltakende observasjon og tykke beskrivelser har etnografer som mål å gå fra sitt første ‘etiske’ (*etic*) — eller utenforstående — perspektiv til et mer ‘emisk’ (*emic*) deltakerperspektiv på aktuelle fenomener.

I sitt opphav var antropologi tett forbundet med kolonialismen. Søken etter antropologisk kunnskap om andre deler av verden utgjorde en del av europeiske lands strategi for å underlegge seg sine kolonier og et tilsvarende ønske i bosetterkolonier som USA om å kontrollere ulike folkegrupper innenfor egne grenser. I Norge ble et antropologisk blikk opprinnelig rettet mot rasialiserte befolkningsgrupper som samer, mens den norske majoriteten isteden var gjenstand for sosiologiske analyser (Gullestad, 2006). I senere tid har antropologer jobbet for å avkolonisere disiplinen ved å problematisere slike maktforhold, samtidig som de viderefører et fokus på å utforske deltakeres perspektiver gjennom nærkontakt over tid (Harrison, 1997). Etnografisk forskning kan dessuten fremme en demokratisk tilnærming til datainnsamling og kunnskapsproduksjon, i lys av målet om å forstå sosiale sammenhenger fra innsiden og framheve deltakeres emiske perspektiver (Blommaert, 2009). I løpet av de siste tiårene har etnografi utviklet seg i retning av et anti-hegemonisk standpunkt, og mange etnografer hevder at metoden har potensial til å skape rom for andre perspektiver enn de mest dominerende (Hornberger et al., 2018).

Flere retninger innenfor etnografi har særskilt relevans for andrespråksforskning. Lingvistisk antropologi og interaksjonell sosiolingvistikk har undersøkt hvordan forskjellige grupper organiserer kommunikasjon i ulike sammenhenger, fra hverdags samtale til formelle taler. Et veletablert rammeverk er ‘kommunikasjonens etnografi’ (*ethnography of communication*) (Hymes, 1968), som oppgir viktige

faktorer for å forstå kommunikasjon på en kontekstnær måte. Kommunikasjon forstås i denne sammenheng først og fremst som en sosial handling. I utdanningskontekster har kommunikasjonens etnografi avdekket forskjeller i kommunikasjonsmønstre som kan føre til ekskludering av visse elever. I en banebrytende studie viste Philips (1972) for eksempel at læreren i en klasse med urfolkselever i USA forventet og oppmuntret til interaksjonsformer (deriblant selvhevdende, individuelle og muntlige interaksjoner) som skilte seg betydelig fra kjente interaksjonsformer i elevenes lokalsamfunn (deriblant gruppe-, konsensus- og oppgaveorienterte interaksjoner). Dette spriket førte til lav elevdeltakelse i undervisningen. Etnografi har også spilt en sentral rolle innenfor språksosialisering, eller språkopplæring i hjemmet og samfunnet, der studier har dokumentert kulturspesifikke forventninger og rutiner i omsorgspersoners samhandling med barn som lærer å kommunisere (Ochs & Schieffelin, 1984).

En nyere retning med relevans for andrespråksforskning kalles for lingvistisk etnografi. Lingvistisk etnografi skiller seg fra klassisk lingvistisk antropologi ved en mer fleksibel tilnærming til både teori og metoder og ved et fokus på nære og kjente kontekster, i en tid hvor mange deler av Europa opplever økende kulturelt mangfold innenfor sine grenser på grunn av innvandring. I slike studier er målet å gjøre det kjente ukjent, snarere enn å få kjennskap til det ukjente (Rampton et al., 2015). Den kjente konteksten kan for eksempel være en arbeidsplass, som en skole, eller undervisningen av et kjent fag, som norsk, som forskeren ønsker å skape kritisk og undrende avstand til for å danne et annet perspektiv enn det en har utviklet gjennom tidligere praktisk erfaring. Lingvistisk etnografi vektlegger ofte anvendelig kunnskap og samfunnsmessig bidrag framfor utdypning av antropologisk teori (Rampton et al., 2015). Forskning i dette paradigmet har ikke nødvendigvis det årelange forløpet som forventes innenfor lingvistisk antropologi, men kan isteden bestå av flere måneder med fokusert observasjon. Etnografiske studier med et kortere tidsforløp og en delvis forutbestemt tematikk kan også kalles for fokusert etnografi (Knoblauch & Schnettler, 2012).

Ulike etnografiske tradisjoner deler noen grunnleggende teoretiske perspektiver på språk, kommunikasjon, sosiale relasjoner og forskerens rolle. Sosialkonstruktivisme utgjør det dominerende vitenskapsteoretiske synet på den sosiale verden, hvor realitet og normer oppfattes som bygd i felleskap og som gjenstand for subjektiv (emisk) opplevelse (Copland

& Creese, 2015). Denne utforskende holdningen til kategorier kan også omfatte sentrale begreper på et fagfelt, deriblant språk, andrespråk og norsk som andrespråk. Ved å problematisere hvordan slike kategorier konstrueres i praksis, kan etnografer få innsikt i betydningen som deltakere tillegger språklige kategorier som norsk eller tospråklighet og praksiser som skriving, oversettelse eller vurdering (Beiler & Dewilde, 2020; Kjelaas et al., 2020).

I etnografi analyseres språk som sosial praksis, noe som inkluderer alle mulige modaliteter, blant annet det visuelle og tekstuelle. Videre regnes alle kommunikative ferdigheter som en del av et helhetlig kommunikativt repertoar, der bruddstykker og delvis kompetanse regnes med like fullt som allsidig kompetanse i et språk (Gumperz & Hymes, 1964). I tillegg til en inkluderende definisjon av repertoar anvender etnografi den antropologiske tilnærmingen til kulturell relativitet. Dette betyr at man observerer språkbruk uten å vurdere den som 'flytende,' 'god' eller 'riktig' men for å forstå hva som virker tilpasset konteksten og formålet i deltakeres syn. 'Riktig' eller 'feil' språkbruk er derfor kun definert som deltakeres emiske synspunkter, i en nedendra-og-opp-analyse. Til slutt har etnografisk forskning lenge betraktet forskeren selv som en sosial aktør som påvirker deltakerne og forskningskonteksten. Forskeren er ikke bare observatør men også deltaker. Mange lingvistiske etnografer er også interessert i sosial rettferdighet og ulikhet og prøver å bruke forskning til forbedring av sosiale forhold (Blommaert & Dong, 2020). En sånn vending er godt egnet for andrespråksforskning, hvor det å bruke forskning for å kunne forbedre læringsprosessen utgjør et viktig mål (Douglas Fir Group, 2016).

