

Innhold

Forord	3
<i>Gunhild Tomter Alstad</i> : Med forskningsetiske briller på – en drøfting av dilemma i forskning som involverer gryende flerspråklige barnehagebarn	7
<i>Ingrid Rodrick Beiler, Haley De Korne og Joke Dewilde</i> : Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning	33
<i>Birgitte Fondevik</i> : Å forske med lærerne – et metablikk på et aksjonsforskningsprosjekt i norskopplæringen for voksne innvandrere	59
<i>Nina Gram Garmann, Anna Sara H. Romøren og Elena Tkachenko</i> : Å involvere barnehagelærerstudenter i forskning – muligheter for flerspråklighetsforskningen	85
<i>Anne Golden, Bård Uri Jensen og Oliwia Szymańska</i> : Flervalgstester i studier av metaforforståelse blant norsksinnlærere	107
<i>Anne Golden, Guri Bordal Steien og Ingebjørg Tonne</i> : Narrativ metode i andrespråksforskning	133
<i>Else Berit Molde og Ilka Wunderlich</i> : «That's why jeg sa ja til intervju også» – bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen	157
<i>Maria Elisabeth Moskvil</i> : Andrespråksdeltakelse i bringesituasjonen i barnehagen – en utforskning av utvekslingsstrukturanalyse som analysemetode i interaksjonell andrespråksforskning	183

Marte Nordanger og Paulina Horbowicz: Ustabilt og uhåndgripelig?
En metodologisk diskusjon om dynamisk systemteori som
tilnærming til variabilitet i andrespråkutvikling 209

Annely Tomson, Oliwia Szymańska og Kristin Hagen:
NORINT-korpuset – et elektronisk innlærerkorpus til bruk i
andrespråkforskning 235

Bidragstyttere 259



Forord

Ann-Kristin Helland Gujord, Bård Uri Jensen, Toril Opsahl

Da vi i redaksjonen inviterte til å skrive artikkelbidrag til et temanummer om forskningsmetoder og -metodologi i andrespråksforskning, var responsen stor. Her foreligger resultatet, og vi kan stolt presentere et smekktfullt dobbeltnummer med hele 10 artikler skrevet av 20 forskere med tilknytning til 7 ulike institusjoner: Adam Mickiewicz Universitet i Poznań, Høgskolen i Innlandet, Høgskulen i Volda, OsloMet – storbyuniversitetet, Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Universitetet i Sørøst-Norge. Dette illustrerer bredden i det fagmiljøet som driver forskningsaktivitet på feltet i Norge eller om norske forhold. Artiklene i dette temaheftet demonstrerer også bredden og variasjonen i metodologiske tilnærminger på feltet; her er artikler om forskningsetikk, etnografiske tilnærminger, aksjonsforskning, studentinvolvering, flervalgsoppgaver, narrativ tilnærming, dybdeintervju, utvekslingsstrukturanalyse, dynamisk systemteori og innlærerkorpus.

Gunhild Tomter Alstad diskuterer forskningsetiske spørsmål knyttet til forskning på gryende flerspråklige barnehagebarn. Hun løfter fram prinsipielle diskusjoner om forskningsnytte i forhold til beskyttelsesbehov og argumenterer spesielt for at forskere bør dokumentere de forskningsetiske valgene de gjør. Et viktig spørsmål er hvordan flerspråklige barns stemmer blir hørt, og hvilke språk som blir hørt.

Ingrid Rodrick Beiler, Haley De Korne og Joke Dewilde bruker tre studier til å vise hvordan etnografiske metoder kan belyse ulike forskningsspørsmål om andrespråksforskning både i og utenfor klasserommet, enten som overordnet metodologi eller i kombinasjon med andre metoder. De peker på digitale datainnsamlingsmetoder og samarbeid med deltakere som viktige retninger framover.

Birgitte Fondevik drøfter aksjonsforskning med utgangspunkt i et prosjekt i voksenopplæringen knyttet til innvandrere med lite skolebakgrunn. Målet med prosjektet var å utvikle praktisk kunnskap om å ut-

nytte elevenes flerspråklige kompetanse som ressurs i en opplærings-situasjon som involverte både norsklærere og flerspråklige assistenter. Hun drøfter erfaringene fra prosjektet i lys av erfarings-, deltaker- og aksjonsorientering.

Nina Gram Garmann, Anna Sara H. Romøren og Elena Tkachenko skriver om studentinvolvering og drøfter mulighetene som åpner seg for flerspråklighetsforskningen når barnehagelærerstudenter involveres i forskningen. De tar utgangspunkt i et prosjekt om språkmangfold blant barn og ansatte i norske barnehager og argumenterer for at studentinvolvering kan bidra til mer praksisnær forskning og til større datautvalg.

Anne Golden, Bård Uri Jensen og Oliwia Szymańska presenterer fire studier som undersøker metaforforståelse blant innlærere av norsk ved hjelp av flervalgstester. De diskuterer utvalg av informanter og utforming av flervalgstester, som valg av testuttrykk og utforming av distraktorer og kontekst, og fokuserer også på ekvivalens i metaforiske uttrykk mellom språk.

Anne Golden, Guri Bordal Steien og Ingebjørg Tonne trekker frem hvordan studier av narrativer kan gi innsikt i subjektive aspekter ved andrespråklæring, som innlæreres opplevelser, reaksjoner, holdninger, vurderinger og følelser. De diskuterer definisjoner av narrativ, hvilke fenomener som kan studeres med narrativ metode, og ulike forhold knyttet til datainnsamling og analyse.

Else Berit Molde og Ilka Wunderlich argumenterer for å bruke semi-strukturerte dybdeintervju i andrespråksforskningen. De tar utgangspunkt i et prosjekt som utforsker språklig praksis blant internasjonalt ansatte i norske universitet og høyskoler, og drøfter planlegging, gjennomføring og analyse belyst med konkrete eksempler på interaksjonsmønstre og spørsmålstyper i intervjuene.

Maria E. Moskvil viser hvordan utvekslingsstrukturanalyse er en hensiktsmessig analysemetode i interaksjonell andrespråksforskning, ved hjelp av en studie av sosial samhandling i bringesituasjoner i barnehagen. Hun viser hvordan kontakt etableres og mellompersonlig mening realiseres verbalt og nonverbalt, og argumenterer for at analysemetoden kan gi økt bevissthet om barns og voksnes taleroller.

Marte Nordanger og Paulina Horbowicz viser hvordan dynamisk systemteori kan kaste lys over betydningen av variabilitet for endring og utvikling i andrespråklæring. De drøfter sentrale metodologiske

prinsipper og overveielser med utgangspunkt i en longitudinell studie av to voksne innlæreres bruk av *synes* og *tro* og argumenterer for at dynamisk systemteori bidrar til økt teoretisk og metodologisk bevissthet om variabilitet og utvikling.

Annely Tomson, Oliwia Szymańska og Kristin Hagen beskriver NORINT-korpuset, som er et innlærerkorpus som inneholder både muntlig og skriftlig norsk produsert av voksne studenter. De beskriver datamaterialet, transkribering og annotering, samt søking og bruk. De sammenligner korpuset med ASK – Norsk andrespråkskorpus og drøfter muligheter og begrensninger for utnyttelse av korpuset i forskning.

Vi håper at dette temanummeret kan være et bidrag til å utvide det metodologiske repertoaret hos norske andrespråksforskere, både studenter og etablerte forskere, og et nummer som dere vil vende tilbake til og ha nytte av i mange år framover. God lesning!

Med forskningsetiske briller på – en drøfting av dilemma i forskning som involverer gryende flerspråklige barnehagebarn

Gunhild Tomter Alstad
Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I artikkelen diskuteres noen sentrale forskningsetiske forhold som kan aktualiseres når gryende flerspråklige barn er involvert i forskning. Formålet med artikkelen er å løfte fram diskusjonene rundt hva slags implikasjoner forskningsetiske vurderinger og beslutninger har for forskning som involverer gryende flerspråklige barn. Jeg bygger på forskningsetiske diskusjoner fra både barnehageforskning og flerspråklighets- og andrespråksforskning. Jeg løfter først fram prinsipielle diskusjoner om forskningens nytte versus (flerspråklige) barns behov for beskyttelse. Jeg drøfter deretter mer spesifikt forhold knyttet til datainnsamlingsmetoder og hvordan flerspråklige barns stemmer blir hørt, og hvilke språk som blir hørt, i forskning. Jeg argumenterer avslutningsvis for at forskere bør være tydeligere på hvilke forskningsetiske valg som tas. Forskningsetiske dilemma kan medføre valg mellom motsetningsfylte etiske verdier. Det er derfor viktig å være eksplisitt på hvilke valg som er gjort, og hvilke konsekvenser disse valgene har for forskningsprosessen. Valgene har betydning for hva vi kan utvikle ny kunnskap om.

Nøkkelord: *Refleksivitet, gryende flerspråklige barn, barnehageforskning, forskningsetikk*

Innledning

Temaet for denne artikkelen er forskningsetiske dilemma i forskning der gryende flerspråklige barnehagebarn er involvert. Forskning reguleres og påvirkes av forskningsetiske normer og verdier som er forankret i lovverk og nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetikk handler om verdier og verdivalg, slik som *menneskeverd* og *respekt* for likeverd, frihet og selvbestemmelse, *beskyttelse* mot risiko for skade og urimelig belastning og *rettferdighet* i prosedyrer og fordeling av goder og byrder (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Innenfor metodelitteraturen tematiseres metodologisk og forskningsetisk *refleksivitet* i forskning (for eksempel Alvesson & Sköldbberg, 2009; Guillemin & Gillam, 2004; Hammersley, 2011). Refleksivitet handler om at forskere må være i stand til å ta et skritt til siden og ta et kritisk blick på egen rolle og egne beslutninger underveis i hele forskningsprosessen (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 9). Tittelen på denne artikkelen, «Med forskningsetiske briller på», hen-spiller på det å ta på seg forskningsetiske briller og rette et skjerpet blick mot etablerte praksiser, ikke bare det som er ubehagelig, men også det som framstår som selvsagt. Innenfor andrespråksforskningsfeltet internasjonalt har Ortega (2005) løftet fram prinsipielle diskusjoner om forskningsetikk og argumentert for at etiske perspektiver bør være et filter for forskningsfeltets forskningsmetodologiske og epistemologiske diskusjoner. I tittelen på denne artikkelen brukes også ordet 'dilemma', som refererer til forskningsetiske problemstillinger. I forskningsprosesser kan det oppstå motstridende hensyn og dilemma knyttet til valg mellom forskningsetiske verdier. Det finnes ikke nødvendigvis enkle løsninger på problemstillingene, men mitt utgangspunkt er at vi må gjøre problemstillingene mer synlige og diskutere hvordan valgene påvirker forskningsprosessen. Målet med artikkelen er ikke å finne forskningsetiske svar, men å bidra til en årvåkenhet rundt forskningsetiske problemstillinger. Et poeng med refleksivitet er å adressere det som er vanskelig eller ubehagelig, ikke fordi de vanskelige valgene skal framstå som bekjennelser, men fordi en oppmerksomhet mot det vanskelige kan bidra til å tenke nytt om våre antakelser, som Pillow formulerer det:

This vigilance from within can aid in a rethinking and questioning of the assumptive knowledges embedded in reflexive practices in ethnographic

and qualitative research and work [...] to situate practices of reflexivity as critical to exposing the difficult and often uncomfortable task of leaving what is unfamiliar, unfamiliar. (Pillow, 2003, s. 177)

Artikkelen har som siktemål å løfte fram og bidra til diskusjonene om forskningsetiske dilemma som kan aktualiseres når gryende flerspråklige barnehagebarn involveres i forskning. Forskning på flerspråklige barnehagebarn favner barn i en barnehagekontekst som er i ferd med å utvikle andrespråk, og dermed potensielt i ferd med å utvikle flerspråklig kompetanse (García, 2009, s. 58f). Allerede i denne definisjonen kan vi identifisere en kompleksitet – fordi det omfatter barn som har ulike utgangspunkt aldersmessig og er i utvikling språklig, sosialt, fysisk og kognitivt. I den videre diskusjonen brukes eksempler fra både norsk kontekst og andre lands kontekster, men rammen for diskusjonen knyttes til norsk barnehagekontekst og forskningsetiske normer og verdier i Norge. I det følgende gjør jeg kort rede for forskningsetisk regelverk i Norge og peker deretter på forskningsetikk i barnehageforskningsfeltet generelt og mer spesifikt innenfor andrespråks- og flerspråklighetsfeltet. Etter denne introduksjonen av bakgrunnen tar jeg for meg et overordnet dilemma knyttet til gryende flerspråklige barns forskningsdeltakelse: hensynet til nytteverdien versus hensynet til barns behov for beskyttelse. Denne første, overordnede diskusjonen følges opp av en mer forskningsmetodologisk orientert diskusjon om *hvordan* gryende flerspråklige barn involveres i forskning, og mulige forskningsetiske dilemma som kan aktualiseres. Avslutningsvis peker jeg på behovet for å være transparent på de etiske dilemmaene en møter og å drøfte hvilke konsekvenser valgene har for forskningsprosessen.

Bakgrunn: Forskningsetikk i regelverk

Forskningsetiske lovverk og retningslinjer revideres jevnlig. De første retningslinjene ble vedtatt i 1993 og er senere revidert i 1999, 2006 og 2016. På bakgrunn av nye lovverk (Forskningsetikkloven i 2017 og Personopplysningsloven i 2018), samt nye forskningsetiske problemstillinger, kommer retningslinjene i revidert form i 2021 (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Gjeldende retningslinjer for fagområdet samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi ble gitt av

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i 2016 (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016), og noen mulige forskningsetiske dilemma eller spenningsforhold kan identifiseres med utgangspunkt i retningslinjene. I neste avsnitt gir jeg tre eksempler på slike mulige dilemma, og vil understreke at det er flere andre dilemma som like fullt er viktige i ulike forskningskontekster der gryende flerspråklige barn involveres.

Et første dilemma som kan identifiseres, er spenningsforholdet mellom beskyttelse og deltakelse. Retningslinjene omtaler barns forskningsdeltakelse særskilt i punkt 14: Barns krav på beskyttelse (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 20). Her framgår det at barn som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse. Det framgår samtidig at forskning som omfatter barn, er verdifullt og viktig. I disse innledende setningene i retningslinjene ligger det en mulig motsetning eller noe uforenlig: at barn har særlig krav på beskyttelse, men samtidig at forskning på barn er viktig og bør utføres. En annet dilemma er at barns behov og interesser skal ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltakere (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 20). Dette innebærer at forskere må tilpasse både forskningsmetode og innholdet i forskningen. Retningslinjene stiller også særskilte krav til alderstilpasset informasjon og påpeker at selv om foresatte formelt sett gir samtykke, skal barn selv akseptere deltakelse «i den grad de evner å gjøre det» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 20). Spørsmålet for forskning som involverer gryende flerspråklige barn, er hvordan slike forskningsmetodiske og innholdsmessige hensyn ivaretas i forskningsdesignet, og hvordan det påvirker hva forskere kan utvikle ny kunnskap om, og om det er mulig å utvikle ny kunnskap innenfor et område gitt disse forutsetningene. Et annet spørsmål er hvordan det er mulig å imøtekomme kravet om alderstilpasset informasjon. Informasjon betinger gjerne visse språklige forutsetninger hos mottakeren, og informasjonen skal rettes mot barn som er i ferd med å utvikle både morsmål og andrespråk. Alderen hos gryende flerspråklige barn i barnehage spenner fra 0–6 år, og de språklige forutsetningene både med tanke på produktiv og reseptiv kompetanse vil variere nettopp fordi barna er i en språkutviklingsprosess. Det kan være stor forskjell på behov for forskningsmetodologiske

tilpasninger og informasjon ut fra både alder og språklige forutsetninger. Et tredje dilemma som kan tematiseres, er hensynet til utsatte grupper (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 24). Solberg peker på at det er spesiell grunn til å anta at individene som inngår i utsatte grupper, kan ha særskilte utfordringer forbundet med å gi fritt informert samtykke til at forskning utføres på dem (Solberg, 2014). Gryende flerspråklige barn som lærer norsk som andrespråk, og deres foresatte, kan potensielt være utsatte fordi språklige utfordringer gjør at det kan være utfordrende å gi eller motta informasjon slik at samtykket blir fritt. Samtidig er det problematisk i seg selv å behandle gryende flerspråklige barn og deres foresatte som ei gruppe, fordi det er store individuelle forskjeller innad i gruppa, og det er ikke gitt at individene eller situasjonene er sårbare.

Forskningsetiske perspektiver i barnehage-, andrespråks- og flerspråklighetsforskning

Så langt om mulige spenningsforhold i forskningsetiske regelverk og retningslinjene. Retter vi blikket mot barnehageforskning eller andrespråks- og flerspråklighetsforskning, ser vi at forskningsetiske diskusjoner forekommer oftere i forskningslitteraturen (for eksempel De Costa, 2016; Ortega, 2005; Pinter, 2018; Schultze, 2020). Vi ser samtidig at drøftingene i liten grad omfatter de yngste gryende flerspråklige barna (Pinter, 2013, s. 168). Barnehageforskningsfeltet mangler ikke på litteratur som tar opp metodologiske og etiske problemstillinger på barns forskningsdeltakelse (Schultze, 2020, s. 1), men forskningslitteraturen tematiserer ofte generelle problemstillinger knyttet til barns rolle og deltakelse i forskning i sin allmennhet, mens forskningsetiske dilemma spesifikt knyttet til andrespråk og flerspråklighet i mindre grad ser ut til å være tematisert. Når det gjelder andrespråksforskning, påpeker Ortega i sin artikkel «For What and for Whom Is Our Research? The Ethical as Transformative Lens in Instructed SLA» (Ortega, 2005) at det finnes grundige metodologiske og epistemologiske diskusjoner på andrespråksforskningsfeltet internasjonalt, men etiske perspektiver er utforsket i langt mindre grad (Ortega, 2005, s. 427).

Ortega (2005, s. 430ff) løfter fram tre prinsipper for en større debatt om andrespråksforskningens nytteverdi. Det første prinsippet handler

om at forskningsverdien må vurderes ut fra samfunnsnytt. Forskning må ses kritisk i lys av hva som er dens sosialpolitiske formål. Ortegas utgangspunkt for dette prinsippet er at samfunnsforskning skal ha som mål å bidra til forbedring for mennesker: «Any research field in the social sciences has as its ultimate goal the improvement of human life» (Ortega, 2005, s. 430). Som Ortega selv peker på, åpner et slik formål opp for nye diskusjoner, for eksempel hva forbedring vil innebære, hvem forbedringen angår (individ, gruppe eller samfunn), og hvem som har interesse av forbedringen. Det andre prinsippet er at verdinøytral forskning er umulig. Hun viser til den britiske filosofen MacIntyre som hevder at forskning er en form for menneskelig aktivitet på linje med andre aktiviteter og følgelig også verdiladet. At både kvalitativ og kvantitativ forskning er verdiladet, innebærer at det må gjøres rede for hvilke verdier forskningen er fundert på. Det tredje prinsippet er at epistemologisk mangfold i andrespråksforskning er verdifullt, fordi mangfoldet kan bidra til å gjøre metodologiske og etiske valg mer synlige og slik sett bidra til utvikling av fagfeltet. Ortega (2005, s. 429) peker videre på at verdier, akkurat som teorier, kan være gjenstand for rasjonell kritikk. Hvis verdivalg skal diskuteres, forutsetter det at vi er eksplisitte på hvilke verdier forskningen hviler på, og at vi vurderer formålet med forskningen. Ut fra Ortegas argumentasjon må forskere altså være tydeligere på hva forskningen er til for, og hvem forskningen er til for.

Andrespråksforskningens etiske filter på forskningsmetodologien må, ifølge Ortega, være å bidra til kunnskap som er nyttig for de gruppene vi forsker på, og hun utfordrer forskningsfeltet til å i sterkere grad belyse de etiske verdiene og det profesjonelle forskningsetiske ansvaret som vi som forskere har:

This exploration can only be possible if it is guided by moral and political values that we, as individuals and as a research community, can embrace. By examining the relationship between our current research practices and our value commitments in instructed SLA research, we make ourselves vulnerable, but much is to be gained (Ortega, 2005, s. 439).