Etnografi har blitt stadig mer populært i nordisk utdanningsforskning, særlig i flerspråklige og flerkulturelle klasserom. Flere av disse studiene har undersøkt ungdommers flerspråklige praksiser og identitetsdannelse, i og utenfor klasserommet (f.eks. Daugaard, 2015; Jørgensen, 2008; Madsen & Karrebæk, 2015; Sollid, 2019). Et annet forskningsfokus har vært hvordan sosial ulikhet utspiller seg i klasserommet og skolehverdagen (f.eks. Kjelaas et al., 2020; Jonsson, 2018). Forskning som tar for seg andrespråkslæring på mer eksplisitt vis, har i mindre grad støttet seg til etnografiske metoder, og dette gjelder særskilt i Norge sammenlignet med andre nordiske land. I denne artikkelen vil vi argumentere for at et bredt og kontekstnært etnografisk blikk har mye å tilføre også på andrespråksfeltet.

Hvordan brukes etnografiske metoder?

Klassisk etnografiske data består av feltnotater og opptak fra deltakende observasjon, ofte supplert med intervjuer og dokumenter eller gjenstander fra feltet (Copland & Creese, 2015; Blommaert & Dong, 2020). Mer nylig er etnografiske metoder utvidet til å omfatte innsamling av data om digital kommunikasjon, for eksempel interaksjon på sosiale medier eller opptak, tegninger og gjenstander som er utført eller skapt av deltakere i forbindelse med forskningen. For eksempel undersøkte Lexander (2020) hvordan senegalesiske familier i Norge bruker digitale medier for å lære seg norsk, ved å analysere utdrag av chatlogger, i kombinasjon med intervjuer og språkportretter som hun gjennomførte med deltakerne. Lomeu Gomes (2020) ba norsk-brasilianske familier om å gjøre lydopptak av interaksjoner i hjemmet når han ikke var til stede, for å studere språkopplæring og sosialisering av barn i familien. Under COVID-19-pandemien har digital kommunikasjon fått en sentral rolle i manges hverdag og skolegang verden rundt, og slike digitale datainnsamlingsmetoder har følgelig fått enda større betydning i studier på språkbruk og språklæring (Piller et al., 2020).

Etnografer tilstreber å etablere et godt og trygt forhold til deltakere av både forskningsetiske og analytiske grunner. Utover det å gi forskeren bedre forutsetninger for å ivareta deltakeres interesser fremmer en slik tillit økologisk validitet ved å øke sannsynligheten for at forskeren får tilgang til deltakeres reelle erfaringer (Cicourel, 2007). Det er viktig å ta hensyn til vår posisjonaltet som forskere og reflektere over hvordan deltakere vil kunne påvirkes av hvem vi er, for eksempel hvis forskeren også er lærer og vil forske på elevers opplevelser, eller hvis forskeren på annet vis oppfattes som insider eller utsider av deltakerne (Hult, 2014). I etnografisk litteratur omtales slik bevissthet om vår egen påvirkning på forskningsprosessen som refleksivitet (Copland & Creese, 2015).

Tradisjonelt sett har en enkelt etnograf utført forskning på individuell basis, men etnografer samarbeider i økende grad også i forskerteam, der ulike forskere bidrar med forskjellig innsikt og potensielt samler inn data fra forskjellige kilder som deretter samles (Creese & Blackledge, 2012; Madsen & Karrebæk, 2015). Sammensetningen av forskerteamet vil være av stor betydning for kunnskapen som produseres, og det å samle inn og analysere i team bidrar til å øke studiens økologiske validitet. I

flerspråklighetsforskningen finnes eksempler på flerspråklige team (Creese & Blackledge, 2012) der minst én av forskerne behersker samme språk og kan regnes som en innsider i gruppen eller samfunnet som studeres. Enten individuelt eller i gruppe samler forskerne inn data fra deltakende observasjon via feltnotater og gjerne opptak, ofte supplert med intervjuer, dokumenter og gjenstander, eventuelt utdrag fra digital kommunikasjon. Mengden og typen data som samles inn, varierer fra prosjekt til prosjekt, avhengig av muligheter og begrensninger i hver kontekst. Det er ingen formel for hva som teller som nok data. Et veiledende råd er å samle inn nok data til at man begynner å legge merke til noen praksiser som gjentar seg og ett eller to tydelige mønster, samtidig som man har nok data til å svare på forskningsspørsmålene i prosjektet.

Etnografisk analyse tar sikte på å identifisere mønstre i observerte praksiser som viser til emiske verdier. Slike mønstre består av tematikker som går igjen på tvers av datakilder. For eksempel kan en forsker observere at en elev som vanligvis er stille, deltar mer aktivt når en bestemt type aktivitet eller emne dukker opp i klassen, og at dette gjentar seg. Hvis eleven eller læreren også kommenterer dette i et intervju, er forskeren bedre rustet til å identifisere dette som et vesentlig mønster og belyse gunstige forhold for at en viss elevgruppe vil delta i undervisningen. Den analytiske prosessen kan drives av forhåndsbestemte temaer eller spørsmål eller av nye temaer som avdekkes i feltet. Agar (1996) peker også på betydningen av «rike punkter» (*rich points*) — hendelser som overrasker eller forvirrer forskeren. Ved å framheve tilfeller der det antatte adferdsmønsteret brytes på en uventet måte, kan slike hendelser katalysere en analyse. Å observere brudd på et mønster kan nemlig også ansees som bekreftelse på at et slikt mønster vanligvis opererer. Etnografisk analyse innebærer vanligvis en iterativ prosess, med flere kode-sykluser for å identifisere temaer og mønstre. Denne prosessen går ofte fra brede, etiske temaer (for eksempel, 'negative holdninger til skriving') til smalere, emiske temaer, som gjerne kan uttrykkes gjennom deltakernes egne formuleringer (for eksempel, «for mye å lære»). Noen funn kan presentere seg raskt, mens ny innsikt dukker opp etter gjentatte runder med lesing og koding av dataene.

Hvordan er etnografiske metoder nyttige innenfor andrespråksforskning?

Andrespråksforskning har som mål å kartlegge, forstå og legge til rette for læring av et eller flere språk i eller utenfor klasserommet etter innlæringen av et eller flere førstespråk (f.eks. Douglas Fir Group, 2016; Ortega, 2019). Etnografi har vært brukt som enkeltstående metode og i kombinasjon med andre metoder i mange andrespråkskontekster, både i og utenfor klasserommet, selv om lite av denne forskningen har handlet spesifikt om *norsk* som andrespråk. Her gir vi et innblikk i to eksempler på forskning i Norge og ett i Mexico som illustrerer potensialet i etnografi som metode for andrespråksforskning, samt noen nye metodiske retninger innenfor etnografi. Grunnet plassbegrensninger går vi ikke detaljert inn på alle stegene og data i hver case, og vi henviser leseren til litteraturen som refereres til for utfyllende informasjon. Metodene som brukes i hvert eksempel, kan anvendes til videre forskning på norsk som andrespråk i skolen, samfunnet og høyere utdanning.

Case 1: Etnografi i klasserommet

Beiler brukte etnografiske metoder til å undersøke flerspråklige undervisnings- og skrivepraksiser, deriblant oversettelse, i to innføringsklasser for nyankomne elever på ungdomstrinnet (Beiler, 2020; Beiler & Dewilde, 2020). Til sammen deltok to lærere og 22 elever med ulike språkbakgrunn og språklige repertoarer i studien. Beiler undersøkte blant annet hvordan lærere og elever brukte elevenes flerspråklige ressurser i engelsk skriveopplæring i et innføringsprogram. Bakgrunnen for studien er en nyere diskusjon om hvordan engelsklærere bør forholde seg til norsk og elevers andre språklige ressurser i flerspråklige klasser. I denne sammenheng omtales ofte norsk som andrespråk og engelsk som tredjespråk (f.eks. Burner & Carlsen, 2017). Selv om fokuset for studien var engelskundervisning, gikk dette faget inn i et opplæringsprogram med norskinnlæring som overordnet mål. Sammenhengen mellom innlæring av norsk og engelsk som potensielt nye språk pekte seg derfor ut som en sentral tematikk i studien.

For å fange opp data om både lærere og elevers språklige praksiser valgte Beiler en kombinasjon av videoopptak av undervisningen (Knoblauch & Schnettler, 2012) og skjermopptak av elevenes datamaskiner mens de jobbet med skriveoppgaver (Bhatt & De Roock, 2013;

Beiler et al., 2021). I noen tilfeller gjorde hun også lydopptak av elever som samarbeidet. I tillegg skrev hun feltnotater i timene og samlet inn elevtekster og forberedende dokumenter som notater, informasjonskilder, oppgaveinstruksjoner og forberedelseshefter. Disse datakildene ga detaljert innsikt i språkbruken i klasserommet på flere nivåer: helklasseundervisning, elevsamarbeid og individuelt arbeid. Studien gikk over tre måneder og kan dermed ansees for å være en fokusert etnografi (se introduksjon).

I tråd med prioriteringen av emiske perspektiver i etnografi (se introduksjon) anså Beiler det som viktig å gi deltakerne mulighet for å kommentere egen språkbruk. Hun valgte derfor å gjennomføre intervjuer med lærerne og elevene, som hun forankret i datautdrag fra klasseromsobservasjonene, spesielt video-, lyd- og skjermopptak. Slike intervjuer som tar utgangspunkt i observasjonsdata, kan kalles for datastimulerte intervjuer (*stimulated recall interviews*, Gass & Mackey, 2017). I noen tilfeller viste hun også fram dokumenter, for eksempel elevtekster, som utgangspunkt for elevers eller læreres refleksjon. På denne måten forsøkte hun å øke den økologiske validiteten i deltakernes utsagn om egne språkpraksiser (Cicourel, 2007). Elevintervjuene baserte seg også på elevenes språkportretter. Et språkportrett er en egenprodusert tegning av elevens språklige identitet, som vanligvis tar utgangspunkt i en tom silhuett (Busch, 2012). Disse språkportrettene muliggjorde en bred og nyansert forståelse av elevenes språklige ressurser, inkludert norsk som et element med økende betydning for deres identitet og hverdag.

I en slik bredde av datakilder var en viktig analytisk oppgave å identifisere et begrenset antall tema som kunne belyse problemstillingen i studien. I tråd med analytiske prinsipper for etnografi innebar dette flere sykluser, der Beiler vekselvis rettet blikket mot ulike datakilder, teorier og analytiske dimensjoner, deriblant et lingvistisk nærblikk og etnografisk kontekstualisering. Denne prosessen førte til to del-analyser av dataene: først en helhetlig analyse av flerspråklige praksiser i klasserommet, deriblant bruken av norsk og språk som elevene tidligere hadde brukt i eller utenfor skolen (Beiler, 2020); deretter en detaljert analyse av en bestemt flerspråklig praksis som skilte seg ut som spesielt vanlig og samtidig mer omdiskutert enn andre flerspråklige praksiser, nemlig oversettelse (Beiler & Dewilde, 2020). Tematiseringen av norsk i en studie som i utgangspunktet definerte engelskinnlæring som forsk-

ningsfokus, illustrerer de analytiske mulighetene ved en åpen og utforskende etnografisk tilnærming.

For å konkretisere potensialet i etnografi som metode for andrespråksforskning vil vi gå nærmere inn på to relativt nye retninger innenfor multimodale metoder som ledd i etnografi, nemlig skjermopptak og språkportretter. I kombinasjon med andre etnografiske data bidro disse datakildene til å nyansere vår forståelse av forekomsten og betydningen av både norsk og elevenes andre språk i engelskundervisningen for nyankomne elever. Gjennom feltnotater og videoopptak dokumenterte Beiler (2020) at norsk skilte seg ut fra andre språklige ressurser som et felles referansepunkt for engelskundervisningen (jf. Burner & Carlsen, 2017), selv om lærerne også trakk veksler på elevenes andre språk. Fordi norsk var relativt mer framtrødende enn andre språk i helklasseundervisning, ga elevenes skjermopptak viktig supplerende informasjon om hvorvidt flere språk spilte inn i arbeidet deres med engelsk skriving. Disse skjermopptakene viste at elevene ofte innhentet informasjon på tidligere skolespråk, i tillegg til engelsk og eventuelt norsk, noe de forklarte med hvilke språk de forsto best og hvilke kilder som ga mest utfyllende informasjon (Beiler, 2020). Noen elever skrev også notater eller kladd på tidligere skolespråk, og de fleste oversatte ord og fraser som ledd i skriveprosessen.