Mye av norsk andrespråksforskning er allerede i sterk grad opptatt av hva slags relevans forskning har for samfunnet, for eksempel som sosial rettferdighet og menneskeverd i debatten om kartlegging av andre-

språks- og flerspråklig kompetanse og morsmålets rolle, og andrespråkelevers vilkår for læring i skole og hjemmespråkets betydning i språkopplæring. På samme måte har barnehagefeltet sine debatter om syn på barn, syn på lek og læring og syn på språk. Også på barnehagefeltet dukker debatten om språkopplæring og kartlegging av gryende flerspråklige barns språkferdigheter opp, gjerne i forbindelse med at det kommer nye politiske styringssignaler der fokuset rettes mot barnehagens innhold, for eksempel i kjølvannet av stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2013, 2016), og senest i forbindelse med forslaget om å endre barnehageloven og innføre plikt til vurdering av alle barns norskkunnskaper før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2021). Synspunktene kan knyttes til mer overordnede diskusjoner om hva som er barns og samfunnets beste på kort og lang sikt, og hvilke syn på barn og språk som ligger til grunn for synspunktene. Én diskusjon handler om spenningsforholdet mellom betydningen av barns utvikling av andrespråkferdigheter på kort sikt og senere skoleprestasjoner på lang sikt og hvorvidt et slikt målrettet fokus på andrespråkutvikling strider mot barnehagens verdigrunnlag og helhetlige syn på omsorg, lek, læring og danning. En kan argumentere for at det er til barns beste at arbeidet med andrespråk i barnehagen er mer målrettet og ferdighetsorientert enn det er i dag, men en kan også argumentere for at det er til barns beste å utvikle sin flerspråklige kompetanse i et helhetlig læringsmiljø. Det diskuteres også hva formålet ved en eventuell språkkartlegging skal være, og hvilke språk og hvilke språkkompetanser som tillegges verdi i en kartleggings situasjon, for eksempel norsk eller den helhetlige språkkompetansen. En del av diskusjonen har også vært hvilke konsekvenser kartleggingen kan ha, for eksempel om det er til fordel som verktøy for barns andrespråkutvikling og dermed deres beste eller at kartlegging kan medføre et for stort mangelperspektiv på barns språkkompetanse, både som enkeltindivid og som gruppe. Verdisynene som ligger til grunn for synspunktene i debattene, illustrerer hvilke dilemma og verdier også forskere må forholde seg til, ut fra deres faglige og forskningsetiske prioriteringer.

De forskningsetiske metadiskusjonene på andrespråksforskningsfeltet er oftest knyttet til skolekontekst eller eldre innlærere, rimelig nok fordi det er betydelig mindre forskning på andrespråksforskning på mer uformelle språklæringsarenaer som barnehagen, og på yngre innlærere under skolealder (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2007; Pinter &

Zandian, 2014, s. 64). Barnehageforskning som involverer gryende flerspråklige barn, har imidlertid tiltatt både i en norsk kontekst (Alstad, 2015, s. 287; Alstad, Gujord & Opsahl, 2018, s. 4) og internasjonalt (Pinter & Zandian, 2014, s. 64). Vi ser samtidig en økende grad av drøfting rundt forskningsetiske dilemma innenfor barnehageforskning og flerspråklighet internasjonalt. Flere forskere (Maguire, 2005; Pinter & Zandian, 2014) stiller for eksempel spørsmål om flerspråklige barnehagebarns deltakelse og involvering i for stor grad er preget av en forståelse av at barn er objekter som forskes *på* og *om*, og følgelig at forskning kunne involvere barn som aktive forskningsdeltakere og medforskere i større grad enn den gjør i dag. Likevel er dette perspektivet utfordrende når hensynet til og respekten for barns integritet og språklige forutsetninger skal ivaretas.

Både forskningsetiske retningslinjer og tidligere forskningsdiskusjoner kan knyttes til ulike og noen ganger motstridende syn på barn, syn på språk og syn på barns deltakelse og rolle i forskning. Det finnes ikke opplagte fasitsvar på forskningsetiske dilemma. Artikkelen er i det følgende strukturert ut fra to hoveddiskusjoner. Den ene hoveddiskusjonen, som presenteres først, handler om et overordnede forskningsetiske problemstillinger knyttet til flerspråklige barns forskningsdeltakelse. Her tar jeg spesielt for meg det mulige spenningsforholdet mellom forskningsetiske verdier som forskningens nytte versus barns behov for beskyttelse, og peker på diskusjoner om barns deltakerroller og ulike hensyn som tas i forskning på flerspråklige voksne og gryende flerspråklige barn. Den andre, påfølgende hoveddiskusjonen er mer forskningsmetodologisk orientert og tar for seg *hvordan* barn involveres i studier i flerspråklige opplæringssituasjoner, herunder også hvilke språk som er involvert. Jeg legger til grunn at forskningsetikk og forskningsmetodologi ikke kan ses uavhengig av hverandre. Forskningsetiske beslutninger kan påvirke valg av forskningsmetoder eller data som forskeren får tilgang til, og motsatt: Valg av forskningsmetodiske tilnærminger kan reise forskningsetiske dilemma. Datainnsamlingsmetoder kan for eksempel forutsette spesifikke former for deltakelse eller ferdigheter hos forskningsdeltakeren.

Nytte versus beskyttelse: Skal flerspråklige barn involveres i forskning?

Et overordnet dilemma i forskning som involverer gryende flerspråklige barnehagebarn, kan være valget mellom de overordnede forsknings-etiske verdiene og forskningens nytte versus beskyttelse av barn som forskningsdeltakere. Disse verdiene eller dimensjonene trenger ikke nødvendigvis være absolutte motsetninger, men det kan være ulike grader og forståelser av nytte og ulike grader og forståelser av behov for beskyttelse som spiller inn.

Et spørsmål som aktualiseres rundt dimensjonen nytteverdi, er hvem som nytten er et gode for, og hva en legger i «nytte». Forskning kan ha egenverdi selv om den ikke er umiddelbart praktisk anvendelig. Det kan være at forskningsresultatene kommer samfunnet til gode på kort eller lang sikt, eller det kan være at forskningsresultatene kommer til nytte for barnet selv eller for gryende flerspråklige barn generelt. Et vanlig perspektiv i forskningsetikk er å begrunne forskning ut fra nytteverdi. I vår sammenheng kan vi altså si generelt at forskning som involverer flerspråklige barn, har en nytteverdi for samfunnet. I tråd med Kants pliktetikk ville en behandle mennesker som målet og ikke som middel. Allerede her vil vi kunne finne et mulig spenningsforhold mellom barnas involvering som et middel for å nå et mål. Et konsekvens-etisk syn ville tilsi at nytteverdien ved forskning er god eller dårlig ut fra hvilke konsekvenser den medfører, og at nytten også må maksimeres slik at det blir størst mulig lykke for flest mulig. I tråd med dette synet vil det å behandle mennesker som mål i seg selv kunne bli underordnet dersom det maksimerer nytteverdien. Dersom målet med forskning som involverer flerspråklige barn har så stor nytte for flere flerspråklige barns beste enn hva det betyr for det enkelte flerspråklige barnet, vil nytteverdien og *barns beste* (pl.) trumfe hensynet til *barnets beste* (sg.). Ut fra et slikt syn vil en kunne argumentere generelt for at det å utvikle kunnskap om flerspråklige barn er viktig nettopp fordi de er *flerspråklige* og *barn*, fordi dette vil komme mange andre barn til gode. Ortega mener at en må gå bort fra en slik nyttetenkning, og at etiske betraktninger i andrespråksforskning heller bør gå i retning av en mer *kritisk pragmatisme*, slik Pennycook har vært talsperson for. Ifølge Pennycook innebærer kritisk pragmatisme å ta pragmatiske valg som vurderes kritisk i lys av det moralpolitiske formålet med forskningen: «Criticisms and judgments

about good and bad, beautiful and ugly, and truth (small t) and falsity are made in the context of our communities and our attempts to build them anew» (Pennycook, 1997, s. 256). I tråd med en mer kritisk pragmatisme innenfor forskningsetikken vil det altså ikke finnes en allmenngyldig, plikketisk moralpolitisk norm eller svar på hva som er en god eller dårlig forskningsetisk beslutning.

Når det gjelder den andre dimensjonen i dilemmaet nytte versus beskyttelse når flerspråklige barnehagebarn er involvert, aktualiseres særlig to særskilte forskningsetiske prinsipp om beskyttelse: barns behov for beskyttelse og hensyn til utsatte grupper. Barns behov for beskyttelse gjelder generelt for alle barn i kraft av at de er barn, mens det vil kunne komme et dobbelt behov for beskyttelse når en skal ta hensyn at flerspråklige barn er en minoritetsgruppe i samfunnet. Pinter og Zandian (2014, s. 65) spør om gryende flerspråklige barnehagebarns sårbare posisjon blir til et hinder for forskningsdeltakelse. Dersom barn ikke deltar i forskning, blir livene deres betraktet gjennom voksnes perspektiv, slik som foreldres, læreres eller andre omsorgspersoners perspektiver. Gjennom et slikt syn kan forskning ha form av et paternalistisk ønske om å beskytte barn som grunnleggende inkompetente eller sårbare personer, for eksempel ved at forskere stiller spørsmål ved barns pålitelighet og evne til å gi tilstrekkelig interessant informasjon. Å beskytte barn fra forskning på denne måten er en form for kulturell og sosial posisjonering av barn. På den annen side kan en si at å inkludere barn ut fra rettighets-hensyn kan gå på bekostning av omsorgsdimensjonen. Barn kan bli behandlet som små voksne og satt i posisjoner som ikke er heldige for dem. Samtidig er det problematisk å utelate barn fordi vi vil beskytte dem, for eksempel fordi språkferdighetene deres på andrespråket ikke tilsier at de kan ytre sine meninger. Forskningsetiske hensyn kan dermed virke mot sin hensikt. Balansen mellom beskyttelse og nytte er en forskningsetisk posisjonering, og hvordan forskere posisjonerer seg kan få konsekvenser for datatilfanget og hva det er mulig å utvikle ny kunnskap om.

Behovet for beskyttelse har altså mange nyanser. Med en mer postmoderne forståelse av barn betraktes barn som kompetente aktører i sitt eget liv (Esser, Baader, Betz & Hungerland, 2016, s. 1). Et slikt syn på barn reflekteres på ulike nivå. Vi finner for eksempel dette barnesynet i FNs barnekonvensjon, i forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016),

og vi ser også at synet på barn som kompetente aktører har fått innpass i § 3 i Barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). En følge av dette synet er at barn har fått en annen rolle i forskning enn tidligere, både ved at de skal studeres for og i kraft av å være seg selv, og at forskere skal være oppmerksomme på de særegenhetene som oppstår i forskning som involverer barn. Innenfor barnehage- og barndomsforskning finnes det ulike posisjoneringer når det angår barns deltakelse og beskyttelse, avhengig av hva som er forskningsformålet (Kjørholt, 2012). Kjørholt (2012) peker på at forskning som involverer barn, ikke bare er akseptabelt, men at barn også har *rett* til å inkluderes i forskning. Det vil altså kunne være mulig å si at det er et forskningsetisk spørsmål i seg selv dersom flerspråklige barn vurderes utelatt fra forskning, fordi vi da vil unnlate å bidra til kunnskapsutvikling som kan angå dem.

Barns deltakerroller i forskning

En diskusjon i forlengelsen av diskusjonen om barns deltakelse i forskning handler om barns deltakerrolle i forskning, og mer spesifikt om forskningen foregår *med* eller *på* barn. Innenfor barnehageforskningsfeltet vil enkelte gå så langt som å si at forskning *på* barn kategorisk sett er uetisk, fordi det vil bære sterkt preg av voksenpåvirkning i alle forskningsfasene (Fraser, Flewitt & Hammersley, 2014, s. 40f). En vanlig tilnærming i andrespråksforskning har imidlertid vært og er fremdeles at det hentes inn språklige data fra barna, for eksempel spontantaledata eller spesifikke språklige data hentet inn ved hjelp av eksperimentelle metoder. En har altså forsket *på* språklige data som kommer fra barn. Slike tilnærminger bidrar til å utvikle ny kunnskap om flerspråklig utvikling eller andrespråksutvikling. Nærliggende tilnærminger ligger i forskning med spesialpedagogiske formål, for eksempel å kunne avdekke eventuelle språkvansker hos flerspråklige barn. Et etisk dilemma både forskere og praksisfelt kan møte, er at flerspråklige barn ikke får god oppfølging fordi det ikke finnes forskningsbasert kunnskap som kan støtte det profesjonelle arbeidet. Et eksempel er at en kan stå i fare for å over- og underdiagnostisere barn med språkvansker fordi det finnes lite forskning på feltet. På den annen side er det heller ikke slik at målet helliger middelet og at mangelen på forskningsbasert kunnskap legitimerer alle former for forskningstilnærminger.

På barnehageforskningsfeltet reflekteres synet på barn som kompetente aktører ved at barns perspektiver og stemmer involveres i stadig større grad (Broström, 2012; Corsaro, 2005; Harcourt & Einarsdottir, 2011). Dette ser vi også vokser fram på andrespråks- og flerspråklighetsforskningsfeltet. De senere årene er det for eksempel vært utført flere studier av barns aktørskap ('agency') i flerspråklige kontekster (for eksempel Schwartz, 2018) eller gjennomført studier av barn som forhandlere av språkpolicyer (for eksempel Boyd & Huss, 2017). Når det gjelder forskning som involverer barns perspektiv, har flere forskere problematisert mangelen på forskning på barns egne perspektiver på språk, flerspråklighet eller språkopplæring, og at det også er utfordrende å legge til rette for hensiktsmessige datainnsamlingsmetoder som ivaretar barns særskilte behov (Almér, 2017; Crump & Phipps, 2013; Maguire, 2005; Pinter, 2018; Pinter & Zandian, 2014). Pinter (2013, 2018) hevder at barns status og muligheter som forskningsdeltakere og medforskere i anvendt språkvitenskap er for lite kommunisert. Hun mener også at barn har en utforskende tilnærming som ligner mye på forskerens utforskende tilnærming: «Some children are enabled to work as researchers in their own rights. When children undertake research for themselves, they initiate and direct research and take responsibility for all the stages» (Pinter, 2018, s. 25).

Det vil imidlertid kunne være store kvalitative forskjeller på barn som utforsker et fenomen generelt, og en forskningsbasert utforsking. Barn utfører ikke forskning ut fra samme systematiske kriterier som voksenstyrt forskning. Gallacher og Gallagher (2008, s. 511) peker på at selv om barn er eksperter på eget liv og bør behandles deretter, er de ikke nødvendigvis de eneste ekspertene. Selv om vi ser en utvidelse av tematiske og forskningsmetodologiske tilnærminger, ser det fremdeles ut til at forskning *på* barn og ikke *med* barn er det vanlige. At vi i liten grad forsker *med* barn eller belyser deres perspektiver på deres flerspråklige situasjon, kan i seg selv være en forskningsetisk utfordring. Kunnskap om barns perspektiver kan være nyttig, men det kan være at vi i liten grad får utført denne typen forskning fordi forskningsetiske hensyn, som barns behov for beskyttelse, spiller inn.

Forskjeller mellom barn og voksne som forskningsdeltakere

Forskningsetiske retningslinjer slår som sagt fast at barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse. Samtidig skal barns

integritet respekteres, og barn skal også behandles som selvstendige individer. Termene *human becomings* og *human beings* har ofte blitt brukt for å skille mellom et syn på barn som hele tiden er i forandring (*human becomings*) og et syn på barn som det de er her og nå (*human beings*) (Prout & James, 2015, s. 6ff). Barnet skal møtes som det er, og ikke ut fra et mangelperspektiv som setter søkelys på hva de en gang skal bli. Diskusjonen om mangelperspektiver kjenner vi igjen fra andrespråksforskning, spesielt når det blir et ensidig fokus på hvilke språkferdigheter et barn mangler på andrespråket, framfor hvilken flerspråklig kompetanse det faktisk har. Samtidig er gryende flerspråklige barn i prosess der de er i ferd med å utvikle språkkompetanse både på første- og andrespråket, i motsetning til eldre innlærere, som vanligvis ikke er i samme grunnleggende fase med utvikling av førstespråket.

Selv om barn har særskilte krav på beskyttelse, har forskere ulike innfallsvinkler til forskjeller mellom forskning som involverer barn, og forskning som involverer voksne. Barnehageforskeren Punch sier for eksempel at forskning som involverer barn, potensielt er forskjellig fra forskning på voksne «mainly because of adult perceptions of children and children's marginalized position in adult society but least often because children are inherently different» (Punch, 2002, s. 321). Språkforskeren Karrebæk argumenterer i samme retning som Punch. I forbindelse med sin doktoravhandling om et minoritetsbarns språk, interaksjon og deltakelse i barnefelleskapet peker hun på at feltarbeid blant barn på flere måter er radikalt annerledes enn feltarbeid blant voksne og unge, både fordi forskeren i kraft av å være voksen aldri kan bli fullverdig medlem av barnegruppa, og fordi barna ikke er myndige (Karrebæk, 2008, s. 53). Barnehageforskeren Pettersvold har en annen innfallsvinkel. Hennes utgangspunkt er at forskning med barn ikke er grunnleggende forskjellig fra forskning med voksne. Hun begrunner sitt ståsted ut fra forskjellighetsteori om barn som medborgere, der forskjellighet forstås som at det universelle er å være forskjellig fra hverandre: «barn [er] verken «dårligere» eller bedre informanter enn voksne, de er bare annerledes. De er også helt like, for eksempel forekommer det som med voksne informanter, at barnas utsagn er ufullstendige, selv- motsigende eller tvetydige» (Pettersvold, 2016, s. 29). Som disse ulike posisjoneringene illustrerer, ligger det en form for dobbelthet i synet på barn som er involvert i forskning. Forskning kan ha både en barnesentrering og voksensentrering samtidig. Det er forskeren som legger

premissene for forskningsarbeidet gjennom å artikulere mål, ta teoretisk standpunkt og foreta metodologiske valg. Det må stilles de samme vitenskapelige kravene til arbeidet med barn som til voksne. Datainnsamlingsmetodene kan gjerne være barnesentrert og initiert og valgt av barn, men forskeren har ansvaret for analyse og tolking av data og vil være den som må ta ansvar for framstillinga og helheten til slutt.

For andrespråksforskeren handler framstilling av barn i forskning først og fremst om hvordan barns språklige ytringer eller barns synspunkt framstilles i skriftlige framstillinger. Pettersvold (2016, s. 26) påpeker at en kan stå i fare for å fremstille barns synspunkt på lite heldige måter som ikke ivaretar barns integritet, for eksempel ved at barna framstilles som artige sjarmtroll eller kloke sannsigere. Hvis poenget med forskningen er å belyse barns perspektiver med vitenskapelige framstillinger, vil konsekvensene av barns deltakelse i forskning i slike tilfeller kunne være at en oppnår det motsatte av hensikten. Framstilling av barns språklige ytringer der de språklige dataene i ytringene er gjenstand for analyse, kan også være et mulig dilemma. Det kan for eksempel handle om transkriberingsprinsipp og hvordan barns språklige ytringer framstilles i samtaleutdrag. Enkelte forskere normerer til tilnærmet standard talemål og unngår bevisst å gjengi typiske barne-språksytringer, med begrunnelsen at det kan gi en unødvendig oppmerksomhet mot språklige feil og mangler (for eksempel Greve, 2007, s. 127). I andre studier er det de språklige dataene som er gjenstand for studien, og det er nødvendig å gjengi ytringer mer nøyaktig. I min egen studie av barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser (Alstad, 2013) valgte jeg å transkribere barnas andrespråksytringer på et relativt detaljert nivå, selv der det ble tydelig at ytringene var fra barn i en tidlig fase av andrespråksutvikling og i språkutviklingen generelt. En slik vurdering kunne sies å være en favorisering av hensynet til framstillinga av barnehagelæreren. Jeg vurderte derfor om barna risikerte å bli uheldig framstilt, men konklusjonen min ble at jeg med ei slik framstilling kunne belyse det fininnstilte språklige samspillet mellom barnehagelærer og barn, der barnehagelærer og barn tydelig responderte på språklige detaljer også på fonemisk nivå.