I en annen delstudie satte vi søkelyset på elevenes oversettelsespraksiser, som viste seg å være preget av stor kompleksitet (Beiler & Dewilde, 2020). Skjermopptakene viste hvordan elevene benyttet seg strategisk av ulike verktøy, deriblant enspråklige og tospråklige ord-bøker, maskinoversettelse, oppslagsverk og bilder, i kombinasjon med språklige ressurser som de hadde tilegnet seg på forskjellige måter. For eksempel slo en elev noen ganger opp ord på tysk eller rumensk, selv om hun oftere oversatte til og fra italiensk eller, noe sjeldnere, norsk (Beiler & Dewilde, 2020, s. 545). Gjennom opptak av samtaler i klasserommet og datastimulerte intervjuer med elevene fikk vi videre innsikt i betydningen av oversetting for elevene, som både bekreftet nytten av og uttrykte en viss ambivalens til oversettelse. Kombinasjonen av flere etnografiske datakilder var viktig for å utvikle en helhetlig forståelse av elevenes oversetting som grenseoverskridende, mediert og situert praksis.

Elevenes språkportretter bidro videre til å destabilisere antagelser om elevenes forhold til morsmål, norsk, engelsk og andre språk. I disse tegn-

ingene viste elevene ofte et bredere språklig repertoar enn det som kom til syne i klasserommet, til tross for at lærerne eksplisitt benyttet en flerspråklig tilnærming til skriveundervisningen. Dette viste seg å være tilfellet fordi mange elever hovedsakelig støttet seg til tidligere skolespråk, som ikke alltid var det samme som det de selv beskrev som morsmål. I noen tilfeller rapporterte elevene at de kunne lite av sitt «morsmål» (f.eks. somali) mens de hadde lettere for å uttrykke seg på andre språk som de var oppvokst med (f.eks. swahili og engelsk i Kenya) (se figur 3, Beiler, 2020). Elevenes selvrepresentasjoner understreket også at norsk egentlig ikke kunne beskrives som deres *andrespråk* i kronologisk forstand, ettersom alle hadde en framvoksende to- eller flerspråklighet før de ankom Norge som ungdommer. Dette var tilfellet enten fordi elevene brukte flere språk i hjemmet, på fritiden eller i samfunnet fra før, eller fordi de hadde begynt å lære andre språk enn undervisningsspråket på sin tidligere skole, deriblant engelsk. Fra et institusjonelt eller norsk majoritetsperspektiv vil man kanskje referere til norsk som andrespråk for elever med andre morsmål enn norsk, men i realiteten vil norsk ofte føyes til et flerspråklig repertoar. Dette betyr likevel ikke at elever som er i ferd med å lære norsk, ikke vil oppleve noen nytte av henvisning til norsk i andre språkfag som engelsk (Beiler, 2020; Beiler & Dewilde, 2020). Som García (2009) argumenterer for, kan elevers flerspråklige repertoarer visualiseres som banyantrær som vokser og styrkes i alle retninger der de får lys og næring, om det så gjelder norsk, engelsk eller andre språk som har betydning for den enkelte elev.

Etnografiske metoder kan frambringe en slik kompleksitet i hvordan flerspråklige ressurser som synliggjøres i ulik grad, spiller inn i et skolefag som engelsk eller norsk. Fordi etnografiske metoder kombinerer mange ulike datakilder, kan utvalgte datakilder vektlegges spesielt i forskjellige analyser fra ett og samme feltarbeid, slik skjermopptak ga særskilt innsikt i elevenes oversettelsespraksiser (Beiler & Dewilde, 2020), eller slik språkportretter bidro til en bredere forståelse av elevers språklige repertoarer enn det som kom fram gjennom deltakende observasjon (Beiler, 2020). Likevel finnes styrken i en etnografisk analyse i den kombinerte innsikten som forskeren får ved å drøfte ulike datakilder og perspektiver opp mot hverandre.

Case 2: Etnografi av språk- og kulturlæring utenfor klasserommet

Andrespråklæring foregår ikke bare på skolen og i klasserommet, men også ute i samfunnet. Den sosiokulturelle konteksten har stor påvirkning på innlæreres opplevelser som framvoksende flerspråklige og kan hjelpe eller være til hinder for deres videre motivasjon i læringsprosessen av andrespråket. I norsk andrespråksforskning har studier innenfor språk- og kulturkontakt økt sterkt i omfang, og da særlig studier om flerspråklighet og med en sosiolingvistisk tilnærming. I en oversikt over doktorgradsavhandlinger om norsk som andrespråk nevner Kulbrandstad og Tenfjord (2020) studier om kodeveksling, virkningen av norsk på førstespråket, unges språklige praksiser i flerspråklige miljøer, tolking, flerspråkliges syn på egen og andres språkbruk, samt språkideologiske studier. En etnografisk tilnærming gir videre innsyn i kommunikasjon i praksis og kan bidra til bedre forståelse av de komplekse faktorene rundt møtet mellom flere språk og flere kulturer.

Sammen med kollegaer brukte Dewilde etnografiske metoder for å studere en flerkulturell festival fra et deltakerperspektiv (Dewilde et al., 2018, 2021). Hvert år tiltrekker den internasjonale barne- og ungdomsfestivalen *Stoppstedet Verden* mer enn 11 000 besøkende på tvers av generasjoner fra hele Innlandet i Jernbanemuseumparken langs Mjøsas bredder første helgen i juni. Gjennom ulike kunst- og kulturtiltak har festivalen som mål å bygge «broer på tvers av kulturer og skape møteplasser mellom mennesker med ulik bakgrunn» og dermed motvirke fremmedfrykt og rasisme (Stoppstedet Verden, 2018). Konkret tilbys det verksteder, aktiviteter, utstillinger, mat og kulturelle framføringer fra mange av verdens hjørner.

Formålet med studien var å undersøke hva som karakteriserer opplevelsene og meningsskapingen til ungdommer som deltar på festivalen. Bakgrunnen var diskrepansen mellom det inkluderende målet til flerkulturelle arrangement i skole og lokalsamfunn og den ofte kritiske forskningslitteraturen som hevder at slike arrangement forsterker skilnader mellom 'oss' og 'dem' gjennom stereotypier og eksotiske framstillinger av andrespråksinnlærere og dermed kan virke mot sin hensikt (Andersen, 2013). Det finnes derimot få studier som er opptatt av deltakerperspektivet, som kan bidra til å forstå slike arrangement og nyansere kritikken.

På grunn av flerkulturelle arrangements intensitet og mangfoldighet var det på den ene siden hensiktsmessig å sette sammen et team med

forskere som kunne gjøre datainnsamlingen og analysen sammen, og på den andre siden viktig å delta flere ganger og velge et tydelig fokus fra starten (se også Case 1; Knoblauch & Schnettler, 2012; Madsen & Karrebæk, 2015). Gjennom forskjellige delstudier har teamet satt søkelys på perspektiver fra ulike typer deltakere og samtidig hatt et bredere fokus på hele arrangementet og den sosiokulturelle konteksten. De skrev feltnotater og tok bilder på selve arrangementet, kombinert med ordinære og datastimulerte semi-strukturerte intervjuer med deltakerne før og etter arrangementene (Dewilde et al., 2021).

For å få tak i ungdomsperspektivet valgte teamet å skape en møteplass under selve festivalen der de rigget seg til på en sentral plass på festivalområdet med en gul Poletta campingvogn, en rød løper, palmetrær og et lite bord med fire strandstoler i samarbeid med festivalledelsen og tok imot ungdom til intervjuer. På den ene siden ønsket de å skape et 'mulighetsrom' der ungdommer kunne gi uttrykk for sin mening, og på den andre siden minske forskernes påvirkning i intervjusituasjonen og dermed produsere troverdige data. Helt konkret delte teamet seg i to og to og byttet på å ta imot ungdommer i vognen og gå rundt på festivalen for å dokumentere den større konteksten gjennom feltnotater og bilder. Siden det ikke var mulig å utvikle langvarige relasjoner, men også for å bygge ned tradisjonelle hierarkier mellom voksen og barn i semi-strukturerte intervjuer, utviklet de en flerspråklig app slik at ungdommene kunne spille inn svar uten inngripen av forskerne. Til sammen spilte 86 ungdommer i alderen 12 til 20 år inn svar på to spørsmål: 1. Fortell noe om hva du har gjort på Stoppested Verden; 2. Hvilke tanker og minner vekker opplevelsene på festivalen? Spørsmålene ble pilotert hos ungdom med ulik bakgrunn for å sikre at de fungerte etter hensikt. Piloteringen var særlig viktig siden teamet ikke kunne stille oppfølgingsspørsmål, som er vanlig i etnografi (Copland & Creese, 2015).

Teamets sammensetning hadde som kjennetegn at de var eksperter på henholdsvis språk, kultur, religion og medborgerskap i mangfoldige samfunn. Like interessant var det at tre av dem regnes som lokale i festivalsammenhengen, da de bodde i området og hadde deltatt på festivalen gjentatte ganger, mens den fjerde bodde i hovedstaden og var vant til et større språklig og kulturelt mangfold og deltok på festivalen for første gang. Forskerens posisjonalitet og refleksivitet omkring dette er viktig når det gjelder nærhet/avstand til menneskene som deltar i forskningen. Styrken i teametnografi er nettopp medlemmenes ulike

posisjoner, som i vårt tilfelle kan knyttes til faglig ståsted og geografisk tilhørighet, som gir viktige variasjoner i den enkeltes posisjonalitet (Creese & Blackledge, 2012; Hult, 2014). De lokale forskerne (Dewilde, Kjørven og Skrefsrud) var sentrale i rekruttering av ungdommer til vognen, noe som var særlig viktig med tanke på festivalens korte varighet, da de kunne trekke på sine store lokale nettverk, mens forskeren med tilknytning til Oslo (Sæther) ble mer en utenforstående i denne sammenheng. Et mer analytisk eksempel er betydningen av at festivalen skjer nettopp på Hamar. I festivallederens åpningstale fra scenen ble Hamar og Hedmarken plassert i et slags antatt motsetningsforhold til mangfold og diversitet. At en slik festival skulle høre til akkurat på trauste Hamar, ble framstilt som overraskende. For forskerne bosatt på Hamar tilhørte dette en kanskje mer tatt-for-gitt-holdning til byen og festivalen, mens forskeren fra Oslo merket dette spesielt. Et beslektet eksempel er betydningen ungdommene gjennomgående tilskrev den internasjonale maten, som for Sæther framsto som hverdagslig fra et Oslo-perspektiv. I etnografisk arbeid er nettopp den tidlige uvitenheten og forundringen avgjørende ettersom den gir begynnelsen på den etnografiske forståelsen. Selv om de tre andre forskerne deltok på festivalen for første gang som forskere og prøvde å gjøre det kjente ukjent (Copland & Creese, 2015; Rampton et al., 2015), bidro den siste forskeren med nye perspektiver, som var avgjørende for teamets videre analysearbeid og forståelse av det partikulære i casen.

Som nevnt ble det utviklet en flerspråklige app for å kunne gjennomføre strukturerte intervjuer med ungdommene på et nettbrett inne i vognen på språket de ønsket, noe som potensielt kunne bidra til å få fram anti-hegemoniske perspektiver (jf. Hornberger et al., 2018). Selv om appen tilbød forskernes spørsmål på 35 språk, var det bare et fåtall ungdommer som valgte å se, høre eller spille inn svarene på andre språk enn norsk. Denne motstanden ytret de allerede i de forberedende feltsamtalene mens de ventet til vognen ble ledig. I feltnotatene skrev teamet:

Når jeg spør hvilke språk hun (jente på 12) kan, svarer hun svensk og norsk, men at hun vil spille inn svaret sitt på norsk (Feltnotater, Kjørven). Ungdommen på 14 forteller at hun snakker norsk, engelsk, arabisk, men foretrekker norsk. Jeg opplever mitt tilbud om å spille inn på andre språk som litt masete. Hun gjentar at «jeg kan norsk» (Feltnotater, Skrefsrud).

Ungdommenes insistering på å spille inn svarene på norsk kan begrunnes med at norsk er lingua franca i Norge, også på festivalen, og dermed språket som oppfattes å ha størst verdi. Det er også mulig at ungdommene opplevde at forskerne dyttet dem i kategorien av andrespråksinnlærer, noe som erfartes som for snevert i lys av deres selvoppfatning og mer sammensatte identitet. Selv om den flerspråklige appen i utgangspunktet er et demokratisk og fleksibelt verktøy som skal åpne opp for at ungdommer med varierende norskkferdigheter kan uttrykke seg, er det en fare for at den bidrar til å forsterke skillelinjer når forskerne skaper en forventning eller et ønske om å spille inn på andre språk enn norsk. Gjennom en refleksiv holdning kan forskeren bli seg bevisst på måten deltakerne i studien blir konstruert (Copland & Creese, 2015). Denne innsikten er ikke ulik den som lærerne i en annen delstudie rapporterte om da de prøvde å få elever med minoritetsbakgrunn til å opptre som representanter for foreldrenes hjemland under internasjonal uke (Dewilde et al., 2018).