Det særskilte kravet til beskyttelse vil også kunne handle om for eksempel hvilke ord vi bruker for å beskrive barn. Beskrivelsene av barn vil kunne få konsekvenser for hvordan barn oppfattes. Hvis vi presenterer konteksten for et intervju med ord som gir negative eller

positive konnotasjoner, for eksempel «Hun var urolig og uoppmerksom under intervjuet og var lite samarbeidsvillig» eller «Han var en livlig og glad treåring» vil det dannes et annet inntrykk enn hvis en skriver mer nøytralt, slik en kunne tenke seg at en ville gjøre med voksne, flerspråklige forskningsdeltakere. På den annen side vil informasjon om uoppmerksomhet under et intervju være viktig informasjon som kan belyse vilkårene for datainnsamling, for eksempel barnets språkforståelse på andrespråket eller andre forhold, og at det er viktig å oppgi denne formen for informasjon for å vise at barnas ulike måter å uttrykke seg på er tatt hensyn til.

Så langt har jeg pekt på dilemma rundt mer overordnede forhold knyttet til forskning som involverer gryende flerspråklige barn, slik som barns rolle i forskning og på hvilke måter forskning som involverer gryende flerspråklige barn tar andre hensyn enn forskning som involverer eldre innlærere. I det følgende går jeg mer konkret til verks og løfter fram noen dilemma og etiske drøftinger som aktualiseres i forbindelse med datainnsamling.

Datainnsamlingsmetoder og (flerspråklige) barnehagebarn

I barnehage- og barndomsforskning der barn er forskningsdeltakere, velger en gjerne metoder som styrker deltakerperspektiver, omtalt som ‘participatory methods’ (Gallacher & Gallagher, 2008; Palaiologou, 2014). Eksempler på slike deltakermetoder som involverer barn, kan være omvisninger ledet av barn, kartlegging, historiefortelling, radioproduksjon, drama, dukketeater, musikk og dans og andre visuelle uttrykksformer – eller kombinasjoner av disse metodene (såkalte mosaikk-metoder). Ifølge Phelan og Kinsella (2013) brukes ofte visuelle metoder eller metoder som er basert på estetiske uttrykksformer, og metodevalgene begrunnes ofte med at metodene favner barns typiske uttrykksformer. Det blir argumentert for at noen metoder, for eksempel fotografering, er bedre eller har fordeler som metode for å forstå barns perspektiv. I forskning som har barns perspektiver og stemmer som fokus, blir det gjerne hevdet at barn er eksperter på eget liv, som er en epistemologisk antagelse om at «people are transparently knowable to themselves, and privileges their ‘voices’ as the most authentic source of

knowledge about themselves and their lives» (Gallacher & Gallagher, 2008, s. 502).

Andrespråksforskning har til en viss grad anvendt tilsvarende og gjerne aldersbaserte metoder i jakten etter både språkdata og ytringer som kan reflektere barns perspektiv. I seg selv vil aldersbaserte metoder kunne si noe om forståelser av barns kompetanser. En metode som er brukt i flerspråklige studier der forskeren ikke kjenner barna i utgangspunktet, er å bruke tegninger eller *språkportretter* for å få i stand meta-språklige samtaler, altså samtaler om den flerspråklige situasjonen barna er i (Busch, 2021). En metode er å bruke et ark med en menneskefigur, der barna skraverer eller fargelegger ut fra hva de ulike språkene representerer for dem. Et eksempel er Martins studie (2012), der barn ble bedt om å skraverer en slik figur og deretter kommentere skraveringene. Et av barna i studien hadde døve foreldrene, og barnet forklarte at hun hadde fargelagt menneskefigurens hånd brun fordi det representerer tegnspråket hennes. Tegningene trigget altså viktige data knyttet til barns synspunkt på sine språklige identiteter. Når det er forskeren som velger metoder, reiser det imidlertid noen problemstillinger rundt hvem som definerer og velger metodene, og kunnskap om hvorvidt metodene er egnet for å frambringe data.

Metodevalg handler dermed om hvordan en betrakter barn. Å velge tegning og fargelegging som metode bygger på et premiss om at dette er en aktivitet barn mestrer og kanskje også gjerne utfører. Å tillegge barn egenskaper fordi de er barn, kan imidlertid være problematisk og essensialistisk. Det er mange barn som ikke liker å tegne eller har en oppfatning av at de ikke mestrer det så godt, akkurat som de kan ha en opplevelse av å ikke beherske språk. I en undersøkelse fra Canada om barnehagebarns perspektiver på sin flerspråklige situasjon (Crump & Phipps, 2013), hadde forskeren i utgangspunktet planlagt at barna skulle tegne språkportretter etter modell fra Martins tilnærming nevnt tidligere. Men ettersom barna ikke ville tegne, ble det til at forskeren selv tegnet sin egen språkkompetanse. Hun fargela ørene turkise fordi hun kunne litt japansk, og valgte rosa i det ene beinet for fransk, lilla i det andre beinet til spansk. Barna ble veldig interesserte i fargelegginga og relaterte sine språk og språkkompetanser til forskerens tegning, men de fargela ikke selv. Likevel oppsto det en metaspråklig samtale som var det forskeren ønsket i utgangspunktet. Her er altså poenget en

deltakersensitivitet for å lytte til hva barn har å si, samtidig som en har en dynamisk og fleksibel holdning til datainnsamling.

Flerspråklige barns stemmer

Som jeg har vist eksempler på tidligere, har andrespråksforskning i tiltakende grad omfattet studier som tilstreber å belyse flerspråklige barns aktørskap eller deres stemme, slik også tendensen er i barnehageforskning, gjerne med en begrunnelse om at det er ut fra et deltakerperspektiv. Dessuten har slike metoder et epistemologisk fortrinn over mer tradisjonelle metoder, fordi de gir inntrykk av å gi tilgang til barns perspektiver: «participatory approaches seem to have an epistemological advantage over more traditional approaches; they promise to access the perspectives of the children being researched, rather than the perspectives of the adult researchers» (Gallacher & Gallagher, 2008, s. 499).

Flere har imidlertid vært kritiske til denne tilnærmingen. Ikke fordi den ikke har verdi, men fordi forskning på barns stemmer alltid vil formidles og iscenesettes som et produkt av den voksne forskerens perspektiver (Kjørholt, 2012; Pettersvold, 2016). Kampmann (1998) mener at det ligger en dobbelthet i å fange barns perspektiv: Det er den voksne forsker som gjennom refleksjon skal forsøke å framstille noe han eller hun ikke selv er en del av, mens barnet er en del av det og midt i det, uten at det nødvendigvis reflekteres av barnet. Det betyr at den voksne i sitt forsøk på å forstå informasjonen som barna gir, må tolke barnas artikulasjon på ulike måter. For å kunne klare det, må forskeren plassere seg selv i en mer ydmyk rolle, fordi forskeren må overlate barnet til å være eksperten. Det reiser spørsmål om forskeren kan gå med på disse premisene og sette seg selv på spill. Når barn er involvert, innebærer det et særskilt ansvar som også handler om relasjoner, møter og nærhet. Ifølge Kjørholt bruker filosofen Lévinas uttrykket «den andres ansikt» (Kjørholt, 2012) for å referere til moralske forpliktelser og ansvar som oppstår i møtet med den andre. Kjørholt peker på at dette innebærer moralsk, følelsesmessig og kognitivt engasjement, bevissthet og åpenhet i øyeblikket, og det innebærer også evne til å reflektere over hvordan en yter rettferd og respekt for den andre. Det innebærer også å lytte i bred forstand, til ulike uttrykksformer og også til det som ikke blir sagt. Når barn er involvert, blir de etiske perspektivene ekstra kompliserte (Kjørholt, 2012, s. 34f). I slike møter der sosiale relasjoner er sentralt, oppstår gjerne de *etisk viktige øyeblikkene* (Guillemin & Gillam, 2004)

altså etiske vurderinger som må gjøres eller dilemma som oppstår i den konkrete situasjonen en befinner seg i. Like fullt må dilemmaene artikuleres i forskningsarbeidet med et kritisk og pragmatisk blikk for å synliggjøre hva dilemmaene har bestått i og valgene som er gjort.

Hvilke språk blir hørt?

En problemstilling som er særlig relevant i forskning der flerspråklige barn er involvert, er hvilke språk en velger å benytte seg av i samtaler med gryende flerspråklige barn. Hvilke språk som brukes, er ikke nødvendigvis et nøytralt valg, spesielt ikke når det ene språket har hegemoni eller høyere status. I det følgende eksemplet fra Canada kan intervjuer og barnet angivelig velge mellom fransk og engelsk. Eksemplet er hentet fra Maguire (2005, s. 3, samtaleutdrag 3), og det er ikke gitt kontekstuell informasjon om hvor og når intervjuet fant sted eller hvor gammelt barnet var. Vi vet ikke noe om undersøkelsens formål, men det gir oss en anledning til å drøfte noen problemstillinger. Intervjuet starter med at intervjueren gir barnet et språkvalg – på fransk.

Intervjuer: Est-ce que tu veux répondre en français?	Vil du svare på fransk?
Intervjuer: Est-ce que tu veux répondre en français?	Vil du svare på fransk?
Barn: No	Nei
Intervjuer: Non? Pourquoi?	Nei? Hvorfor ikke?
Barn: Parce que	Fordi
Intervjuer: Parce que quoi?	Fordi hva?
Barn: Parce que moi, je n'aime pas parler en français	Fordi jeg ikke liker å snakke fransk
Intervjuer: Mais tu parles bien français	Men du er flink til å snakke fransk
Barn: Comment tu le sais?	Hvordan vet du det?
(Maguire, 2005, s. 3, min oversettelse)	

I samtaleutdraget ser vi først at intervjueren spør på fransk om barnet vil svare. Barnet svarer «no», som jeg tolker som et svar på engelsk, ikke fransk, som ville ha vært «non». Deretter spør intervjueren gjentatte ganger om en begrunnelse for svaret, før barnet begrunner med at det ikke snakker fransk godt. Intervjueren kommer med en vurdering «Men du er flink til å snakke fransk» før barnet stiller spørsmål på fransk om hvordan intervjueren vet det.

Eksemplet illustrerer flere interessante forskningsmetodologiske og -etiske perspektiv. For eksempel tolker jeg barnet slik at det svarer på engelsk i sitt første svar («no», ikke «non»). Motviljen mot å snakke

fransk er eksplisitt artikulert, men barnet snakker likevel fransk. En kan tenke seg at det er av høflighetshensyn til intervjueren, eller at det er et utslag av at vi gjerne gir respons på det språket vi får innputt fra. Et spørsmål som reises er imidlertid om vi som forskere ville henvendt oss til en voksen på samme måte – eller om vi raskere ville akseptert og respektet at den som intervjues, ikke ønsker å snakke et bestemt språk. Et annet spørsmål er om forskeren ville vurdert språkbruken til en voksen forskningsdeltaker på samme måte «du er flink til å snakke fransk», noe barnet i denne intervjusituasjonen stiller spørsmål om intervjueren har grunnlag for å vurdere: «Hvordan vet du det?».

Mot slutten av samtaleutdraget bekrefter barnet tilsynelatende at det ikke har oppdaget at de snakker på fransk. Men for alt vi vet, kan det godt hende at barnet mente at grunnlaget for å vurdere språkferdighetene var litt for magert. At barnet ikke ønsker å snakke bestemte språk med en ukjent person er et velkjent fenomen, spesielt hvis vi tenker oss at barnet bruker språket hjemme og ikke i barnehagen, og deretter settes i en situasjon der en forventer at det skal snakke hjemmespråket med en fremmed. For noen vil det være en lettelse å snakke på hjemmespråket sitt, hvis de føler de mestrer det best. At forskeren ikke kjenner barnet og kan forstå deres artikulasjonsmåter og språklige preferanser, kan være én utfordring. En annen åpenbar metodologisk utfordring er hvis forskeren *ikke* mestrer språkene barnet behersker og hvilke data forskeren kan få tilgang til da.

I det tilfellet her lot altså forskeren – i prinsippet – barnet velge språk. I utgangspunktet er det kanskje uproblematisk at intervjueren spør om barnet vil snakke på fransk, men barnet svarer ikke og gir tydelig uttrykk for sin motvilje. Første gang barnet svarer nei, ser det ut som det skjer på engelsk (no – ikke non), og det språkvalget er i seg selv et ganske tydelig signal, og her kan en spørre seg i hvilken grad forskeren er sensitiv for barnets språkvalg, og om intervjueren ville gått inn i slike språkforhandlinger med en voksen. Med språkvalgene og forskerens håndtering øker kompleksiteten i maktasymmetrien mellom voksen og barn, også fordi det ikke foregår i en hjemlig kontekst med en person som kjenner barnet.

Vi kjenner ikke formålet med undersøkelsen som samtaleutdraget er hentet fra, og problemstillingene jeg løfter fram, er kanskje ikke relevante. Når vi diskuterer hvilke språk som blir hørt, henger det sammen med hva som er forskningens formål, tema og problemstilling.

Det kan godt være at formålet med denne undersøkelsen var å utforske barns holdninger til fransk eller til egen språkkompetanse. I andre sammenhenger kan undersøkelsenes formål være å undersøke ferdigheter på spesifikke språk, der problemstillingene for eksempel er innrettet mot enten førstespråk eller andrespråk. Da er det gjerne forskeren som har makt til å definere hvilke språk som er legitime eller ikke legitime i undersøkelsessituasjonen. Det kan være helt uproblematisk, men det kan også være problematisk dersom språkene som velges bort fordi det ikke er en del av et forskningsprosjekt, for eksempel har lav status. Det kan bidra til ytterligere svekking av status eller indirekte påvirke hvordan barnet forstår egne språkkompetanser.

Epistemologiske betraktninger

Eksemplene jeg har drøftet, viser ulike former for språklig artikulering av kunnskap. Vi bruker intervjuer, eller vi samtaler på ett eller flere språk eller vi bruker ulike kreative metoder for å få i stand metaspråklige samtaler. Men når mediet og fenomenet er det samme, altså en skal formulere språklig kunnskap når språkkompetansen er under utvikling, oppstår en svært grunnleggende epistemologisk problemstilling. Hvordan kan barn artikulere seg språklig om språkutvikling? Hva hvis barnet ikke kan artikulere noe verbalt enten på ett eller flere eller alle språk? Eller hvis barnet vil uttrykke seg på flere språk samtidig? Hvis vi ser på språkutvikling som en aktiv og meningsdannende prosess, der barna skaper mening gjennom å utforske språk, så ville det være uhyre interessant å kunne utforske hvordan barn skaper mening i denne prosessen i rammene av en flerspråklig barnehagekontekst.

Dette er ikke bare et praktisk eller metodisk eller etisk dilemma, dette er først og fremst selve kunnskapens problem, eller et epistemologisk problem. Hva er det mulig å oppnå kunnskap om? Kan barn vite mer enn de kan si eller artikulere språklig? Forståelsen av at kunnskap skal artikuleres språklig er knyttet til et vestlig vitenskapsideal og er slik sett ikke et nøytralt faktum. Ifølge Platons kunnskapssyn er kunnskap og språklig formulerbarhet uløselig knyttet sammen, på den måten at kunnskap er språklig artikulerbare representasjoner av virkeligheten (Grimen, 2008, s. 77; Johannessen, 2000, s. 24) Platons vitenskapsideal har hatt mektig innflytelse på hva vi anerkjenner som kunnskap. Forholdet mellom språklig formulerbarhet og kunnskap hviler på en etablert forståelse av at det er en sammenheng. Vi må derfor stille spørsmål om det er mulig

å verdsette andre kunnskapsformer enn de språklig artikulerte kunnskapsformene, noe som aktualiseres i særlig grad med gryende flerspråklige barnehagebarn.

Avsluttende betraktninger

Det finnes mange tilsynelatende uløselige motsetninger og dilemmaer, og det må en leve med. At barn er kompetente, trenger ikke å bety at de ikke er sårbare. At barn ikke kan artikulere kunnskap språklig, betyr ikke at de ikke har kunnskap. At en voksen ikke er et barn selv, betyr ikke at en ikke skal eller kan forske på fenomen som angår barn, men det gir en annen ramme for tolkningen. Et stadig tilbakevendende poeng her er at forskningsetiske hensyn setter rammer og premisser for hva forskning kan gi svar på. Det er både verdivalg og har mange praktiske konsekvenser. Disse rammene må etter mitt syn tydeliggjøres gjennomgående gjennom hele forskningsprosessen, fra planlegging, gjennomføring og til framstilling av resultat. Som Ortega sier, kan ikke forskning være verdinøytral. Når forskningsetiske dilemma oppstår, medfører det valg mellom motsetningsfylte etiske verdier.

Som jeg var inne på innledningsvis, skal det stilles krav til refleksivitet rundt forskningsmetodologiske og forskningsetiske forhold. Utdanningsforsker og sosiolog Martyn Hammersley har skrevet boka med tittelen *Methodology: Who needs it?* (2011). Innledningsvis viser Hammersley til Freuds utsagn om at metodologer minner ham om folk som pusser brillene så ofte at de aldri har tid til å se gjennom dem (Hammersley, 2011, s. 17). Det samme kan gjelde forskningsetikk. Å bli handlingslammet og ikke våge å ta valgene når vanskelig dilemma oppstår, bidrar ikke til kunnskapsutvikling. Det vil derfor være viktig å kritisk adressere valgene en har gjort, undervegs i hele prosessen og ut fra både metodologiske og forskningsetiske hensyn, og peke på hvilke konsekvenser disse valgene har for utvikling av ny kunnskap.

Referanser

- Almér, E. (2017). Children's beliefs about bilingualism and language use as expressed in child-adult conversations. *Multilingua*, 36(4), 401–424. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0022>
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kassstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Universitetet i Oslo, Humanistisk fakultet.
- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1–2), 284–309.
- Alstad, G. T., Gujord, A.-K. H., & Opsahl, T. (2018). Forord. *NOA norsk som andrespråk*, 33(1–2), 3–8.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2. utg.). California: Sage.
- Barnehageloven. (2005). *Barnehageloven* (LOV 2005-06-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Boyd, S., & Huss, L. (2017). Young children as language policy-makers: Studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua*, 36(4), 359. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0023>
- Broström, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 257–269. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715407>
- Busch, B. (2021). The body image: Taking an evaluative stance towards semiotic resources. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 190–205. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898618>
- Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. I J. Qvortrup (Red.), *Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture*, (s. 231–247). London: Palgrave Macmillan.
- Crump, A., & Phipps, H. (2013). Listening to children's voices: Reflections on researching with children in multilingual Montreal. *Learning Landscapes*, 7(1), 129–148.
- De Costa, P. I. (2016). *Ethics in applied linguistics research: Language researcher narratives*. New York: Routledge.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 20. mars). Høring: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/aktuelt/horing-forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora/>

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (2016). Reconceptualizing agency and childhood. An introduction. I F. Esser, M.S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Red.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, (s. 1–16). New York: Routledge.
- Forskningsetikkloven (2017). *Forskningsetikkloven* (LOV-2017-04-28-23). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Fraser, S., Flewitt, R., & Hammersley, M. (2014). What is research with children and young people? I A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley, & M. Robb (Red.), *Understanding research with children and young people* (s. 34–50). Los Angeles: SAGE Publications.
- Gallacher, L.-A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through ‘participatory methods’. *Childhood*, 15(4), 499–516.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I., & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning—Utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 5–41.
- Greve, A. (2007). Transkripsjoner av videoobservasjoner av små barn—En utfordring. I N. Winger (Red.), «*Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*». *Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer* (s. 120–129). Oslo: Høgskolen i Oslo..
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* Oslo: Universitetsforlaget.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261–280.
- Hammersley, M. (2011). *Methodology: Who needs it?* (102785473). New York: Sage.
- Harcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children’s perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301–307. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597962>

- Johannessen, K. S. (2000). Kunnskapens ulike artikulasjonsmodi: En skisse av visse grunntrekk ved vårt tause grep på virkeligheten. *Uniped*, 22(3), 23–37.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og barn som informanter*. København: Børnerådet.
- Karrebæk, M. S. (2008). *At blive et børnehavebarn: En minoritetsdrengs sprog, interaction og deltagelse i børnefællesskabet*. København: København Universitet.
- Kjørholt, A. T. (2012). “Childhood studies” and the ethics of an encounter: Reflections on research with children in different cultural contexts (s. 17–44). Oslo: De forskningsetiske komiteene.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41, (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage*. (St.meld. Nr. 24, (2012-2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring—Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19, (2015–2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2021, 20. mars). *Høring om endringer i barnehageloven, plikt til å vurdere norskkunnskaper*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-lov/id2786278/>
- Maguire, M. H. (2005). What if You Talked to Me? I Could Be Interesting! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual/Multilingual Child Participants in Human Inquiry. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/530/1148>
- Martin, B. (2012). Coloured language: Identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1–2), 33–56.
- Ortega, L. (2005). For What and for Whom Is Our Research? The Ethical as Transformative Lens in Instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89(3), 427–443. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00315.x>
- Palaiologou, I. (2014). ‘Do we hear what children want to say?’ Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early*

- Child Development and Care*, 184(5), 689–705.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.809341>
- Pennycook, A. (1997). Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP. *English for Specific Purposes*, 16(4), 253–269.
[https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00019-7](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00019-7)
- Personopplysningsloven. (2018). *Personopplysningsloven* (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pettersvold, M. (2016). Å skrive på barns vegne: Skriftlig framstilling av barn – et spørsmål om forskningsetikk. *Barn*, 34(1), 25–39.
<https://doi.org/10.5324/barn.v34i1.3421>
- Phelan, S. K., & Kinsella, E. A. (2013). Picture This. . . Safety, Dignity, and Voice—Ethical Research With Children: Practical Considerations for the Reflexive Researcher. *Qualitative Inquiry*, 19(2), 81–90. <https://doi.org/10.1177/1077800412462987>
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Pinter, A. (2013). Child Participant Roles in Applied Linguistics Research. *Applied Linguistics*, 35(2), 168–183. <https://doi.org/10.1093/applin/amt008>
- Pinter, A. (2018). Research issues with young learners. I S. Garton & F. Copland (Red.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (s. 411–424). London: Routledge.
- Pinter, A., & Zandian, S. (2014). ‘I don’t ever want to leave this room’: Benefits of researching ‘with’ children. *ELT Journal*, 68(1), 64–74.
<https://doi.org/10.1093/elt/cct057>
- Prout, A., & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood?: Provenance, promise and problems. I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and Reconstructing Childhood* (s. 6–28). Routledge.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Schultze, C. M. (2020). Introduction. I C. M. Schultze (Red.), *Ethics and research with young children: New perspectives* (s. 1–8). London: Bloomsbury.