For å oppsummere viser studien at teametnografi i kombinasjon med app-intervjuer kan gi rike og nyanserte innsikter i flerkulturelle arrangement fra et deltakerperspektiv når nærkontakt over tid ikke er mulig. Selv om forskerne erkjenner faren for stereotyper og andre-gjøring ved denne typen arrangement, bidro kunnskapen om ungdommers in situ engasjement og tilhørighet med viktige nyanser når det gjelder kulturelle og sosiale faktorer som påvirker læring utenfor klasserommet. Innsiktene kan overføres til mer formelle utdanningskontekster der det vil være viktig å skape trygge rammer for elever som er i ferd med å utvide sitt språklige repertoar med det norske språket. Studien illustrerer også hvordan teametnografi bidrar med viktige refleksjoner rundt forskerens posisjonalitet, og konsekvensene denne har for innsiktene det er mulig å få, samtidig som appen er et eksempel på mulighetene som ligger i å kombinere deltakende observasjon med digitale datainnsamlingsmetoder for å få større innsikt i det emiske perspektivet.

Case 3: Etnografisk evaluering i høyere utdanning

Forskning på andrespråklæring har ikke kun som mål å forstå språkinnlæringsprosesser, men også å bidra til vellykket andrespråklæring (Ortega, 2019). Likevel er forholdet mellom forskning og sosialt engasjement og endring omdiskutert. Noen forskningsparadigmer anser

forskning og sosial handling som adskilt, slik at forskning må utføres objektivt og uavhengig, før påfølgende resultater eventuelt anvendes som grunnlag for sosial handling. Andre paradigmer betrakter sosialt engasjement og endring som en potensiell del av selve forskningsprosessen og forskeren som en sosial aktør i denne prosessen (Cameron et al., 1993). Grunnlaget for etnografi er den nære beskrivelsen av en sosial kontekst, og dermed kan målet om å endre eller forbedre konteksten bli ansett som utenfor etnografis omfang. Mange forskere som bruker etnografiske metoder, betrakter imidlertid etnografi som et verktøy for sosialt engasjert forskning (se introduksjon) og retter ofte fokus mot aktuelle sosiale utfordringer. For eksempel har både Case 1 og Case 2 klar relevans for bedre praksis i flerspråklig og flerkulturell utdanning. Case 3 drøfter et eksempel på etnografisk evaluering (*ethnographic monitoring*) innenfor andrespråklæring. Denne tilnærmingen kobler etnografi mer direkte opp mot aksjonsforskning, med formål om å bruke etnografisk innsikt for sosial forbedring, i dette tilfellet bedre gjennomføring av et nytt språklæringsprogram ved et universitet i Mexico.

Det var Hymes (1980) som først brukte begrepet 'etnografisk evaluering' i sine studier av tospråklig opplæring i USA, der han skrev at «for å være virkelig nyttig må etnografi relatere det som beskrives, til mål» (s. 104, vår oversettelse), nærmere bestemt mål som deltakerne selv definerer. Hymes hevdet at det ikke er tilstrekkelig å produsere en tykk beskrivelse; etnografi bør også bidra til forbedringer, definert ut ifra et innsiderperspektiv. Siden har denne tilnærmingen utviklet seg videre gjennom studier i andre språkopplæringskontekster (f.eks. van der Aa & Blommaert, 2011). I etnografisk evaluering bruker forskere etnografiske datakilder og analysemetoder for å få emisk innsikt i en kompleks sosial virkelighet men retter deretter det analytiske blikket mot deltakeres fremtidige mål samt prioriteringer og evalueringer av hvordan disse målene best kan følges under bestemte lokale forhold. Disse stegene innleder en deltakerbasert forskningssyklus, der etnografen bygger på observasjon, beskrivelse og analyse for å samarbeide med deltakere om utprøving av forbedringer der det er mulig. Deretter observerer etnografen effekten av denne utprøvingen for å danne et informasjonsgrunnlag for neste utprøvingssyklus, i likhet med deltakerbasert forskning eller aksjonsforskning (McIntyre, 2008). Tett kommunikasjon og samarbeid med deltakere er avgjørende for denne tilnærmingen. Som De Korne og Hornberger (2017) skriver, «i etno-

grafisk evaluering forstås ikke endringsorientert evaluering som en individuell ekspertvurdering, men snarere som en systematisk søken etter endringer som kan være holdbare i lys av kontekstuelle prioriteringer» (s. 252, vår oversettelse). Etnografisk evaluering innebærer ofte et lengre tidsrom på grunn av samarbeid og flere sykluser med observasjon, analyse og engasjement.

De Korne brukte etnografisk evaluering til å undersøke andrespråkslæring i høyere utdanning sør i Mexico, med fokus på opplæring i et minorisert urfolksspråk. Hun forsøkte spesielt å forstå hvilke faktorer som støttet eller skapte barrierer for inkluderingen av dette språket i høyere utdanning, gjennom tre semestre med deltakende observasjon og lydopptak i og omkring undervisningen, samt intervjuer med studenter, undervisere og utdanningsledere. Underveis i hele denne prosessen diskuterte hun og lederne mulige løsninger på utfordringer som deltakerne opplevde, og hun sammenliknet sin egen analyse med ledernes perspektiver. De viktigste hindringene besto av (1) et sprik mellom forventningene til studentene og underviserne, (2) mangel på undervisningsmateriell og støtte til underviserne og (3) et paradoksalt sosialt miljø der urfolksspråket opplevdes som stigmatisert av noen og verdsatt av andre (De Korne, 2017). I lys av kontekstens muligheter utgjorde hindring 2 et godt utgangspunkt for engasjement. Først utarbeidet De Korne en foreløpig evaluering og strategi om at underviserne kunne støttes gjennom utvikling av mer undervisningsmateriell. Deretter førte den neste observasjonssyklusen av bruken av materiell til en ny evaluering og ny strategi for videreutvikling av lærernes pedagogiske verktøykasse og redusert avhengighet av publisert undervisningsmateriell. For å nå dette målet organiserte De Korne og flere ledere et to-dagers seminar der språkundervisere fra grunnskole, videregående og høyere utdanningsinstitusjoner kunne samles og dele erfaringer og tips, og hvor allmennheten ble invitert til å delta i åpne workshops, en poesilesing og musikalske forestillinger. Dette arrangementet skulle gi underviserne støtte og styrke deres nettverk (jf. hindring 2), samtidig som det bidro til å heve statusen til det minoriserte språket i samfunnet generelt (jf. hindring 3). Etnografisk observasjon av arrangementet og påfølgende intervjuer med flere av deltakerne viste at samlingen oppnådde målene til en viss grad, men at hyppigere arrangementer av denne typen måtte til for å løse problemene på en mer varig måte (De Korne, 2021).