Schwartz, M. (2018). *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents*. Cham: Springer International Publishing.

Solberg, J. H. (2014). Sårbare grupper. *Forskningsetisk bibliotek (FBIB)*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>

Abstract

The article discusses some key research ethics issues that may come to the fore when emergent multilingual children are involved in research. I build on discussions from early childhood education research and research in second language and multilingualism. I highlight in particular discussions about the utility of research versus (multilingual) children's need for protection, as well as discussions about data collection methods and how emergent multilingual children's voices are heard, and which languages are involved in early childhood education research. As research ethics dilemmas potentially lead to a choice between conflicting ethical values, and in particular research with multilingual children, it is important to be explicit about the choices and what consequences these choices have in the research process.

Keywords: Reflexivity, emergent multilingual children, early childhood education research, research ethics

Etnografiske tilnæringer 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 innsider 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 data-maskiner 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 framtrædende 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 søke-lys 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 andrespråksforskning, 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 utdanningsstilbud 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 elevs, lærers 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 andrespråksfeltet 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*

Å forske med lærerne – et metablikk på et aksjonsforskningsprosjekt i norskopplæringen for voksne innvandrere

Birgitte Fondevik
Høgskulen i Volda

Sammendrag

Artikkelen tar utgangspunkt i et prosjekt i voksenopplæringen der målet var å gi innvandrere med liten skolebakgrunn en bedre norskopplæring ved å bruke elevenes flerspråklige kompetanse som ressurs i opplæringen. Prosjektet ble plassert inn i en aksjonsforskningsramme, og i artikkelen drøftes det som foregikk, i lys av tre sentrale kjennetegn i aksjonsforskningsteori: erfarings-, deltaker- og aksjonsorientering. Prosjektet var erfaringsorientert og sprang ut av opplevde utfordringer med å gi innvandrere med lite skolebakgrunn en tilpasset norskopplæring. Deltakerorienteringen handlet om at forsker, lærere og flerspråklige assistenter samarbeidet om å utvikle flerspråklige undervisningspraksiser. Aksjonen utgjorde selve kjernen i aksjonsforskningen, og gjennom utprøving av planlagt og systematisk bruk av flere språk i klasserommet etterfulgt av observasjon og refleksjon, ble det i fellesskap utviklet praktisk kunnskap om ulike former for flerspråklig støtte i norskopplæringen.

Nøkkelord: *aksjonsforskning, flerspråklig støtte, flerspråklige assistenter, norskopplæring, innvandrere med lite skolebakgrunn*

Innledning

Voksenopplæringen har lenge strevd med å sikre innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn et godt utbytte av norskopplæringen (Pájaro & Monsen, 2021, s. 16). Mange innvandrere når aldri det norsknivået som er nødvendig for å bli integrert og kunne delta i det norske samfunnet. En voksenopplæringsinstitusjon ønsket derfor å endre egen undervisningspraksis for å få til en bedre norskopplæring for denne innvandrergruppa. Ledelsen ved skolen søkte og fikk midler av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) til et utviklingsprosjekt med mål om å gi elevene en bedre norskopplæring ved systematisk bruk av flere språk i opplæringen. Morsmålet til elevene hadde en sentral plass, og prosjektet vil videre i artikkelen bli omtalt som morsmålsprosjektet.

Ledelsen ved voksenopplæringsinstitusjonen var opptatt av faglig samarbeid med universitets- og høyskolesektoren og leide meg inn som veileder for morsmålsprosjektet. De ønsket en fagperson fra andrespråksfeltet som kunne hjelpe til med å profesjonalisere prosjektet gjennom å koble praksis til teori, veilede lærerne og ta ansvar for den skriftlige formidlingen av resultatet av prosjektet. Som ansatt i en lærerutdanningsinstitusjon og med interesse for aksjonsforskning, lå morsmålsprosjektet godt til rette for å prøve ut et forskningsdesign som ga meg mulighet til å forske *med* lærerne. Som forsker inngikk jeg i et forskende fellesskap med lærerne for sammen å finne fram til hvordan en systematisk kunne bruke flere språk som ressurs i opplæringen. Jeg plasserte altså morsmålsprosjektet inn i en aksjonsforskningsramme.

Min interesse i morsmålsprosjektet har vært todelt: Jeg er interessert i å utforske aksjonsforskningens muligheter som verktøy til å få til endringer i undervisningen, og jeg er faglig interessert i konkrete eksempler på gode flerspråklige undervisningspraksiser. I denne artikkelen er det det førstnevnte som er tema. Hensikten er å analysere og drøfte data fra morsmålsprosjektet i lys av aksjonsforskningsteori for å svare på følgende problemstilling: *Hvordan kan aksjonsforskning være en tilnærming i prosjekter som har som mål å forbedre norskopplæringen for innvandrere med lite skolebakgrunn?*

Deltakere og rammer for morsmålsprosjektet

Voksenopplæringsinstitusjonen gjennomførte prosjektet «Morsmålsstøtte i norskopplæringen for voksne deltakere med liten skolebakgrunn» i perioden 2019–2020. 17 flyktninger fra Kongo, Eritrea og Syria i alderen 24 til 54 år deltok i prosjektet. I gruppa var fem ulike morsmål representert: arabisk, kurdisk, kinyabwisha, swahili og tigrinja. Alle var relativt ferske norskbrukere og med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. De fleste hadde fått noe norskopplæring, men skolen opplevde at progresjonen gikk sakte. Målet for prosjektet var å styrke norskopplæringen gjennom å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som ressurs i opplæringen. Skolen ansatte derfor tre flerspråklige assistenter i deltidsstillinger. Til sammen mestret assistentene alle de fem morsmålene som var representert i elevgruppa. De flerspråklige assistentene behersket norsk på minst B2-nivå (jf. Vox, 2012), arbeidet eller studerte i Norge og hadde alle noe pedagogisk erfaring. I prosjektet brukte skolen begrepene *morsmålsassistent* og *morsmålsstøtte*, men her i artikkelen brukes begrepene *flerspråklig assistent* og *flerspråklig støtte* fordi de er mer presise. I prosjektet erfarte vi nemlig at elevene og assistentene tok i bruk alle sine flerspråklige ressurser, f.eks. skrev ofte elevene fra Eritrea tigrinja med det latinske alfabetet, assistenten fra Kongo kunne bruke swahili i stedet for kinyabwisha for å forklare norske begrep, og den kurdisktalende eleven hadde også nytte av forklaringene på arabisk.

Det kortsiktige målet for prosjektet var at de 17 elevene skulle oppnå A1/A2 (jf. Vox, 2012) på den muntlige språkprøven i mars 2020, og på lang sikt at elevene skulle øke muligheten for integrering og full deltakelse i samfunnet. I styringsdokumenter som regulerer opplæringen for voksne, omtales den voksne som deltaker og ikke som elev, men i denne artikkelen blir de omtalt som elever for ikke å blande det med deltakerbegrepet i aksjonsforskningsteorien.

Tre norsklærere var involvert i norskopplæringen av elevene. De hadde alle tre lang fartstid i å undervise i norsk som andrespråk. To av lærerne samarbeidet om å lede prosjektet, og disse hadde begge formell kompetanse i norsk som andrespråk. Norskopplæringen foregikk i klasserommet, men fra og med mai også ute på ulike arbeidsplasser i det som blir kalt språkpraksis. De tre flerspråklige assistentene deltok i norskopplæringen to undervisningsdager i uka, og i siste del av prosjektet fulgte de opp elevene individuelt ute i språkpraksis.

Til sammen var det altså sju deltakere i morsmålsprosjektet; tre norsklærere, tre flerspråklige assistenter og meg som veileder. I fellesskap fant vi fram til nye og forbedrete pedagogiske praksiser i norskopplæringen for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn gjennom å bruke aksjonsforskning som metode.

Aksjonsforskningsteori

I forskningslitteraturen blir skillett mellom aksjonsforskning og mer konvensjonell forskning gjerne omtalt som forskjellen mellom å forske *i* praksis og *på* praksis (Gotvassli, 2019) eller «researching *with* rather than *on*» (Doyle, 2007). Et sentralt kjennetegn ved aksjonsforskningen i skolen er altså at lærerne deltar aktivt i forskningen. Aksjonsforskning er ikke én gitt forskningsmetode, men rommer ulike praksisbaserte strategier for forsknings- og utviklingsarbeid som til dels har svært ulike epistemologiske, metodologiske og teoretiske utgangspunkt (Hiim, 2020). Reason og Bradbury, redaktørene av *Handbook of Action Research*, trekker imidlertid fram tre sentrale kjennetegn innenfor den store variasjonen av det som kan kalles aksjonsforskning, nemlig at den er «participative, grounded in experience, and action-oriented» (2001, s. xxiv). Forskningen er altså deltaker-, erfarings- og aksjonsorientert. Deltakerorienteringen handler om at aksjonsforskeren samarbeider med andre for å finne praktiske løsninger. Aksjonsforskere som Levin (2017), Tiller (2004) og Gotvassli (2019) framhever at styrken i den pedagogiske aksjonsforskningen ligger i nettopp dette samarbeidet mellom lærer og forsker for å finne fram til nye forbedrede pedagogiske praksiser med utgangspunkt i ekte problem. Reason og Bradbury framhever aksjonsforskningens søken etter praktiske løsninger på utfordringer slik:

(...) It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, (...) (Reason & Bradbury, 2008, s. 4)

For å løse utfordringene må en samarbeide om å koble aksjon og refleksjon og teori og praksis. Erfaringsorienteringen handler om at lærerne selv har definert utfordringene som de vil ha hjelp til å løse, og at deres erfaringer og stemmer blir hørt (Bjønness, 2017). Formålet med aksjons-

forskningen er dobbelt, både å utvikle ny kunnskap og å bidra til å utvikle praksis (Tiller, 2006; Zeichner, 2001). Levin (2017) framhever at praktisk nytte og forskning blir koblet i én og samme prosess.

Aksjonsorienteringen handler om aksjonen som er helt sentral i aksjonsforskningen. Selve aksjonen, dvs. det nye som skal prøves ut, foregår i sykluser der hver syklus består av følgende fire faser: planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon (Zeichner, 2001, s. 275). Å arbeide i aksjonssykluser stimulerer til refleksjon og bidrar til «practical improvement» og «practitioners' better understanding of their practices» (Zuber-Skerritt, 1996, s. 83). I den norske aksjonsforskningstradisjonen er Tiller (2004) sitt skille mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, særskilt. Han beskriver aksjonslæring som det lærere gjør i sin hverdag når de utvikler undervisningen sin i tråd med syklusene. Zuber-Skerritt (2002, s. 114) viser blant annet til følgende karakteristiske trekk ved aksjonslæring: «learning by doing», «learning to learn», «reflecting on practice», «life-long learning» og «learning in the workplace». I dag, når målet er at skolene skal være lærende organisasjoner, er aksjonslæring blitt en mye brukt metode i skoleutviklingsarbeid. Aksjonsforskning, derimot, er ifølge Tiller (2004) det forskerne foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen.

I aksjonsforskningen har forskeren en aktiv rolle. Eikeland (2006) sammenligner aksjonsforskningen med mesterlæring der mesteren stiller spørsmål og stimulerer til refleksjon rundt egen praksis. Aksjonsforskeren må gjennom sine spørsmål oppmuntre til refleksjon. Tiller gir dette stor betydning og skriver at «refleksjonen er på mange måter den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring» (Tiller, 2006, s. 32). Den aktive deltakelsen er en forutsetning for læring (Lund, 2004). Noffke (2009) peker på at aksjonsforskningen bidrar til lærerens profesjonelle utvikling. Erfaringsutvekslingene og refleksjonene i fellesskap har stor betydning for lærerens forståelse av egen undervisningspraksis, og ifølge Noffke (2009) kan aksjonsforskningen også føre til nye måter å forstå egen undervisningspraksis på.

Å forske *med* lærerne blir framhevet som en særlig krevende øvelse (Tiller, 2004; Bjørndal, 2004). Levin (2017, s. 28) skriver at forskeren må kunne «leve seg inn i og forstå den sosiale konteksten prosjektene gjennomføres i, samtidig som forskeren innehar en kritisk evne og analytisk distanse». Flere aksjonsforskere (Bjønness, 2017; Bjørndal, 2004; Tiller, 2004) poengterer at det tette samarbeidet med praksisfeltet krever

nærhet og tillit. Dialogen mellom forsker og praktiker er sårbar og avhengig av åpenhet. Aksjonsforskeren må mestre kunsten å lede en samtale på en måte som stimulerer lærerne til mest mulig refleksjon over egen praksis (Bjørndal, 2004). Lærerne vil også lettere være villige til å dele sine synspunkt med en forsker som de opplever sympatiserer med lærerne og deres situasjon (Berger, 2015).

Både Bjørndal (2004) og Berger (2015) påpeker hvor viktig og betydningsfullt selvrefleksivitet er for å sikre gyldigheten i et aksjonsforskningsprosjekt, og mener dette er et forsømt område. Forskerens for forståelse og bakgrunn kan påvirke hvordan han/hun konstruerer sitt verdensbilde, bruker språket, stiller spørsmål, velger innfallsvinkler for å filtrere informasjon fra deltakerne, og kan dermed påvirke funn og konklusjon (Berger, 2015). Det er derfor avgjørende for validiteten at forskeren gjør rede for sitt ståsted og tar et metaperspektiv på egen forskning.

Det kan være vanskelig å skille mellom profesjonelt utviklingsarbeid og aksjonsforskning. Postholm og Smith (2017) poengterer at for å kunne kalle det aksjonsforskning må prosjektet bygge på et kunnskapsgrunnlag, det må stilles krav til systematisk datainnsamling underveis i prosessen, og forskeren må ha et dokumentasjonsansvar.

Aksjonsforskningstilnærming og datamaterialet

I morsmålsprosjektet ble aksjonsforskning brukt som tilnærming for å utvikle en undervisningspraksis der elevenes flerspråklige kompetanse var en ressurs i arbeidet med å lære norsk. Selve aksjonen, det vil si det nye som skulle prøves ut og trenes på, var systematisk og god bruk av flere språk i norskopplæringen. Lærerne utarbeidet en plan for pedagogisk bruk av flere språk i opplæringen, og denne ble deretter gjennomført i klasserommet i samarbeid med de flerspråklige assistentene. Dette skjedde to dager i uken gjennom hele prosjektperioden fra august 2019 til september 2020.

Elevene skulle få flerspråklig støtte i to ulike kontekster, i klasserommet og ute i språkpraksis. Siden organiseringen av opplæringen i språkpraksisen involverer både arbeidsgivere og andre etater, har jeg valgt å definere det som to ulike aksjoner.

Aksjon 1) Systematisk bruk av flerspråklig støtte i norskopplæringen i klasserommet.

Aksjon 2) Systematisk bruk av flerspråklig støtte i språkpraksis.

Videre har jeg avgrenset innholdet i denne artikkelen til aksjon 1, siden restriksjonene i forbindelse med pandemisituasjonen i 2020 satte begrensninger for aksjonsforskerens muligheter til å følge opp språkpraksisplassene på en systematisk måte.

Gjennomføringen av aksjonen flerspråklig støtte i norskopplæringen var i tråd med den sykliske tenkingen i aksjonsforskning. Siden ledelsen ved voksenopplæringsinstitusjonen var opptatt av aksjonslæring som verktøy for praksisutvikling, hadde lærerne allerede innarbeidet aksjonslæringsprinsippene i sin pedagogiske praksis og var fortrolige med syklustenkingen. Vekselvirkningen mellom planlegging og gjennomføring av konkrete undervisningspraksiser, observasjoner og refleksjoner i etterkant var helt sentrale i prosjektet for å utvikle en flerspråklig undervisningspraksis. Disse fire sentrale fasene i aksjonsforskningssyklusen ble gjentatt ni ganger i løpet av den første aksjonen. Det vil si at jeg observerte undervisningen gjennom ni hele undervisningsdager. Observasjonen tok utgangspunkt i lærernes planer og mål for timen, men med et særskilt blikk på bruken av flerspråklig støtte. I etterkant av observasjonene gjennomførte vi ni refleksjonsmøter som resulterte i stadig nye justeringer og endringer mot en flerspråklig undervisningspraksis.

Våren 2019, i god tid før prosjektoppstart, møttes deltakerne for å bli kjent og for å avklare roller. Tabell 1 viser rolleavklaringene i aksjonsforskningsprosjektet.

Tabell 1: Rolleavklaring i aksjonsforskningsprosjektet

	Lærere	Flerspråklige assistenter	Forsker
Prosjektplanlegging, rolleavklaring og kursdag	X	(X) delvis	X
Gjennomføring av flerspråklig støtte i norskopplæringen	X	X	
Observasjon av undervisning			X
Refleksjonsmøter	X	X	X
Muntlig formidling av prosjektet	X	X	X
Skriftlig formidling av prosjektet			X

Før oppstart hadde vi en felles kursdag der jeg presenterte relevant forskning om flerspråklighet og læring og hadde en introduksjon til aksjonsforskningsmetoden. Alle deltakerne i prosjektet samarbeidet om den muntlige formidlingen av prosjektet, mens jeg som aksjonsforsker hadde ansvar for å føre den skriftlige dokumentasjonen i pennen.

Underveis i morsmålsprosjektet ble det samlet inn et rikt datamateriale noe som ifølge Sylte (2017) er med og styrker validiteten. Følgende data er blitt brukt til å beskrive og analysere prosjektet i lys av aksjonsforskningsteori:

Feltnotater fra ni observasjonsdager.

Løpende notater og lydopptak av ni refleksjonsmøter.

Forskerens refleksjonsnotater rundt aksjonsforskerrollen.

Lydopptak og notater av lærernes og assistentenes muntlige formidlinger av prosjektet.

Validitet og reliabilitet

Aksjonsforskningsprosjektet ble meldt inn og godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Elevene, lærerne og de flerspråklige assistentene signerte alle samtykkeerklæring på sin deltakelse i prosjektet, og i denne artikkelen er de anonymisert.

I morsmålsprosjektet var jeg den eneste forskeren. Dette kan svekke validiteten og krever at jeg må være særlig varsom med tolkinger av resultatet. For å sikre validiteten og at lærerstemmene blir synlige, har både ledelsen, lærerne og de flerspråklige assistentene ved voksenopplæringsinstitusjonen fått mulighet til å lese gjennom og kommentere den skriftlige dokumentasjonen av prosjektet. Jeg har også presentert og diskutert dataene med forskergruppa for språklig og kulturelt mangfold på Høgskulen i Volda. I tillegg har jeg inngått et faglig samarbeid med to andre forskere fra UH-sektoren som er veiledere for tilsvarende prosjekter andre steder i landet. Sammen har vi dokumentert resultatet av flerspråklig støtte i norskopplæringen i en felles metodisk veileder for praksisfeltet (Tkachenko, Fondevik og Iversen, 2021).