Kort oppsummert kan enhver etnografisk studie videreføres til etnografisk evaluering hvis forskeren analyserer og diskuterer mål og prioriteringer med deltakere og samarbeider med dem om å forfølge disse målene på et eller annet vis. Det er flere deltakere som spiller en viktig rolle i andrespråklæring, blant annet lærere, innlærere og familiemedlemmer, og samarbeid med disse eller andre nøkkeldeltakere i en andrespråkskontekst gir mange muligheter for engasjement. Formen for utprøving eller engasjement vil avhenge av mulighetene i enhver kontekst, og observasjon av den første utprøvingen kan deretter danne grunnlag for neste syklus med analyse og utprøving. Etnografisk evaluering krever et utstrakt samarbeid med deltakere og passer godt for forskere som er innsidere i konteksten de studerer, for eksempel undervisere eller skoleledere som forskere. Forskere som er utenforstående, kan imidlertid også engasjere seg i meningsfylt samarbeid som varierer i omfang, på lignende vis som innsidere og utsidere i Dewilde sitt forskningsteam bidro med ulik verdifull innsikt i Case 2. Etnografers tilnærming til positiv sosial endring bygger på etnografiens deltagende og emiske orientering: å forstå deltakeres perspektiver utgjør fortsatt kjernen i innsatsen for å forbedre språkinnlæreres og språklæreres situasjon på tvers av kontekster. Ved å koble etnografisk forskning og sosialt engasjement kan etnografisk evaluering bidra til bedre forståelse av problemer innenfor andrespråklæring og et mer aktivt samarbeid mellom forskere og deltakere (De Korne & Hornberger, 2017).

Oppsummering og framvoksende retninger

I denne artikkelen har vi skissert hovedtrekkene ved etnografi som metode for andrespråksforskning. Vi har illustrert potensialet i etnografiske metoder gjennom tre eksempler fra vår egen forskning. Disse eksemplene framhever minst to metodiske retninger som vi anser som spesielt relevante for den videre utviklingen av andrespråksforskning. En første retning er den økende betydningen av digitale medier i språklæring og datainnsamling, spesielt i lys av koronapandemien (Piller et al., 2020). I våre egne forskningsprosjekter viser vi til digitale datainnsamlingsmetoder som skjermopptak (Case 1) og deltakerstyrt app (Case 2), som vi brukte mens vi var til stede i feltet. Slike metoder kan også implementeres uten forskerens tilstedeværelse eller ved periodisk til-

stedeværelse, slik Lomeu Gomes (2020) ba deltakere om å ta opp samtaler i familien. Såkalt ‘netnografi’ (Costello et al., 2017) kan også nevnes som en form for etnografi som først og fremst tar for seg praksiser i digitale fora, noe som skiller seg fra de ovennevnte studiene der forskerne også møtte eller undersøkte deltakernes språkbruk utenfor digitale medier. Selv om fysisk tilstedeværelse lenge har utgjort grunnlaget for etnografisk datainnsamling, kan det være behov for å tenke nytt om slike hybride eller heldigitale løsninger for datainnsamling, også innenfor etnografi, i en tid der mye kommunikasjon og læring flyttes over i digitale omgivelser.

Den andre retningen vi vil fremme i norsk andrespråkforskning, ut ifra et etnografisk standpunkt, er et økt fokus på forskerens posisjonalitet og samarbeid med deltakere. Etnografer har lenge vært opptatt av refleksjon over forskerens personlige ståsted og deltakeres emiske perspektiver, men samarbeid med deltakere, eller deltakermedvirkning, har blitt praktisert i noe mindre grad innenfor et etnografisk rammeverk. Case 2 viser hvordan den deltakerstyrte appen og det private opptaksrommet bidro til å bygge ned tradisjonelle hierarkier mellom voksne og unge og gjorde det mulig for ungdommene å ta regien og ytre seg om festivalen mer fritt. I Case 3 førte samarbeid mellom forskeren og deltakere både til bedre etnografisk innsikt og til aktiv støtte for et minoritetsspråklig utdanningstilbud som fortsatt var i utviklingsfasen. Disse vendingene skriver seg inn i et pågående arbeid med å demokratisere og avkolonisere forskning, ved å skape rom for at deltakere ikke bare gir fra seg data men også bidrar til å utforme forskningsagendaene, inkludert deltakere som historisk sett er blitt rasialiserte eller ekskludert fra kunnskapsproduksjon på annet grunnlag (Smith, 1999).

Metodene som vi beskriver i denne artikkelen, er lite brukt i forskning på norsk som andrespråk, og vi vil hevde at etnografi kan bidra med ny og viktig innsikt på dette feltet. Etnografiens teoretiske og metodologiske tilnærming kan bidra til en forståelse av elevers, læreres og andre deltakeres emiske perspektiver og til overraskende funn om kontekstuell kompleksitet. Med nøye planlegging kan etnografiske metoder tas i bruk i mange forskningsprosjekter, og etter vår erfaring blir forskere ofte inspirerte av et etnografisk feltarbeid. Etnografisk forskning på andrespråklæring er vel verdt innsatsen og tilbyr muligheter til å svare på viktige spørsmål innenfor andrespråkfeltet i Norge, som i andre deler av verden.