Analysetilnærming, resultater og drøfting av morsmålsprosjektet

Analysene av datamaterialet tar utgangspunkt i de tre kjernebegrepene i aksjonsforskningsteori: at den er erfarings-, deltaker- og aksjonsorientert. Erfaringsorienteringen dreier seg om at lærernes erfaringer og

opplevde utfordringer er utgangspunkt for aksjonsforskningen. Deltakerorienteringen handler om at deltakerne i prosjektet og aksjonsforsker samarbeider om å utvikle ny praksis. Aksjonsorientering handler om selve aksjonen, utprøvingen i klasserommet som gjentar seg i sirkelbevegelser, og refleksjonene i etterkant. I analysene av datamaterialet har jeg søkt etter å finne ut hva som karakteriserer erfarings-, deltaker- og aksjonsorienteringen i morsmålsprosjektet. Under følger resultatene som drøftes underveis.

Erfaringsorientering

Morsmålsprosjektet er erfaringsorientert (grounded in experience) og springer ut av lærernes opplevde utfordringer (jf. Reason & Bradbury, 2008) med å gi innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn en meningsfull undervisning når en ikke har et felles kommunikasjonsspråk. I et aksjonsforskningsprosjekt er deltakernes erfaringer viktige utgangspunkt for endringsarbeidet. De to norsklærerne som ledet prosjektet, hadde ulike erfaringer med norskopplæring for voksne innvandrere. Den ene læreren hadde gjort seg positive erfaringer med morsmålsstøtte, var opplest på forskning på feltet og hadde «klokkertro på at bruk av morsmålet er eneste veien å gå» for at elever med liten skolebakgrunn skal lykkes i å lære norsk. Hun hadde gjort noe bruk av flerspråklige assistenter i norskopplæringen, men dette hadde vært lite systematisk og planlagt. Det hadde vært mer etter innfallsmetoden, dvs. at de flerspråklige assistentene ofte selv fant ut av når og hvordan de skulle gi språkstøtte. Norsklæreren og ledelsen ved skolen var derfor interessert i å utvikle praksiskunnskap om hvordan dette kan foregå på en mer systematisk og pedagogisk måte. Dette dannet bakgrunnen for at skolen tok initiativ til morsmålsprosjektet.

Den andre læreren var vant til den undervisningspraksisen som trolig er mest utbredt i voksenopplæringen, nemlig at all undervisning foregår på norsk. Hun var opptatt av å sikre elevene nok innputt på norsk og legge til rette for at de fikk brukt norskferdighetene i klasserommet. I samtalene i forkant mellom lærerne og meg som aksjonsforsker i prosjektet, utkrystalliserte det seg derfor følgende problemstilling for prosjektet: *Hvilke former for flerspråklig støtte vil bidra til at elevene får utviklet sine norskferdigheter?* Balansegangen mellom bruk av norsk og

bruk av andre språk fulgte oss gjennom hele prosjektperioden og var utgangspunkt for observasjonene i klasserommet og for diskusjonene i etterkant av undervisningen.

Som tidligere norsklærer i voksenopplæringen med erfaring i å undervise elever med liten skolebakgrunn, var det lett for meg å leve meg inn i og forstå den sosiale konteksten morsmålsprosjektet ble gjennomført i (jf. Levin, 2017). Som aksjonsforsker og lærerutdanner med norsk som andrespråk som fagfelt bidro jeg med kunnskapsgrunnlaget for prosjektet.

Kunnskapsgrunnlaget for prosjektet

Mange rapporter og evalueringer slår fast at voksenopplæringen i liten grad klarer å gi voksne innvandrere med liten skolebakgrunn en tilpasset norsklæring som sikrer at de når målene i norskundervisningen, noe som gjør det vanskelig å få en varig tilknytning til arbeidslivet (se f.eks. NOU 2017: 2). Det er i aller høyeste grad nødvendig å sette søkelyset på undervisningen de får, og prøve ut nye undervisningsmetoder. Allerede i 1996 konkluderte Hvenekilde og hennes kollegaer, gjennom sin klas-seromsforskning i voksenopplæringen, med at hovedgrunnen til lite læringsutbytte er at elevene har problemer med å forstå hva som foregår i undervisningen når alt skjer på norsk (Hvenekilde, Alver, Bergander, Lahaug & Midttun, 1996). Til tross for disse tydelige funnene har bruk av morsmål for å sikre forståelse hatt liten plass i voksenopplæringen. Det er imidlertid blitt gjort noen forsøk rundt omkring i landet.

Det første forsøket er fra prosjektet *En bedre start* gjennomført i Oslo i perioden 1994–1996, der flerspråklige mødre med liten skolebakgrunn fikk tospråklig lese- og skriveopplæring sammen med sine barn. Selv om mødrene hadde gått på ordinære norskkurs, var det først gjennom prosjektet *En bedre start*, der de fikk bruke morsmålet i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, at de lærte å lese og skrive (Loona, 1996). I de senere årene er det gjennomført en del forsøk rundt på ulike voksenopplæringsinstitusjoner. Mest kjent er prosjektene utført i Bergen og i Oslo, med bruk av språkhjelpere, dvs. at norskelever som har kommet noe lenger i sin norsklæring, fungerer som språkstøtte for elever med liten skolebakgrunn. De kvalitative studiene av disse forsøkene viser at deltakerne både har kognitive, sosiale og affektive fordeler av flerspråklig støtte i norskopplæringen (Alver & Dregelid, 2016; Isaksen, 2013; Gausdal, 2020). Eek (2021) dokumenterer i sin doktorgrads-

avhandling at de flerspråklige assistentene har stor betydning for å dekke elevenes grunnleggende behov for trygghet, forståelse og anerkjennelse.

Det teoretiske grunnlaget som forklarer sammenhengen mellom morsmålet og andrespråket og betydningen morsmålet har for den kognitive utviklingen, er solid forankret i andrespråks- og flerspråklighetsforskningen (jf. Cummins, 2001). Nyere flerspråklighetsforskning er opptatt av «translanguaging», som dreier seg om å se flerspråkliges språkerferdigheter i sammenheng med hverandre, og ikke som isolerte størrelser. Den pedagogiske konsekvensen av et slikt språksyn er at flerspråklige må ta i bruk alle sine språklige ressurser i arbeidet med å lære et nytt språk (García & Wei, 2014). I høringsutkast til ny læreplan i norsk gjenspeiler dette språksynet seg i følgende formulering:

I norskopplæringen skal deltakerne utvikle varierte strategier for å lære og utvikle språket, deriblant ved å trekke veksler på hele sin flerspråklige og tverrkulturelle kompetanse. For mange vil spesielt morsmålet være en viktig ressurs i språklæringsprosessen (Kompetanse Norge, 2021, s. 5).

Begrunnelsene for å bruke morsmålet eller andre språk deltakerne mestrer i undervisningen, er altså godt forankret i teori, forskning og læreplanen og utgjør kunnskapsgrunnlaget som lå til grunn for den undervisningspraksisen som skulle utvikles i morsmålsprosjektet.

Deltakerorientering

De flerspråklige assistentene hadde en helt sentral rolle i prosjektet. Den nye undervisningspraksisen som skulle utvikles, handlet om hvordan assistentene på best mulig måte kunne støtte elevene i språkinnlæringen. De tankene og erfaringene som de gjorde seg i undervisningen, var derfor av stor interesse for lærerne og forskeren. De flerspråklige assistentene hadde alle selv vært nye i Norge og måttet tilegne seg et nytt språk, en ny kultur og et nytt liv og kunne dermed bedre forstå hva som kunne være vanskelig i norsk språk og kultur. Ikke minst var det selvsagt helt sentralt at de flerspråklige assistentene kunne kommunisere med elevene på et felles språk. Dermed kunne elevene spørre om det de lurte på, og få svar på et språk de forsto. De flerspråklige assistentene kunne

altså støtte elevene i norskopplæringen og hjelpe dem med å gjøre koplinger mellom deres egne erfaringer og det nye som skulle læres.

I et aksjonsforskningsprosjekt er det et poeng å få tak i erfaringene til alle involverte, og i morsmålsprosjektet var det helt sentralt å få tak i elevenes erfaringer. Under følger noen typiske elevutsagn om erfaringer med flerspråklig støtte i norskopplæringen.

- Det er godt å komme på skolen og bli tatt imot av [flerspråklig assistent]. Da kan jeg kommunisere som voksen, slipper å bruke et barnespråk. (oversatt fra kurdisk)
- Nå tør jeg å snakke i klasserommet.
- Mange ganger forstår vi ikke hva læreren sier, da er det greit å bruke [flerspråklig assistent].
- Vi forstår lettere, mer og bedre. Vi får konkrete svar.
- Det går tregere når de [flerspråklige assistentene] ikke er der. Vi lærer lette ting – ikke vanskelige ting.

Argumentene er både av kognitiv, affektiv og sosial karakter og stemmer godt overens med annen forskning på feltet (f.eks. Alver & Dregelid, 2016; Eek, 2021). I sluttevalueringene av prosjektet trakk lærerne fram at fast samarbeidstid med de flerspråklige assistentene var en avgjørende suksess for å utvikle en flerspråklig undervisningspraksis. De flerspråklige assistentene hadde en bedre forståelse for deltakernes utfordringer og læringsprosesser og kunne dermed komme med forslag til andre innfallsvinkler i presentasjon av nytt stoff enn det lærerne i utgangspunktet hadde tenkt på. Utbyttet av samarbeidet var gjensidig, og en av de flerspråklige assistentene uttrykte følgende om samarbeidet: «Vi har lært mye av å samarbeide med lærerne. Det finnes mange koder å knekke. Jeg forsøker å hjelpe [elevene] med å knekke mange koder.»

Eierforhold og engasjement i prosjektet

I aksjonsforskningen legges det sterk vekt på medvirkning fra alle parter (Gotvassli, 2019). Norsk lærerne var både deltakere og drivere av morsmålsprosjektet og hadde et klart eierforhold til prosjektet (jf. Reason & Bradbury, 2008). Underveis samarbeidet lærerne tett med meg som aksjonsforsker og med de flerspråklige assistentene. Samlet var vi altså sju aktører som skulle koordineres, noe som medførte en del logistikkarbeid

for lærerne. I tillegg ble lærerne også involvert i det administrative arbeidet som f.eks. å skaffe språkpraksisplasser til elevene.

Også de flerspråklige assistentene utviklet et sterkt eierforhold til morsmålsprosjektet og strakk seg langt i å hjelpe elevene, særlig under nedstengingen av skolen på grunn av pandemisituasjonen. De flerspråklige assistentene anslo at de arbeidet nærmere full stilling i denne perioden. Ett fellestrekk var altså at alle de ulike deltakerne, inkludert meg som aksjonsforsker, investerte mye tid i aksjonsforskningsprosjektet. Som i så mange andre prosjekter kan vi slå fast at det er en møysommelig prosess og tidkrevende å drive med utvikling av praksis (jf. Roland & Westergård, 2015).

Kollektiv refleksjon – et solid felles grunnlag for endringer

Aksjonsforskerrollen i morsmålsprosjektet var preget av nært og tett samarbeid med deltakerne i prosjektet gjennom faste besøk på skolen gjennom hele prosjektperioden. Jeg plasserte meg bakerst i klasserommet og noterte løpende fra undervisningen. I forkant hadde lærerne sendt meg undervisningsplan og mål for timen samt en plan for bruk av morsmålsstøtten. I observasjonene og refleksjonsmøtene i etterkant la jeg særlig vekt på å diskutere og evaluere den flerspråklige støtten med utgangspunkt i følgende spørsmål: Når og på hvilke måter bidrar de flerspråklige assistentene med språkstøtte? Hvilke språk bruker assistentene? Hvor deltakende er de flerspråklige assistentene i undervisningen i løpet av timen? Henvender de seg til enkeltelever eller til hele språkgruppa? I hvilke situasjoner henvender elevene seg aktivt til assistentene? Hva slags spørsmål stiller elevene til de flerspråklige assistentene?

Refleksjonsmøtene i etterkant av undervisningen startet med en runde der både lærerne og de flerspråklige assistentene formidlet sine tanker om hva som fungerte godt og hva som fungerte mindre bra i undervisningen. Deretter presenterte jeg oppsummeringene av mine observasjoner etterfulgt av spørsmål og refleksjoner til deltakerne. Målet var å stimulere til praksisutvikling ved å bringe inn forskning og teori som åpnet for nye forståelser og inspirerte til justeringer av opplegget. Under følger noen lærerutsagn som formidler lærernes opplevelser av refleksjonsmøtene og forskernes rolle:

Gjennom veileder får vi mulighet til å systematisere refleksjonene og få innspill på hva som ser ut til å fungere og hva som ikke gjør det. Vi har tid til samarbeid, satt av tid til møter, men også løpende kontakt gjennom digitale møter (Lærer 1).

Det virker disiplinerende på oss, graden av refleksjon i gruppe, å ha faste møter med en veileder, å se tilbake, samle trådene, osv. (...) Du stiller deg undrende til mye. Det blir ikke en sånn ovenfra- og ned- greie (Lærer 2).

Utsagnet til lærer 2 kan forstås som at hun opplevde at forskeren ikke satt med fasiten og hadde «alle» de rette svarene når vi i fellesskap reflekterte over utfordringene i prosjektet. Det kan også indikere at hun opplevde at lærernes stemmer og meninger ble hørt. Ifølge Bjønness (2017) har aksjonsforskeren en viktig oppgave i å sørge for et godt samarbeidsklima som gjør at alle stemmer blir hørt. Dette forutsetter en jevn maktbalanse, og at alle deltakerne verdsetter og ser verdien av hva de andre deltakerne kan bidra med. Et dilemma i aksjonsforskningen er at aksjonsforskernes status kan skape ubalanse i dette maktforholdet, slik at lærerne får for lite innflytelse (Hiim, 2020).

I morsmålsprosjektet erfarte lærerne at det var viktig å sørge for at de flerspråklige assistentene fikk nok innflytelse gjennom timeplanfestet samarbeidstid. For lærerne var innspillene fra de flerspråklige assistentene avgjørende i planleggingen og evalueringen av undervisningen. Deltakerne i morsmålsprosjektet var alle eksperter på hver sine felt. Lærerne kjente praksisfeltet, forskeren forskningsfeltet, og de flerspråklige assistentene kjente elevenes språk- og kulturbakgrunn. Samlet sett ble dette et solid og bredt faglig utgangspunkt for å kunne løse utfordringer i fellesskap. Det innebar også ulike stemmer. De flerspråklige assistentene mente f.eks. at norsklærernes vurderingspraksis var utydelig og for lite streng, og at elevene ikke forsto når de gjorde feil. Bjønness (2017) trekker fram at ulike synspunkt og perspektiv kan være kilde til konflikt, men det kan også være en kilde til utvikling. I etterkant av prosjektet uttrykte lærer 1: «Sett i ettertid benyttet vi oss ikke godt nok av potensialet det var å ha flerspråklige assistenter. Vi kunne ha brukt mer tid på å få innsikt i og bedre forståelse for elevenes språklige og kulturelle bakgrunn.» I samtalene var det lett at både lærere og forsker brukte innarbeidede pedagogiske uttrykk, noe som kan ha gjort det vanskeligere for assistentene å komme til orde.

Et annet dilemma med aksjonsforskerrollen, som ofte blir problematisert, er den vanskelige balansegangen mellom å samarbeide nært med lærerne, samtidig som en skal ha den nødvendige distansen for å kunne klare å være analytisk og kritisk (Levin, 2017). I morsmålsprosjektet måtte analysene som var basert på observasjonene i klasserommet gjøres der og da for å kunne gi lærerne rask tilbakemelding. Det var ikke mulig å systematisere og analysere observasjonene i ro og mak på kontoret, slik jeg har gjort i andre mer konvensjonelle klasseromsforskningsprosjekter der jeg har forsket *på* lærerne. Som aksjonsforsker må en være fleksibel og ofte handle umiddelbart, og da må en ha god faglig kompetanse på det feltet en skal veilede på. Hiim (2020) mener det er sårbart å være alene aksjonsforsker ute i felten, og at minst to forskere bør samarbeide for å sikre god kvalitet. Som eneste forsker i morsmålsprosjektet, prøvde jeg å løse dette ved å diskutere data fra prosjektet med andre fagkollegaer på egen institusjon og også på andre institusjoner.

Aksjonsorientering

Aksjonsforskningen er designet for å få til en forbedret praksis; dermed hadde aksjonene, altså utprøvingene av ulike former for flerspråklig støtte i klasserommet, en helt sentral plass i prosjektet. Cochran-Smith og Lytle (2009) påpeker at dersom en skal få til en varig praksisendring, er det nødvendig at lærerne leder endringsarbeidet, siden det er de som jobber i klasserommet hver dag, og som må stå for endringene. Et karakteristisk trekk ved aksjonsorienteringen i morsmålsprosjektet var nettopp at det var lærerne som ledet endringsarbeidet i praksis. Lærerne og de flerspråklige assistentene arbeidet gjennom hele prosjektperioden etter prinsippene for aksjonslæring, også i de ukene der aksjonsforskeren ikke var til stede for å observere undervisningen.

Utprøvingene av flerspråklig støtte foregikk etter de fire fasene i aksjonsforskningssyklusen – planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon – og ble gjentatt gjennom hele prosjektet og justert med bakgrunn i refleksjonene i fellesskap i etterkant. Under følger et glimt inn i syklus fire og fem som gir innblikk i måten det ble arbeidet på.

Aksjon 1 Flerspråklig støtte i norskopplæringen, syklus fire – utdrag	
Planlegging av undervisning	De flerspråklige assistentene skal gi språkstøtte i arbeidet med nytt tema og hjelpe til med å sammenligne norsk og morsmål og forklare nye ord.
Observasjon av gjennomføringen i klasserommet	De flerspråklige assistentene starter med å aktivere forkunnskapene om det nye temaet på morsmålet. Deretter gjennomgår læreren fagstoffet på norsk og forklarer nye ord. Elevene arbeider i morsmålsgrupper med å skrive ned nye ord og oversette til morsmålet. Deretter arbeider de med muntlige oppgaver der elevene skal ta i bruk de nye ordene. Elevene tar i liten grad i bruk de nye ordene som skal læres. De trenger mye støtte fra de flerspråklige assistentene når de skal uttrykke seg muntlig.
Refleksjon i etterkant av undervisningen	Lærer 2: «Elevene er fornøyd når de forstår. Men det er ikke det samme som at de har lært det og kan bruke språket.» Hvordan kan vi få elevene til å ta i bruk språket og lære nye ord og strukturer?

Refleksjonene i etterkant av undervisningen i syklus fire førte til at lærerne i neste syklus vektla arbeidet med å lære elevene læringsstrategier.

Aksjon 1 Flerspråklig støtte i norskopplæringen, syklus fem – utdrag	
Planlegging av undervisningen	De flerspråklige assistentene skal fungere som rollemodeller og fortelle hvordan de selv lærte norsk og hvilke strategier de brukte.
Observasjon av gjennomføringen i klasserommet	Flerspråklig assistent forteller: «Jeg hadde sånn gule lapper. Gul lapp. Jeg skrev <i>bord</i> , jeg festet lappen på bordet (latter høres fra elevene). Jeg skrev <i>kjøleskap</i> , og festet på kjøleskapet, jeg skrev <i>tannkrem</i> , og festet på tannkremen, jeg skrev <i>speil</i> og festet på speilet. Hele huset var gule lapper. Sofa, ja – jeg gjorde det (henvender seg til elevene) speil, vinduer, bord, tannkost – alt, kopp, tannbørste, tv, vindu. Hele veien, jeg hadde masse gule lapper!» Elevene engasjeres, og lærerne griper muligheten og deler ut blokker med gule Post-it-lapper til alle elevene. I lekse får deltakerne i oppgave å bruke lappene hjemme, knipse bilder av dem, og dele dette med hele klassen og lærerne på WhatsApp.
Refleksjon i etterkant av undervisningen	Forsker: «Hvorfor er det kun én av elevene som følger opp arbeidet med lappene hjemme?» Lærer, assistent og forsker deler ulike tanker og perspektiv om hva grunnen er.

Roland og Westergård (2015) poengterer at en av suksessfaktorene for å få til endring i klasserommet er «trening», dvs. at lærerne må øve seg. I morsmålsprosjektet varte aksjonen over ett år og foregikk i mange syk-

luser med små justeringer for hver gang. Skal en lære noe nytt, trenger man tid til å øve. Ved prosjektslutt oppsummerte og formidlet lærerne sine erfaringer med bruk av flere språk i klasserommet. Lærerne framhevet særlig at de flerspråklige assistentene kunne aktivere forkunnskapene til elevene på morsmålet, bidra til å støtte elevene i muntlig og skriftlig språkproduksjon, komme med kontrastive forklaringer, forklare oppgaveinstruksjoner, formidle viktig informasjon, arbeide med læringsstrategier og ikke minst delta i oppstarts- og elevsamtaler som tolk for å sikre god kommunikasjon. Lærerne fikk over ett års trening i å bruke flerspråklig støtte i norskopplæringen. Likevel framhevet lærerne at det fortsatt var mye igjen å utforske, undre seg over og undersøke videre. Dette demonstrerer poenget om at det tar tid å tilegne seg nye undervisningspraksiser.

Aksjonsforskerrollen

Roland og Westergård (2015) poengterer at om gjennomføringen blir koplet til veiledning av en ekspert utenfra, vil effekten være mye større. Min rolle som aksjonsforsker var å være den ekspert utenfra som kan kople praksis og teori. På den måten kan aksjonsforskeren bidra til å stimulere lærernes profesjonelle utvikling. Resultatet av gjentatte utprøvinger i klasserommet ble en oversikt over ulike former for flerspråklig støtte, basert på de erfaringene lærerne hadde gjort seg om hva de mente fungerte best. Min oppgave som aksjonsforsker var å dokumentere dette resultatet i en metodisk veileder for lærere i voksenopplæringen som trenger ideer til hvordan en kan utvikle en flerspråklig undervisningspraksis. IMDi har bevilget midler for at OsloMet skal pilotere morsmålsprosjektet på tre voksenopplæringsinstitusjoner i skoleåret 21/22. Kunnskapen som er utviklet i morsmålsprosjektet, føres altså tilbake til praksisfeltet og tas i bruk av lærerne i prosjektet (Søholt, Malmberg-Heimonen & Tøge, 2020, s. 28).

Det er krav til aksjonsforskning at den må dokumenteres, og dette er aksjonsforskerens oppgave. Hvordan det skal dokumenteres, og hvem dokumentasjonen skal være nyttig for, er ifølge Hiim (2020) et dilemma. Skal det skrives i et forståelig språk for lærerne i praksisfeltet eller i et akademisk språk for forskere i academia? Forskere som er ansatt i vitenskapelige stillinger i universitet- og høyskolesektoren, har krav om å publisere i tidsskrifter, helst i internasjonale tidsskrift på engelsk. Hiim (2020) peker på at det dermed kan oppstå interessekonflikter mellom

forskernes ønsker om akademisk merittering og deltakernes behov for forståelig og praktisk nyttig dokumentasjon. Videre kan det også føre til at det er forskernes tolkninger som blir vektlagt, og at lærerstemmene i mindre grad blir synlige.

For å få uttelling for arbeidet gjennom akademisk merittering og fordi jeg ønsker å kommunisere med andre forskere på fagfeltet, har jeg derfor i tillegg til å bidra med å utarbeide en metodisk veileder valgt å skrive denne vitenskapelige artikkelen.

Lærerens profesjonelle utvikling

De flerspråklige assistentene bidro med et kontrastivt perspektiv på lærerens undervisning. Assistentene gjør mer enn å bare oversette det læreren sier. De vet gjerne nøyaktig hva det er elevene lurer på, og kan dermed omformulere og tilpasse innholdet slik at det blir forståelig for elevene. De kunne peke på språklige og kulturelle forskjeller som ga lærerne innsikt i elevenes forkunnskaper og ga et blikk på egen undervisning. Disse erfaringsutvekslingene i fellesskap etter utprøving i klasserommet var av stor betydning i arbeidet med å komme fram til en bedre praksis basert på en bedre forståelse av elevenes læringsprosesser. Under følger et eksempel som illustrer dette:

Lærerne var opptatt med å forberede elevene til den skriftlige norskprøven, og de hadde arbeidet med å skrive ulike invitasjoner med utgangspunkt i modelltekster. Nå hadde elevene fått en skriveoppgave som de skulle svare på alene, for at situasjonen skulle bli mest mulig autentisk lik en prøvesituasjon. «Du har flyttet inn i et nytt hus. Du vil invitere vennene dine til fest. Skriv en invitasjon til innflyttingsfest.» På refleksjonsmøtet i etterkant meldte alle de tre flerspråklige assistentene om at samtlige norskelevne hadde hatt behov for mye hjelp med skriveoppgaven som det i utgangspunktet var meningen de skulle klare alene, slik situasjonen vil være på norskprøven. Konseptet «innflyttingsfest» var ukjent for elevene. Under følger utdrag av samtalen mellom lærerne og de flerspråklige assistentene.

Flerspråklig assistent 1: Hvis det hadde stått «bursdagfest», hadde vi ikke fått så mange spørsmål.

Flerspråklig assistent 2: Når [elevne] ikke vet hva en innflyttingsfest er, blir det vanskelig å skrive. Da er du tom for ideer. Du vet ikke

hva du skal skrive. De må vite hva det er. De må ha et bilde i hodet sitt. Kanskje skriver de det skal være dans og mat – og så er det kanskje feil.

Lærer 1: De er ikke så ensidig fokusert på norskprøven som vi (lærerne) er. (...) det handler ikke bare om språk dette (...)

Flerspråklig assistent 2: Nei, dette handler også om kultur. De [elevene] spør meg: Hvorfor lager nordmenn fest når de flytter til et nytt hus? Hvordan lager man fest?

Flerspråklig assistent 3: De lurte på hvordan de skal starte å skrive. (...) De har ikke opplevd det før. De har ikke hatt innflyttingsfest. De må tenke at det er de som er på den andre siden (...) de som har flyttet og skal lage til fest. Jeg sier de må bruke fantasien.

Fordi innholdet ikke var forståelig og ikke kunne relateres til elevenes liv, brøt hele arbeidet med skrivningen sammen. Å lære norsk handler også om at elevene må lære en ny måte å være i verden på. Eksemplet viser at språk og språkbruk er situert og må forstås i lys av ulike kulturelle kontekster.

Lærerne opplevde det som et dilemma at norskopplæringen på den ene siden må være meningsfull og relevant for elevenes liv, mens den på den andre siden også må oppfylle myndighetenes krav om å bestå norskprøven. Læreren var derfor opptatt av at elevene må lære seg noen mer instrumentelle strategier som sikrer at de består norskprøven selv om det skulle dukke opp et ukjent ord i oppgaveteksten:

Lærer 2: så lenge de ser ordet invitasjon, så holder det å svare på *når* festen starter og *hvor* gjestene skal møte, og *hvem* som er invitert.

Flerspråklig assistent 3: Det fungerer ikke (...) De er ikke som ungdomsskoleelever. De er voksne (...) vil ikke akseptere noe de ikke forstår.

Situasjonen over førte til at lærerne i samarbeid med de flerspråklige assistentene brukte tid på å forklare hensikten med å lære seg noen instrumentelle strategier for å kunne mestre selve prøvesituasjonen. Eksempelet demonstrerer hvilket potensial aksjonsforskningen har til å trenge dypt inn i problemstillingene i praksis, til å avdekke utfordringer og gi muligheter til å diskutere dem i fellesskap. Zuber-Skerritt (2002)

påpeker at det er i situasjoner der ingen har løsningen, at aksjonslæringen virkelig kommer til sin rett. Det er her potensialet for utvikling ligger.

Erfaringsutvekslingene og refleksjonene i fellesskap bidro til at lærerne fikk en bedre forståelse for egen undervisningspraksis. De flerspråklige assistentene kunne bidra med et kontrastivt blikk på undervisningen, og dette ga nye perspektiver og innsikter som kunne sammenholdes med teori og forskning på feltet. På denne måten bidrar aksjonsforskningen til å utvikle lærernes profesjonalitet (Noffke, 2009). Lærer 1 reflekterte over sin tidligere enspråklige undervisningspraksis, der hun hadde brukt lang tid på å forklare saker, konkretiserte og visualiserte, men trolig likevel ikke klart å skape forståelse: «Jeg merker, har kjent på det før og fått bekreftet det nå, hvor mye jeg har stått og formidlet på steingrunn – men som nå får litt rotfeste.» Læreren fikk gjennom morsmålsprosjektet bekreftet sine tanker om viktigheten av å anerkjenne morsmålsdimensjonen og kulturdimensjonen i andrespråkopplæringen i mye større grad enn det som en får til i en enspråklig undervisningspraksis.

Aksjonsforskningens muligheter i norskopplæringen for voksne innvandrere

Morsmålsprosjektet viser at aksjonsforskning som forskningstilnærming gir muligheter til å forbedre norskopplæringen for voksne innvandrere med ingen eller liten skolebakgrunn. Det var voksenopplæringsinstitusjonens ønsker om endring basert på opplevde utfordringer som dannet utgangspunkt for prosjektet. Det var altså ikke et eksternt prosjekt som var initiert og styrt av andre utenfra. Slike eksterne prosjekt kan lett bli dårlig forankret og dermed føre til få eller ingen praksisendringer. Lærerne i morsmålsprosjektet var selv drivere og ledere av endringsarbeidet og hadde et klart eierforhold til prosjektet – en nødvendig forutsetning for å få til utvikling av praksis.

Aksjonsforskeren stimulerte til praksisutvikling gjennom å bidra med å kople teori og praksis som åpnet for nye forståelser. De ulike deltakerne i aksjonsforskningsprosjektet hadde ulike erfaringsbakgrunn og bidro med ulike perspektiver noe som ga et godt grunnlag for refleksjoner i fellesskap. Disse erfaringsutvekslingene hadde stor betydning for lærerens forståelse av egen undervisningspraksis. Innsamling av

datamateriale underveis i prosjektet har gitt muligheter for å dokumentere gode praksiseksempel som kan brukes i skriftlig dokumentasjon som kan bli til nytte for praksisfeltet.

Forskningsrådet er opptatt av at «interaksjonen mellom forskere og brukere bør bli sterkere og mer toveis», og etterlyser den praktiske nytten av klasseromsforskningen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Aksjonsforskningen kan være svar på den interaksjonen og praktiske nytten som Forskningsrådet etterlyser. Dette passer også bra med IMDis ønske om et tettere samarbeid mellom UH-sektoren og voksenopplæringsinstitusjoner som får utviklingsmidler. For aksjonsforskere fra lærerutdanningene vil det tette og nære samarbeidet med praksisfeltet være verdifullt med tanke på å koble egen undervisning til praksisfeltet.

Selv om aksjonsforskningen har ulike utfordringer og dilemmaer, har den også mange muligheter. Kulbrandstad argumenterer for at aksjonsforskning har et stort potensial innenfor andrespråksforskningen fordi den både kan bidra til å utvikle praksis og utvikle ny kunnskap om praksis (2008, s. 73). Med kunnskapen vi har om at voksenopplæringsinstitusjonene strever med å få til en god og meningsfull undervisning for elever med liten og ingen skolebakgrunn, kan aksjonsforskningen ha et særlig stort potensial her. Ved at vi som forskere inngår i et forskende felleskap med lærere i voksenopplæringen, vil vi sammen kunne stå sterkere i arbeidet med å få til en praksisutvikling som sikrer voksne innvandrere en bedre norskopplæring.

Litteraturliste

- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som lære som vanlige folk»: Morsmålsstøttet undervisning for deltakere med ingen eller lite skolebakgrunn. *Bedre skole* (1), 12–17.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), 219–234.
- Bjønness, B. (2017). Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 253–272). Oslo: Cappelen Akademisk.

- Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning: Fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s. 117–141). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). Teacher Research as Stance. I S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (s. 39–49). London: Sage.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Doyle, D. (2007). Transdisciplinary enquiry: researching *with* rather than *on*. I A. Campbell, & S. Groundwater-Smith, (Red.), *An Ethical Approach to Practitioner Research* (s. 75–87). London: Routledge.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferd. En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet, Hamar.
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og aristoteliske kjennskskapsformer. I O. Eikeland & E. Askerøi, (Red.), *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (s. 8–34). Høgskolen i Akershus: Forskningsserie nr. 13.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillian.
- Gausdal, S. U. (2020). *Morsmålsstøtte i norskopplæringen. Hvilken erfaring har lærere med morsmålsstøttet norskopplæring for voksne innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn?* (Masteroppgave). Høgskulen i Volda, Volda.
- Gotvassli, K. A. (Red.) (2019). *Aksjonsforskning på mange vis: Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning: En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midttun, K. (1996). *Alfa og Omega*. Oslo: Novus forlag.
- Isaksen, U. S. (2013). *Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Kompetanse Norge. (2021). Læreplan i norsk for voksne innvandrere etter integreringsloven – høringsutkast. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/5ecf2eef9edd4cc28684a369d124fe11/vedlegg-2---lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-etter-integreringsloven_horingsutkast.pdf
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å se språklæring som en systematisk prosess: En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 3(1), 55–77.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Forskning, kunnskapsmegling og bruk: Strategi for utdanningsforskning 2020–2024*.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning: Epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Loona, S. (1996). *En bedre start: Et undervisningsopplegg for språklige minoriteter og deres foreldre*. Prosjektrapport. Oslo: Antirasistisk senter.
- Lund, T. (2004). Hvem sin kunnskap, hvem sin forståelse? Demokratisk aksjonsforskning i pedagogisk sammenheng. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s.191–210). Kristiansand: Høy-skoleforlaget.
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. I S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (s. 6–23). London: Sage.
- NOU (2017:2) *Integrasjon og tillit: Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Pájaro, V. & Monsen, M. (2021). Norskopplæring for voksne: En kritisk sosialistisk tilnærming. I M. Monsen & V. Pájaro (Red), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske utfordringer* (s. 11–28). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Postholm, B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71–94). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Preface. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2. utg., s. 1–10). London: Sage.
- Roland, P. & Westergård, E. (Red) (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 443–462). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Søholt, S., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (2020). Fra prosessevaluering til pilotering: Evaluering av kommunale integreringstiltak. Delrapport 3. *NIBR-Rapport 2020:15* OsloMet: By- og regionsforskningsinstituttet.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s. 13–29). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tkachenko, E., Fondevik, B. & Iversen, J. Y. (Red.). (2021). *Samarbeid med språkhjelpere om flerspråklig støtte i norskopplæringen av voksne innvandrere*. Kompetanse Norge. https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/samarbeid_med_sprakhjelpere_om_flerspraklig_stotte_i_norskopplaringen_av_voksne_innvandrere.pdf
- Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan/>

- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 273–283). London: Sage.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory Action Research for Organisational Change and Management Development. I O. Zuber-Skerritt (Red.), *New Directions in Action Research* (s. 83–95). London: Falmer Press.
- Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action learning. *The Learning organization*, 9(3), 114–124.

Abstract

This article describes an adult education project aiming at ensuring immigrants with little school background a better Norwegian education by using their own multilingual skills as a resource in their education. The project was situated in an action research framework, and the article discusses three key concepts in action research theory: participative, grounded in experience and action-oriented. The project was experience-based and was motivated by the challenges of providing an adapted Norwegian language education to immigrants with little or no school background. The project was participative as researchers, teachers and multilingual assistants worked together to develop multilingual teaching practices. In action research, the action constitutes the very core. Through the testing of planned and systematic use of several languages in the classroom, followed by observation and reflection, practical knowledge about various forms of multilingual support in Norwegian language teaching was jointly developed.

Keywords: *action research, multilingual support, multilingual assistants, Norwegian language teaching, immigrants with little school background*

Å involvere barnehagelærerstudenter i forskning – muligheter for flerspråklighetsforskningen

Nina Gram Garmann,^{1,2} Anna Sara H. Romøren,^{1,2} Elena Tkachenko¹

1. Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

2. MultiLing – Senter for flerspråklighet, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) fordrer at barnehagene støtter flerspråklige barns utvikling av både hjemmespråket og norsk eller samisk. Dette krever at barnehagelærere har kunnskap om barns hjemmespråk og om flerspråklige didaktiske praksiser, men forskning tyder på at dette er noe som mangler: Forskningen om flerspråklige barn i barnehagealder er andrespråksrettet og tar lite hensyn til barns ferdigheter på hjemmespråket (Alstad, 2015). Dessuten rapporteres det at barnehagelærere har behov for kunnskap om flerspråklige didaktiske praksiser, og at det trengs mer forskning på praksisene (Alstad, 2020; Duarte et al., 2020). I tillegg til dette er den norske forskningen om flerspråklige barn i stor grad begrenset metodologisk til etnografiske casestudier (Alstad, 2015). Med utgangspunkt i det kombinerte undervisnings- og forskningsprosjektet 'Flere språk i barnehagen' drøfter vi problemstillingen: *Hvilke muligheter åpner seg for flerspråklighetsforskningen når man involverer barnehagelærerstudenter i forskning?* Vi argumenterer for at studentinvolvering som del av metoden i flerspråklighetsforskning kan bidra til mer praksisnær forskning og til data fra større utvalg. Artikkelen

er et bidrag til diskusjonen om metoder i flerspråklighetsforskningen og til studier av studentinvolvering i forskning.

Nøkkelord: barnehage, flerspråklighet, studentinvolvering i forskning, forskningsbasert undervisning

Innledning

I denne artikkelen drøfter vi problemstillingen *Hvilke muligheter åpner seg for flerspråklighetsforskningen når man involverer barnehagelærerstudenter i forskning om flerspråklige barn i barnehagen?* Som utgangspunkt for drøftelsen presenterer vi en case, 'Flere språk i barnehagen', et kombinert undervisnings- og forskningsprosjekt med to mål: For det første ønsket vi å utvikle vår egen undervisning i flerspråklighet på barnehagelærerutdanningen og for det andre ville vi undersøke språkmangfoldet blant barn og ansatte i et større utvalg norske barnehager.

Artikkelen starter med en redegjørelse for status og aktuelle utfordringer for forskning om flerspråklighet i barnehagen, der vi blant annet belyser hvordan barnehagelæreren står i skvis mellom myndighetenes ønske om at alle barn skal lære norsk før skolestart og flerspråklighetsforskningens ambisjon om at barn skal utvikle ferdigheter i alle språkene som de har behov for i sin hverdag. Deretter går vi grundigere inn på hva studentinvolvering i forskning innebærer før vi presenterer casen 'Flere språk i barnehagen'. Til slutt drøfter vi problemstillingen i lys av 'Flere språk i barnehagen' samtidig som vi løfter blikket og argumenterer for hvordan studentinvolvering generelt kan utgjøre et metodologisk mulighetsrom for flerspråklighetsforskningen. Som vi skal se nedenfor, er det skrevet relativt lite om studentinvolvering i forskning, så denne artikkelen er ikke bare et bidrag til metodeutvikling innenfor flerspråklighetsforskning, men også et bidrag til undersøkelser av å involvere studenter i forskningsprosjekter.

Forskning om språkmangfold i barnehagen

Flerspråklighetsforskning fra de siste årene vektlegger betydningen av å bruke barnas flerspråklige ressurser aktivt i pedagogisk arbeid i skoler

og barnehager: Noen peker på betydningen barnas hjemmespråk har for andrespråklæringen (se for eksempel Collier & Thomas, 2017; Cummins, 2000; Grøver, Lawrence & Rydland, 2018; Karlsen, Lyster & Lervåg, 2017), mens andre peker på betydningen kompetanse i hjemmespråket har for barnas kommunikasjonsbehov i ulike sammenhenger, læring generelt, mestring og selvfølelse (se oversikt i Cummins, 2019). Ifølge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24) skal personalet “bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/ samiskspråklige kompetanse”. Både Puskás & Björk-Willén (2017) og Fredriksson & Lindgren Eneflo (2019) viser at svenske barnehageansatte gjør forsøk på å ivareta disse målsetningene (som også er formulert i den svenske læreplanen), men at kravet medfører dilemmaer og usikkerhet hos personalet. Personalet er for eksempel usikre på hvordan de skal støtte barnas tilegnelse i språk ansatte ikke kan, og hvordan de skal oppmuntre barn som har mange lekekamerater med samme hjemmespråk, til også å snakke majoritetsspråket.