Referanser

- Agar, M. (1996). *The professional stranger*. Academic Press.
- Andersen, F. C. (2013). Leadership in a linguistically and ethnically diverse upper secondary school: Responding to challenges. *Nordic Studies in Education*, 32, 31–49.
- Beiler, I. R. (2020). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–29. <https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R. & Dewilde, J. (2020). Translation as translanguaging writing practice in English as an additional language. *Modern Language Journal*, 104(3), 533–549. <https://doi.org/10.1111/modl.12660>
- Beiler, I. R., Brevik, L. M. & Christiansen, T. (2021). Skjermopptak som forskningsmetode i og utenfor klasserommet. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 239–260). Universitetsforlaget.
- Bhatt, I. & De Roock, R. (2013). Capturing the sociomateriality of digital literacy events. *Research in Learning Technology*, 21, 1–19. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21281>
- Blommaert, J. (2009). Ethnography and democracy: Hymes's political theory of language. *Text and Talk*, 29(3), 257–276. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2009.014>
- Blommaert, J. & Dong, J. (2020). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide* (2. utg.). Channel View Publications.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: Ulike perspektiver på undervisning* (s. 193–208). Fagbokforlaget.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B. & Richardson, K. (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language & Communication*, 13(2), 81–94. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(93\)90001-4](https://doi.org/10.1016/0271-5309(93)90001-4)
- Cicourel, A. V. (2007). A personal, retrospective view of ecological validity. *Text and Talk*, 27(5–6), 735–752. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2007.033>

- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. SAGE.
- Costello, L., McDermott, M.-L. & Wallace, R. (2017). Netnography: Range of practices, misperceptions, and missed opportunities. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/1609406917700647>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2012). Voice and meaning-making in team ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 43(3), 306–324. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01182.x>
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning: En lingvistisk etnografisk undersøgelse* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet, Danmark.
- De Korne, H. (2017). The multilingual realities of language reclamation: Working with language contact, diversity, and change in endangered language education. *Language Documentation and Description*, 14, 111–135. <http://www.elpublishing.org/node/8091>
- De Korne, H. & Hornberger, N. H. (2017). Countering unequal multilingualism through ethnographic monitoring. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (s. 247–258). Routledge.
- De Korne, H. (2021). *Language activism: Imaginaries and strategies of minority language equality*. De Gruyter Mouton.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2018). International week in a Norwegian school: A qualitative study of the participant perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 474–486. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skrefsrud, T.-A. & Sæther, E. (2021). Young people's experiences and meaning-making at a multicultural festival in Norway. *Peace Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1911792>.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Eriksen, T. H. & Nielsen, F. S. (2017). *A history of anthropology*. Pluto Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

- Gass, S. M. & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2. utg.). Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Universitetsforlaget.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. (Red.) (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist* 66(6). American Anthropological Association.
- Harrison, F. (Red.) (1997). *Decolonizing anthropology: Moving further toward an anthropology of liberation* (2. utg.). American Anthropological Association.
- Hornberger, N. H., Tapia, A. A., Hanks, D. H., Dueñas, F. K. & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(02), 152–186. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>
- Hult, F. M. (2014). Covert bilingualism and symbolic competence: Analytical reflections on negotiating insider/outsider positionality in Swedish speech situations. *Applied Linguistics*, 35(1), 63–81. <https://doi.org/10.1093/applin/amt003>
- Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking. I J. Fishman (Red.), *Readings in the Sociology of Language* (s. 99–138). Mouton.
- Hymes, D. (1980). Ethnographic monitoring. I Hymes, D. (Red.), *Language in education: Ethnolinguistic essays* (s. 104–118). Center for Applied Linguistics.
- Jonsson, R. (2018). Handling the other in anti-racist talk: Linguistic ethnography in a prestigious Stockholm upper secondary school. I S. Hållsten & Z. Nikolaidou (Red.), *Explorations in ethnography, language and communication: Capturing linguistic and cultural diversities* (s. 15–39). Södertörns högskola.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A. S. & Hauge, H. A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7871>
- Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a ‘focused’ ethnographic and hermeneutical exercise.

- Qualitative Research*, 12(3), 334–356. <https://doi.org/10.1177/1468794111436147>
- Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2020). Innramming av et forskningsfelt: Forskning om norsk som andrespråk i lys av et utvalg doktorgradsavhandlinger. I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020*, (s. 109–134). Novus forlag.
- Lexander, K. V. (2020). Norsk som digitalt samhandlingsspråk i fire familier med innvandrerbakgrunn – identitet og investering. *Nordand*, 4(1), 4–21. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-01>
- Lomeu Gomes, R. (2020). Talking multilingual families into being: Language practices and ideologies of a Brazilian-Norwegian family in Norway. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1788037>
- Madsen, L. M. & Karrebæk, M. S. (2015). Hip hop, education and polycentricity. I J. Snell, S. Shaw & F. Copland (Red.), *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations* (s. 246–265). Palgrave Macmillan.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. SAGE.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. I R. Shweder & R. LeVine (Red.), *Culture Theory: Essays on mind, self, and emotion* (s. 276–320). Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *Modern Language Journal*, 103, 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. I J. Alatis (Red.), *Bilingualism and language contact: Anthropological, linguistic, psychological and social aspects — Acquisition of rules for appropriate speech usage* (s. 77–101). Georgetown University Press.
- Filler, I., Zhang, J. & Li, J. (2020). Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *Multilingua*, 39(5), 503–515. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0136>
- Rampton, B., Maybin, J. & Roberts, C. (2015). Theory and method in linguistic ethnography. I J. Snell, S. Shaw & F. Copland (Red.),

- Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations* (s. 14–50). Palgrave Macmillan.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10(10), 1–21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Stoppested Verden. (2018). Stoppested Verden. <https://www.stoppestedverden.no/>
- van der Aa, J. & Blommaert, J. (2011). Ethnographic monitoring: Hymes's unfinished business in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*, 42(4), 319–334. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01142.x>

Abstract

This article offers an introduction to ethnographic methods for research on second language learning in and outside of the classroom. Ethnographic methods can address many different questions about second language learning, either as the overarching methodology or in combination with other methods. We demonstrate how these methods can be applied to second language research through examples from ethnographic studies in three different contexts. The first case is a classroom-based study, where an ethnographic approach offered more nuanced insight into the significance of various language resources for students' writing development. Screen recording and language portraits are highlighted as methodological contributions. The second case is a study of language and culture learning outside of school, where team ethnography was combined with a multilingual interview app to study a multicultural festival, giving new insight into young people's experiences of the festival. The third case presents a study where the researcher collaborated with stakeholders to establish more inclusive language education practices in higher education, illustrating how ethnographic research can support positive social change. In conclusion, we point to digital data collection methods and participant involvement as important future directions for ethnographic research on second language learning.

Keywords: *ethnography, linguistic ethnography, ethnographic monitoring, participatory action research, digital methods, second language*