For at barnehagelærere skal oppfylle forventningen om både å fremme majoritetsspråket og støtte flerspråklige barn i å bruke hjemmespråket, må de ha kunnskap om barnas hjemmespråk og flerspråklig pedagogikk. Duarte et al. (2020) har undersøkt hva eksperter på flerspråklighet i utdanningen i fem europeiske land oppfatter som særlig viktig å forske på. To av temaene som etter deres mening bør få høyest prioritet, er hvorvidt flerspråklig støtte i ordinær opplæring er effektivt, og hvilke trekk som kjennetegner flerspråklig didaktikk. Ifølge Alstad (2020) er også mange barnehagelærere i Norge usikre på nettopp dette: De vet ikke hvilke språk de skal bruke i flerspråklige barnehagekontekster, og de er usikre på hvilke metoder som kan brukes for å støtte barns flerspråklige utvikling i mer enspråklige barnehagekontekster.

Alstad (2015) skriver at forskning om flerspråklige barn i norsk barnehagekontekst er knyttet til to hovedtema: flerspråklige barns språkbruk og barnehagepersonalets språkdiraktiske arbeid med flerspråklige barn. Innenfor begge temaene har overvekten av studier fokusert på barns innlæring av norsk som andrespråk, enten som del av barns språkutvikling eller som utgangspunkt for barnehagedidaktikken. I Alstads (2015) gjennomgang er det likevel noen få undersøkelser som handler

om barns bruk av hjemmespråk eller som eksplisitt adresserer arbeid med barnas hjemmespråk (for eksempel Andersen et al., 2011; Arntzen & Hjelde, 2012; Karlsen & Lykkenborg, 2012; Rambøll Management, 2008).

Fremdeles dreier forskningen om flerspråklige barns språkbruk seg i stor grad om å beskrive og måle barnas norskferdigheter (Emilsen & Søfteland, 2018; Gujord, Neteland & Selås, 2018; Gunnerud, Reikerås & Dahle, 2018; Rogde, Melby-Lervåg & Lervåg, 2016) selv om enkelte studier de siste årene også har beskrevet barnets hjemmespråk (Arntzen & Karlsen, 2019; Grøver et al. 2018; Grøver, Rydland, Gustafsson & Snow, 2020; Lindquist & Garmann, 2019). Studiene til Grøver et al. (2018) og Grøver et al. (2020) måler barnas ferdigheter både i norsk og i hjemmespråket, og intervensjonen som beskrives, inkluderer også arbeid med barnas hjemmespråk. Likevel knytter hovedvekten av målene på barnas språklige utvikling seg til majoritetsspråket norsk, og den største delen av intervensjonen har foregått på norsk. Det kan dermed sies at forskningen om flerspråklige barns språkbruk i barnehagen fortsatt i stor grad er karakterisert av det som Cook (1997) omtaler som «monolingual bias» i andrespråksforskningen, der hovedinteressen ligger på sammenligning av andrespråksbrukernes språkferdigheter mot en enspråklig norm.

Også i forskningen om barnehagepersonalets didaktiske arbeid med barn er andrespråksperspektivet tydelig etter 2015. Vi har gått gjennom fire nyere antologier om språkarbeid i barnehagen (Alfheim, Fodstad, Munch & Semundseth, 2018; Garmann & Ommundsen, 2017; Jæger, Sandvik & Waterhouse, 2019; Kibsgaard, 2018a) og relevante artikler som er publisert i tidsskriftet *NOA – norsk som andrespråk* fra 2016 til 2020. Blant disse fant vi bare enkelte bidrag som beskriver arbeid med andre språk enn norsk i barnehagen, nemlig Fodstad (2018), Jæger (2019), Kanstad (2018) og Kibsgaard (2018b). Til denne listen kan vi legge til den første publikasjonen fra 'Flere språk i barnehagen' (Tkachenko, Romøren & Garmann, 2021), som er publisert i *Journal of Home Language Research*.

Metodologisk har forskningen om flerspråklighet hos barn i barnehagealder og i barnehagen vært preget av tradisjonelle, etnografisk inspirerte datainnsamlingsmetoder, der et relativt begrenset antall barn, barnehager og barnehageansatte er undersøkt (Alstad, 2015). Ifølge Alstad (2015) er det likevel en endring på gang fordi flere prosjekter som

pågikk da hun skrev gjennomgangen, viste et større metodologisk spenn enn tidligere forskning. Det samme har vi sett i forskning som er publisert etter 2015: Arntzen & Karlsen (2019) studerer et større utvalg barn over tid, Gunnerud et al. (2018) er en kvantitativ analyse av norskerferdighetene til et større utvalg barn og Tkachenko et al. (2021) er kvalitative analyser av et større utvalg praksisfortellinger. Grøver et al. (2018), Grøver et al. (2020) og Rogde et al. (2016) er intervensjonsstudier som omfatter store utvalg barn, og Jæger (2019) og Kanstad (2018) har elementer av aksjonsforskning i sine studier.

Denne gjennomgangen viser likevel at forskningen om flerspråklighet hos barnehagebarn har noen hull: Det er behov for mer nordisk og internasjonal forskning som handler om barnehagebarns språkbruk hjemme og profesjonsrettet forskning om flerspråklig pedagogikk (Alstad, 2015; 2020, Duarte et al., 2020; Fredriksson & Lindgren Eneflo, 2019; Puskás & Björk-Willén, 2017). Metodologisk er det også en svakhet at hovedvekten av studiene er basert på få caser og etnografiske datainnsamlingsmetoder (se Alstad, 2015). Med studier som er basert på flere datapunkter, det vil si flere barn, flere barnegrupper eller flere barnehagelærere, og som benytter andre innsamlings- og analysemetoder, vil vi få en bredere kunnskap om flerspråklighet i barnehagefeltet.

Å involvere studenter i forskning

Én mulig måte å få bredere kunnskap om flerspråklighet i barnehagefeltet er å involvere barnehagelærerstudenter i forskningsprosjekter om flerspråklighet. Kulbrandstad (2008, 2009) omtaler studentinvolvering i forskning som tilfeller der studenter involveres i universitets- og høyskoleansattes forsknings- og utviklingsprosjekter på ulike måter og i ulik grad både på bachelor- og masternivå. Det er skrevet en hel del bøker og artikler om studentenes utbytte av studentinvolvering i forskning, både internasjonalt og nasjonalt. Noen eksempler fra lærerutdanningene og pedagogiske fag i Norge er Kulbrandstad (2008, 2009), Leming, Tiller & Alerby (2016), Mjøberg (2016, 2017) og Skaug & Osnes (2019). Det er derimot skrevet svært lite om forskningssiden ved studentinvolvering. Før vi drøfter denne muligheten mer inngående, vil vi presentere og drøfte teori om involvering av

studenter i forskning. I gjennomgangen har vi plukket ut tre eksempler fra lærerutdanninger i Norge.

Kulbrandstad (2008, 2009) gjennomførte et pilotprosjekt om holdninger til flerspråklighet blant ungdomsskoleelever ved hjelp av fire bachelorstudenter på allmennlærerutdanningen. Studentene bidro til å skrive melding til personvernombudet for forskning, til å forberede materiale til datainnsamlingen, til å gjennomføre selve datainnsamlingen og til å analysere dataene og formidle resultatene i en rapport. Studentene samlet inn og analyserte data fra til sammen 48 ungdomsskoleelever. Osnes & Skaug (2015a, 2015b) og Skaug & Osnes (2019) handler om hvilke faktorer som hemmer og fremmer barns kroppslige lek i barnehagen og hvilket utbytte studentene som har bidratt til prosjektet, har hatt av å samle inn og analysere forskningsdata. 280 førsteårsstudenter fordelt på tre kull på deltidsprogrammet i bachelor i barnehagelærerutdanning observerte 211 barn i lek i barnehagen og fylte ut et observasjonsskjema (Osnes & Skaug, 2015a; Skaug & Osnes, 2019). Resultatene fra skjemaet ble lagt inn i Excel-skjemaer som studentene og lærerne hadde tilgang til, og de ble brukt både i studentoppgaver og i to undersøkelser som ble foretatt av forskerne selv (Osnes & Skaug, 2015a, 2015b). Prosjektene til Kulbrandstad, Osnes og Skaug viser at det å involvere studenter i forskningsprosjekter kan medføre at forskere får bidrag til forberedelse og gjennomføring av datainnsamling, dataanalyse og metodediskusjoner, samt til formidling av resultatene.

Brevik (2020) har involvert masterstudenter som medforskere i flere forskningsprosjekter siden 2015. I et intervju i *Forskerforum* om studentinvolvering i forskningsprosjekter i skolen fortalte hun hvordan masterstudenter involveres i medforskning gjennom masteremner i engelskdidaktikk (Brevik, Holm & Christensen, 2020). Det er vanligvis 7–10 studenter på hvert kull (Brevik, 2020), men studenter fra andre emner kan også være involvert. Studentene bidrar på samme måte som i prosjektene til Kulbrandstad (2009) og Osnes & Skaug (2015a, 2015b). I tillegg bidrar de som medforfattere i populærvitenskapelige og vitenskapelige publikasjoner. Disse studentene er også medundervisere på eget emne, og eksamen arrangeres som undervisning for studentene på kullene under. På denne måten formidler studentene analyser og resultater til medstudenter på emnet og studenter på lavere nivå.

Når studentene blir involvert i et forskningsprosjekt, skal de kombinere studentrollen med forskerrollen. Leming (2016) kaller forskende

studentene for ‘forskerstudenter’. På den andre siden av kateteret står forskeren og læreren som involverer studentene i sitt aktuelle forskningsprosjekt – den aktøren kan kalles ‘forskerlærere’ (Postholm & Tiller, 2014). Brevik (2020) knytter sine studenters involvering i forskning til fire ulike roller: Som *medforskere* kan de være med å samle inn, analysere og transkribere data, formulere forskningsspørsmål, og drøfte funn. Som *undervisere* kan de presentere sine funn for studenter på ulike kull. Som *designere* kan de være med på å designe masteremner og presentere undervisningsrelatert informasjon og materiale på digitale læringsplattformer. Som *forskningsformidlere* kan de gjennomføre presentasjoner av foreløpige funn og bidra i vitenskapelige og populærvitenskapelige publikasjoner. Vi tenker oss at Breviks designer- og underviserroller kanskje er noe tettere knyttet til undervisning enn til forskning. Samtidig vil vi mene at det ikke er helt klare skiller mellom de to, all den tid undervisere som også forsker, gjerne vil omtale tematikker, metoder og funn fra sin forskning i relevante undervisnings-sammenhenger. Dette gjør at undervisningsrollen ofte også er en form for forskningsformidlingsrolle.

I tillegg til rollene som Brevik presenterer, kan studentinvolvering også innebære at studentene er *forskningsdeltagere*, for eksempel som deltagere i intervjuer, fokusgrupper eller spørreundersøkelser, eller som produsenter av tekster i et digitalt kurs. Noen eksempler på det er Brevik, Gunnulfen, & Renzulli (2018), Brevik, Gudmundsdottir, Lund, & Strømme Aanesland (2019), Kulbrandstad (2007), og Skaug & Osnes (2019).

Brevik (2020) gir uttrykk for at studentinvolveringen har gitt betydelige bidrag til forskningen. På denne måten har hun og hennes kolleger fått transkribert store deler av dataene som er samlet inn, og de har også fått muligheten til å samle inn mer data. De har dessuten fått hjelp til praktiske deler av forskningsprosessen, som å hente inn samtykker fra forskningsdeltakerne. Studentinvolveringen har bidratt til økt forskningsformidling i fagtidsskrifter og i mediene og den har medført at både de faglig ansatte og studentene har fått følelsen av å jobbe i et større team. Studentinvolvering kan likevel ha noen ulemper, og Kulbrandstad (2009) går grundigere inn på flere sider av involveringen. Den mest åpenbare fordelten Kulbrandstad (2009) beskriver, er at han fikk gjennomført pilotundersøkelsen. Likevel var flere sider ved studentinvolveringen krevende: En av utfordringene var å

rekruttere studenter til prosjektet, fordi forskeren hverken hadde emneansvar for eller underviste i relevante emner i den aktuelle perioden. Dette ble løst ved å opprette et eget emne som ga studiepoeng for arbeidet. Det at undersøkelsen ble opprettet som et eget emne gjorde likevel at forskeren savnet at prosjektet ble satt i en større faglig sammenheng, og det skapte også noen problemer med å samordne aktiviteten til studentene og forskeren i tid. Studentinvolveringen preget også selve forskningsaktivitetene. Blant annet fikk studentene bidra til utformingen av spørreskjemaet som lå til grunn for undersøkelsen. Selv om dette kan ha bidratt til at studentene ble mer engasjerte, skriver Kulbrandstad (2009) at han ble usikker på om alle spørsmålene var formulert optimalt. Studentene skulle også skrive en vitenskapelig rapport, men verdien av den ble forringet av at studentene ikke hadde erfaring med sjangeren og forskeren ikke hadde mulighet til å tilby god nok opplæring.

I det neste avsnittet beskriver vi hvordan studentene ble involvert i undervisnings- og forskningsprosjektet 'Flere språk i barnehagen' før vi drøfter problemstillingen om hvilke muligheter som åpner seg ved å involvere barnehagelærerstudenter i et forskningsprosjekt om språk-mangfold og flerspråklige praksiser i barnehagen.

Case: Flere språk i barnehagen

'Flere språk i barnehagen' hadde to mål: For det første ønsket vi å utvikle flerspråklighetsundervisningen i barnehagelærerutdanningen. For det andre ville vi undersøke språk-mangfoldet blant barn og ansatte i et større utvalg norske barnehager og flerspråklige pedagogiske praksiser i de samme barnehagene. Prosjektet er utviklet av artikkelforfatterne og gjennomført på flere emner på BA- og MA-nivå i perioden 2017–2020. For hver gang har vi tilpasset opplegget til undervisningsrammene for de ulike emnene. Her vil vi beskrive studentinvolveringen i forskningsprosjektet slik det ble gjennomført første gang på et fordypningsemne på bachelorprogrammet arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) med omtrent 22 studenter. Førsteforfatteren var emneansvarlig på fordypningsemnet og alle tre forfatterne var involvert i undervisningen. Undervisningen var samlingsbasert og emnet ble undervist fra august til mars. 'Flere språk i barnehagen' ble gjennomgående for under-

visningen på den måten at diskusjoner knyttet til prosjektet ble tatt opp på hver samling, men emnet bestod også av andre temaer, som for eksempel lesepraksiser i barnehagen.

Forskningsprosjektet ble integrert i undervisningen gjennom at studentene fikk i studieoppgave å kartlegge barnehagens flerspråklige miljø med et spørreskjema. Spørreskjemaet stiller spørsmål om hvor mange barn og ansatte det er i barnehagen, hvor mange av dem som kan flere språk enn norsk og hvilke språk de kan. Skjemaet spør også etter hvilke situasjoner det blir brukt andre språk enn norsk i barnehagen, og hvor ofte dette skjer. I tillegg skulle studentene innhente minst én praksisfortelling fra barnehagen. Praksisfortellingen skulle beskrive bruk av andre språk enn norsk, eventuelt situasjoner der bruk av andre språk enn norsk på en eller annen måte var et tema. Praksisfortellingen kunne være basert på nylige opplevelser ved egen arbeidsplass eller på tidligere opplevelser i andre barnehager. Alle studentene skulle samle inn spørreskjema og praksisfortellinger som del av undervisningen, men det var frivillig å dele materialet med forskningsprosjektet. ABLU-forskerstudentene leverte inn sju svar på nettskjemaet og elleve praksisfortellinger til prosjektet. I løpet av de fire årene vi har gjennomført et lignende opplegg på flere emner for til sammen ca. 300 studenter, har vi fått inn til sammen 47 svar på nettskjemaer og ca. 44 praksisfortellinger.

Prosjektet ble utarbeidet i tett samarbeid med NSD slik at vi ivaretok forskningsetiske retningslinjer på best mulig måte. I forbindelse med studieoppgaven skulle alle ansatte, barn og foreldre i barnehagen bli informert skriftlig og muntlig om at studentene kartla det flerspråklige miljøet. Dersom studentene ønsket å delta i forskningsprosjektet, skulle de informere om at dataene ville bli delt med forskningsprosjektet. Siden studentene ikke innhentet personopplysninger og ikke observerte enkeltindivider, trengte de ikke å innhente eksplisitt samtykke fra ansatte, barn eller foreldre i barnehagen til å gjennomføre studieoppgaven eller delta i forskningsprosjektet. De måtte likevel informere om kartleggingsprosessen og på denne måten være forskningsformidlere.

I begynnelsen av semesteret fikk studentene en teoretisk innføring i flerspråklighetstemaet og undervisning om praksisfortellinger som observasjonsmetode. Dette dannet et grunnlag for kartleggingsoppgavene. Studentene fikk også en innføring i forskningsetikk i form av at vi diskuterte utformingen av informasjons- og samtykkebrev, samt anonymisering av praksisfortellingene. Vi snakket også om ulike

forskningsetiske problemstillinger, blant annet forskjellen mellom å studere enkeltbarn og -ansatte og å observere barne- og ansattgruppen som helhet, samt hvordan man kan ta hensyn til barn som ikke ønsker å bli observert. Det ble også tematisert at praksisfortellingene regnes som forskerstudentenes egne fortellinger, og at det dermed er studentene som skal samtykke i at fortellingene brukes i forskning. Vi drøftet også selve innholdet i spørreskjemaet med studentene. Etter at studentene hadde brukt skjemaet i barnehagene, drøftet de materialet sitt i gruppe og i plenum.

Det foreligger per i dag én publikasjon fra prosjektet om barnehagelærernes flerspråklige praksiser basert på praksisfortellingene (Tkachenko et al., 2021), og vi er i ferd med å skrive en artikkel basert på data fra spørreskjemaene (Romøren, Garmann & Tkachenko, manuskript).

Drøftelse

Med utgangspunkt i casen ‘Flere språk i barnehagen’ vil vi nå drøfte våre erfaringer i lys av problemstillingen *Hvilke muligheter åpner seg for flerspråklighetsforskningen når man involverer barnehagelærere-studenter i forskning om flerspråklige barn i barnehagen?* I drøftelsene bruker vi erfaringene våre fra alle emnene vi har gjennomført prosjektet i. Drøftelsen dreier seg særlig om hvordan studentinvolveringen har bidratt til bredere kunnskap om flerspråklighet i barnehagen og til å styrke profesjonstilknytningen i flerspråklighetsforskningen.

Ifølge Alstad (2015) har forskningen om flerspråklighet i barnehagen vært kjennetegnet av en relativt begrenset metodebruk med vekt på etnografiske studier av få caser. Dersom vi bruker andre metoder som innebærer flere datapunkter, vil vi dermed åpne opp for å innhente bredere kunnskap om flerspråklighet i barnehagen, og Skaug & Osnes (2019), Kulbrandstad (2009) og Brevik (2020) har vist at studentinvolvering kan bidra til økt datatilfang. Innsamling av data har vært et betydelig incentiv for oss, og datasettet vi fikk gjennom ‘Flere språk i barnehagen’ (47 svar på spørreskjemaer og 44 praksisfortellinger) ville krevd en mye større økonomisk og tidsmessig investering for oss forskere uten studentenes innsats. Med et slikt datagrunnlag har vi mulighet til både å analysere variasjon i dataene og å sammenligne og

finne mønstre i dem. Da vi analyserte studentenes praksisfortellinger i Tkachenko et al. (2021), så vi stor variasjon både med tanke på hvilke situasjoner som inviterte til bruk av flere språk og hvordan både ansatte og barn reagerte i slike situasjoner. Samtidig kunne vi også se noen mønstre i materialet. I analysen vår så vi at særlig tre strategier for å bruke flere språk gikk igjen i materialet: initiere aktiviteter som inviterte til bruk av barnas hjemmespråk (for eksempel telling, samtaler om hjem og familie, litteratur og sanger på ulike språk), involvere språkeksperter (ansatte, barn og foreldre) og legge til rette for metaspråklige samtaler. Vi fant også at hvorvidt det er overlapp i språkferdigheter mellom barn og ansatte i barnehagen, har betydning for hvilke strategier som er tilgjengelige for barnehagelæreren. Mens alle barnehagelærere i alle barnehager kan legge til rette for metaspråklige samtaler, avhenger bruken av språkeksperter av om det er noen ansatte eller barn som snakker det språket man trenger hjelp til. Den innsikten i bruk av strategier for å bruke flere språk i barnehagen som er rapportert i Tkachenko et al. (2021), utgjør ett bidrag til kunnskapen om språkdiraktiske praksiser i barnehager, som etterlyst av Duarte et al. (2020) og Alstad (2020).

Selv om vi har innhentet et relativt stort datasett i 'Flere språk i barnehagen', er det ikke selvsagt at det å involvere studenter i et forskningsprosjekt vil generere store mengder data. For Kulbrandstad (2009) var det for eksempel en utfordring å rekruttere studenter til et arbeid som ikke var studiepoengfestet, og som lå til et program der han ikke selv underviste. Også vi har hatt utfordringer med å rekruttere studentene som forskningsdeltagere. Selv om vi har fått tilgang til større datamengder i 'Flere språk i barnehagen' enn vi ville ha klart å samle inn selv på samme tid, har vi fått mindre data enn det vi hadde forventet, gitt at vi over tid har involvert et stort antall studentgrupper. Vi antar at rammefaktorene for undervisningen på hvert emne har hatt betydning for datamengden. Det har for eksempel variert hvor mye vi har undervist på hvert emne som helhet, hvor mange undervisningstimer i hvert emne vi har kunnet bruke på opplegget, i hvilken grad studentene har kunnet bruke arbeidet med datainnsamlingen i egne oppgaver, og hvorvidt undervisningen har vært obligatorisk. Dette er faktorer som kan ha påvirket både hvor mange studenter som har gjennomført studieoppgaven i 'Flere språk i barnehagen', og hvor mange av studentene som har delt dataene sine med forskningsprosjektet.

Som nevnt i innledningen er det mange forskere som vektlegger betydningen av barnets hjemmespråk i pedagogisk arbeid (f.eks. Cummins, 2019). Dette synet på barnas hjemmespråk som ressurs har preget undervisningen og pensumlistene på de emnene hvor vi har gjennomført ‘Flere språk i barnehagen’. Vi har derfor lurt på om vi bare kom til å få data fra studenter som rapporterte om praksiser som samsvarer med dette normative synet. Ut fra våre data er det umulig å si om vi har fått et representativt utvalg av barnehagepraksiser. Vi kan likevel slå fast at vi også har fått data fra studenter som rapporterer om praksiser som *ikke* samsvarer med idealet i teorien og i undervisningen. Vi har for eksempel to fortellinger om foreldremøter der alt foregikk på norsk, selv om de ansatte visste at noen av foreldrene kunne svært lite norsk. I en annen fortelling uttrykker fortelleren skepsis til bruk av barnas hjemmespråk i forbindelse med en sangstund på flere språk: “Det gjorde meg usikker om hvorfor vi sang da på forskjellige språk hvis den det gjaldt ikke forstod det vi sang om” (se også Tkachenko et al., 2021). I spørreskjemaene er det også noen studenter som rapporterer om barnehager som svært sjelden bruker andre språk enn norsk (Romøren et al., manuskript).

Som et annet svar på noen av utfordringene i Alstad (2015, 2020) og Duarte et al., (2020), har vi ved hjelp av spørreskjemadata undersøkt hvilke språk barn og ansatte kan, og hvilke språk de bruker i barnehagen, samt hvorvidt ulike aktiviteter i større eller mindre grad åpner for bruk av flere språk enn norsk (Romøren et al., manuskript). I arbeidet med disse dataene har vi sett hvordan antallet forskningsdeltagere og svar på spørreskjema har hatt betydning for representativiteten i spørsmålet om hvor mange språk som snakkes av barn og ansatte i barnehagen. I begynnelsen av analyseprosessen tilførte omtrent hvert utfylte skjema nye språk til listen over språk som er representert i norske barnehager. Etter hvert så vi at språkene gikk igjen i dataene, og da var vi kommet til et punkt der vi antar at vi har kartlagt det meste av den (nasjonal)språklige variasjonen i norske barnehager. Det betyr at vi har samlet inn en datamengde som tilsier at vi kommer til å få et relativt utfyllende svar på forskningsspørsmålet om hvor mange og hvilke språk som snakkes av barn og ansatte i norske barnehager.

Det kan tenkes at enkelte typer datamateriale egner seg bedre enn andre til å fange bredden i et tema ved hjelp av studentinvolvering. Vi har som sagt brukt en kombinasjon av spørreskjemadata og praksisfortellinger. Spørre- eller observasjonsskjemadata ble også brukt av

Kulbrandstad (2009) og Skaug og Osnes (2019), og ved å definere hva som skal kartlegges, får forskeren en viss kontroll over dataene som samles inn. Fordi undersøkelsen vår hadde en utforskende karakter, ønsket vi å supplere spørreskjemadataene med en friere form for rapportering, og valget falt på praksisfortellinger. I slike fortellinger er innholdet i større grad åpent, og vi antok at dette kunne gi oss en mulighet til å undersøke hva som rører seg i praksisfeltet utover forskningsspørsmålene vi allerede hadde definert. Praksisfortellinger har også andre klare fordeler i et prosjekt med studentinvolvering: Dette er en sjanger barnehagelærerstudenter kjenner godt, og en type dokumentasjon de er vant til å reflektere over. Det var nyttig da studentene skulle analysere og sammenligne fortellinger. Praksisfortellinger åpner også for muligheten til å utforske studentenes posisjonering overfor praksisen de beskriver, i tillegg til selve praksisen (se Cortazzi, 2002; Ødegaard & Økland, 2015, se også Tkachenko et al., 2021). Et eksempel på det finner vi i sitatet ovenfor der studenten stiller et kritisk spørsmål til praksisen med å synge på barnas hjemmespråk.

En tredje mulig datakilde, som vi kun i begrenset grad hadde tilgang til i dette prosjektet, er studentenes egne refleksjoner over de innsamlede dataene. Denne typen materiale ble brukt i alle de tre studentinvolveringsprosjektene som vi har vist til over (Brevik, 2020; Kulbrandstad, 2009; Skaug & Osnes, 2019). Vi har dessverre ikke dokumentert klasseromsdiskusjonene i 'Flere språk i barnehagen'-prosjektet og kan ikke gjennomføre en systematisk analyse av dem. Vi har heller ikke kunnet stille oppfølgingsspørsmål til praksisfortellingene siden fortellingene er levert inn anonymt. Våre innsamlingsmetoder har altså prioritert bredde, noe som til en viss grad har gått på bekostning av dybde. Undervisningen har likevel gitt oss et visst inntrykk av studentenes erfaringer med flerspråklighet i barnehagen. Vår forståelse er at studentene opplever at de er i skvis mellom ulike forventninger fra foreldre, barnehageeiere og deler av flerspråklighetsforskningen, blant annet slik det er beskrevet i Fredriksson & Lindgren Eneflo (2019) og Puskás & Björk-Willén (2017). Både studentenes refleksjoner i undervisningen og praksisfortellingene har gitt oss inntrykk av at det er stor variasjon mellom barnehagene med tanke på hvordan språkmangfold omtales og møtes. Der noen barnehager har flerspråklighet høyt på agendaen, kan dette helt mangle i andre. Vi har også fått nyansert vår forståelse av hvordan pedagogene møter foreldres ulike ønsker om

barnas språkbruk og språkvalg. Både praksisfortellinger og klasseromsdiskusjoner har understreket at det kan være utfordrende for personalet å kommunisere med foreldre når de ikke har tilgang til et felles språk. Disse temaene er ikke ferdig utforsket. Student-involveringen har gjort det tydelig for oss at det er behov for flere studier om barnehagelærerens utfordringer i møte med ulike forventninger fra forskjellige aktører, og i møte med foreldre som ikke snakker norsk.

Vi har involvert forskerstudentene i rollene som forskningsdeltagere (for eksempel Brevik, Gunnulfsen & Renzulli, 2018), medforskere og forskningsformidlere (Brevik, 2020). For å styrke profesjonstilknytningen til forskningen enda mer, kunne vi ha involvert studentene i en mer omfattende medforskerrolle, for eksempel ved at de i større grad kan være med på utviklingen av problemstilling og metode. Dette vil kreve at forskerlæreren har relativt lang tid med forskerstudentene eller at forskerstudentene lager sine egne selvstendige prosjekter, noe som kanskje er lettere på master- enn på bachelornivå. Alternativt kan man dedikere undervisningen i et emne til forskningsdesign uten at de samme studentene nødvendigvis gjennomfører datainnsamling eller analyserer og drøfter resultater. Bare det å få systematiske innspill fra studenter i tidlige faser av mulige prosjekter vil kunne bidra til profesjonsnærhet ved at forskeren får innsikt i praksisfeltets utfordringer. Med andre ord trenger ikke studentinvolveringens output for forskerlæreren utelukkende knyttes til publiserbare resultater. Det kan også handle om motivasjon og inspirasjon til utviklingen av nye forskningsprosjekter.

Dersom forskerlæreren underviser på en lærerutdanning i et urbant område med stort språklig mangfold, kan det være særlige grunner til å involvere studentene i forskningsprosjekter om flerspråklighet. For det første kan studentgruppen ha personlige erfaringer med å vokse opp med flere språk, og flere av dem vil ha erfaringer med hvordan profesjonen møter og samarbeider med familier med varierte språk- og kulturbakgrunner. Det betyr at disse studentene kan ha innsikter som er særlig verdifulle for å utvikle flerspråklighetsprosjekter med tanke på tematikk og metode. En flerspråklig studentgruppe vil også ha gode forutsetninger for å samle inn data eller gjennomføre aktiviteter som involverer ulike språk. Det kan åpne for å undersøke barns hjemmespråksferdigheter, gjennomføre aksjoner som involverer flere språk, eller å intervjuere foreldre om barnas språk og barnehagens språkarbeid, også i tilfeller der foreldrenes norskkunnskaper er begrensede.

Avslutning

Med utgangspunkt i ‘Flere språk i barnehagen’ har vi drøftet hvilke muligheter studentinvolvering kan ha for flerspråklighetsforskningen. Muligheten til å publisere på et datagrunnlag man ikke ellers ville hatt tilgang til, er én god grunn til å arbeide på denne måten. Muligheten til å utvikle profesjonsnære forskningsprosjekter er én annen, og kanskje viktigere, grunn til studentinvolvering. Barnehagelærer- og andre lærerstudenter er en del av praksisfeltet og vet hvor skoen trykker. Gjennom å involvere dem i forskning kan flerspråklighetsforskningen bli enda tydeligere informert om og påvirket av praksisfeltets utfordringer. En slik praksistilknytning kan åpne for nye forskningsprosjekter og nye metodologiske muligheter.

Å involvere studenter i forskning kan likevel by på noen utfordringer. Som Kulbrandstad (2009) skriver, er balansen mellom kontroll og medvirkning krevende i prosjekter med studentinvolvering, men der han opplevde at han mistet noe av kontrollen, har vi kanskje hatt større utfordringer med å tilby studentene medvirkning. Dette kan skyldes at vi har involvert større studentgrupper på bachelornivå. Undervisningsrammene både på institusjons- og emnenivå (emneansvar, emneplaner, obligatorisk fremmøte) vil også legge føringer for hvordan forskere kan legge til rette for studentinvolvering i sine forskningsprosjekter, enten prosjektene handler om flerspråklighet eller andre tema.

Takk

Vi vil takke alle barnehagelærerstudentene som har deltatt i ‘Flere språk i barnehagen’, og barn, foreldre og barnehageansatte som har samarbeidet med studentene. Lisbeth Brevik har hjulpet oss med fremstillingen av de forskningsprosjektene hun har deltatt i og som omtales her. Vi vil også takke fagfellene og redaksjonen for verdifulle kommentarer og heiarop, som i særlig grad har bidratt til innsnevring av artikkelens tema. Takk til Matias Jentoft for hjelp med litteraturlisten.

Litteratur

- Alfheim, I. (Red.), Fodstad, C. D. (Red.), Munch, C. & Semundseth, M. (2018). *Språklæring det siste året i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA Norsk som andrespråk* 30(12), 284–309.
- Alstad, G. T. (2020). Preparing Teachers for Early Language Education. Language Teacher Education and Professional Development. I M. Schwartz (Red.), *Handbook of Early Language Education* (s. 1–28). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_22-1
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. (Rapport nr. 15.) Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Arntzen, R. & Hjelde, A. (2012). Det var en gang en tospråklig gutt som skulle begynne på skolen: Språkvurdering og språkstimulering før skolestart når norsk er andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96(1), 54–69. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-06>
- Arntzen, R., & Karlsen, J. (2019). Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder. *NOA-Norsk som andrespråk*, 35(1), 32–61.
- Brevik, L. M. (2020, september). Studenter som medforskere. Hvordan involvere masterstudenter i forskningsprosjekter og som medforfattere? *Utdanningsprisen 2020*. Foredrag ved UiO, Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/arrangementer/2020/forelesning-utdanningsprisen-2020-lisbeth-m.-brevi.html>
- Brevik, L. M., Holm, T. & Christensen, L. (2020, 23. juni). Hun lar studentene delta i forskningen: – Svært ettertraktet i arbeidslivet. *Forskerforum*. Hentet fra <https://www.forskerforum.no>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A., & Strømme Aanesland, T. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1–15.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for

- students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45.
- Cortazzi, M. (2002). Analysing narratives and documents. I M. Coleman, & A. R. J. Briggs (Red.), *Research methods in educational leadership and management* (s. 196–212). London: SAGE Publications.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37(1), 203–217.
- Cook, V. (1997). Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research. *Revista canaria de estudios ingleses*, 34, 35–50.
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(1), 19–36.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Duarte, J., García-Jimenez, E., McMonagle, S., Hansen, A., Gross, B., Szelei, N. & Pinho, A.S. (2020). Research priorities in the field of multilingualism and language education: a cross-national examination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1792475>
- Emilsen, L. E., & Søfteland, Å. (2018). Andrespråksanalyse av barns spontantale. *NOA – Norsk som andrespråk*, 34(1–2), 128–157. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1561>
- Fodstad, C. D. (2018). «Det vet jeg på arabisk» – Om tilrettelegging for å lære et nytt språk siste året før skolestart. I I. Alfheim (Red.), C. D. Fodstad (Red.), C. Munch & M. Semundseth, *Språklæring det siste året i barnehagen* (s. 55–74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredriksson, M., & Lindgren Eneflo, E. (2019). «Man blir lite osåker på om man gör rätt» – En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 18(6), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.3080>.
- Garmann, N.G & Ommundsen, Å.M. (Red.) (2017). *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus.
- Grøver, V., Lawrence, J., & Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 234–250.

- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second Language Learning: A Cluster Randomized Trial. *Child development*, 91(6), 2192–2210.
- Gujord, A.-K. H., Neteland, R. & Selås, M. (2018). Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråksutvikling – ein longitudinell kassstudie. *NOA – Norsk som andrespråk*, 34(1-2), 93–127. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1560>
- Gunnerud, H. L., Reikerås, E. & Dahle, A. E. (2018). The influence of home language on dual language toddlers' comprehension in Norwegian. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 833–854.
- Jæger, H. (2019). Flerspråklighet og teknologi. I H. Jæger, M. Sandvik, & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Digitale barnehagepraksiser. Teknologier, medier og muligheter* (s. 73–91). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jæger, H., Sandvik, M. & Waterhouse, A.-H. L. (Red.) (2019), *Digitale barnehagepraksiser. Teknologier, medier og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kanstad, M. (2018). Utvikling av språkfelleskap gjennom kommunikasjon via tolk. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s. 168–187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, J., & Lykkenborg, M. (2012). Språkbruksmønstre i norskpakistanske familier. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 7(1), 53–83.
- Karlsen, J., Lyster, S.-A.H. & Lervåg, A. (2017). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten-school transition. *Journal of Child Language* 44 (2), 402–426.
- Kibsgaard, S. (Red.) (2018a). *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018b). Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen*. (s. 46–62) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (2007). Lærerstudenter og språklig variasjon – En holdningsundersøkelse. *Nordic Studies in Education*, 27(04), 357–372.

- Kulbrandstad, L. A. (2008). *Større språklig mangfold – en utfordring for lærerutdanning og grunnskole: et bidrag til fornying av norsk-faget*. (Rapport nr. 12/2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kulbrandstad, L. A. (2009). «Det finnes det vel ikke noe forskning på?» Et eksempel på studentinvolvering i forskning. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Art-10, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1038>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Trykt utgave ved Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Leming, T. (2016). Lærerstudenten som forskerstudent. Relasjoner og emosjoner i et praksisfellesskap. I T. Leming, T. Tiller & E. Alerby (Red.), *Forskerstudentene – Lærerstudenter i nye roller* (s. 22–35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Leming, T., Tiller, T. & Alerby, E. (Red.) (2016) *Forskerstudentene – Lærerstudenter i nye roller*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lindquist, H. & Garmann, N.G. (2019). Toddlers and Their Translingual Practicing Homes. *International Journal of Multilingualism*, 18(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/1490718.2019.1604712>
- Mjøberg, A. G. (2016). Studentaktiv forskning – på vei mot fagspesifikk og fagovergripende kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(03), 194–206.
- Mjøberg, A. G. (2017). Studentaktiv forskning – Metode(r) for utvikling av kompetanse. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 97–120). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Osnes, H., & Skaug, H. N. (2015a). Kroppslig lek, fysisk miljø og helse i barnehagen. *Første steg*, 2, 18–21. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kroppslig-lek-fysisk-miljo-og-helse-i-barnehagen/>
- Osnes, H., & Skaug, H. N. (2015b). Kroppslig lek, voksenkontakt og sosialt lekemønster i barnehagen. *Første Steg*, 3, 50–54. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kroppslig-lek-voksenkontakt-og-sosialt-lekemonster-i-barnehagen/>
- Postholm, M. B. & Tiller, T. (Red.) (2014). *Profesjonsrettet pedagogikk 8–13*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Puskás, T., & Björk-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua*, 36(4), 425–449.

- Rambøll Management. (2008, 15.10.2008). *Kompetansekartlegging: lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring*. Rapport. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kompetansekartlegging-av-larere-2008/>
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 150–170.
- Romøren, A.S.H., Garmann N.G., & Tkachenko, E. (manuskript). Language diversity in mainstream kindergartens.
- Skaug, H. N. & Osnes, H. (2019). Lærerikt å forske selv om jeg” bare” er student! Studentaktiv forskning på barnehagelærerutdanningen. *Högre utbildning*, 9(1), 6–19.
- Tkachenko, E., Romøren, A. S. H. & Garmann, N. (2021). Translanguaging strategies in superdiverse mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for home language support. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1, 1–13. DOI: <http://doi.org/10.16993/jhlr.41>
- Ødegaard, E. E. & Økland, M. S. (Red.) (2015). *Fortellinger fra praksis – Trøbbel, vendepunkt og stolthet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Abstract

The Framework Plan for the content and tasks of kindergartens (Ministry of Education, 2017) requires that Early childhood education and care (ECEC) should support multilingual children’s development of both the home language and Norwegian or Sami. This requires that ECEC teachers have knowledge of children’s home language and of multilingual didactic practices. However, Norwegian research on multilingual children of ECEC age is second language-oriented and pays little attention to children’s skills in the home language (Alstad 2015). Research also shows that kindergarten teachers need knowledge of multilingual didactic practices, and that there is a need for more research on the practices (Alstad, 2020; Duarte et al., 2020). In addition to this, Norwegian research on multilingual children is largely limited methodologically to ethnographic case studies (Alstad, 2015). Based on the combined teaching and research project ‘More languages in ECEC’ (‘Flere språk i

barnehagen'), we discuss the question: What opportunities open up for multilingualism research when involving ECEC teacher students in research? We argue that student involvement as part of the method in multilingualism research can contribute to more practical research and to data from larger samples. The article is a contribution to the discussion of methods in multilingualism research and to studies of student involvement in research.

Keywords: ECEC, early childhood, multilingualism, student involvement in research, research-based teaching

Flervalgstester i studier av metaforforståelse blant norskinnlærere¹

Anne Golden¹, Bård Uri Jensen², Oliwia Szymańska¹.

¹MultiLing, Universitetet i Oslo, ²Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I denne artikkelen diskuterer vi ulike aspekter ved bruk av flervalgstest som metode i ordforrådsstudier med fokus på innlærere av norsk. Vi tar utgangspunkt i fire studier der denne metoden er brukt for å undersøke forståelse av norske metaforiske uttrykk, og drøfter ulike fenomen som framkommer i de ulike studiene. I tillegg presenterer vi noen betraktninger omkring statistisk analyse i slike studier og diskuterer mulige utfordringer som er knyttet til de valgene som tas. Fokuset er rettet hovedsakelig mot valg av uttrykk, utforming av distraktorer, kontekstens innvirkning og statistisk styrke. Siden fokuset vårt er på innlærere med et annet førstespråk enn norsk, diskuterer vi også hva ekvivalens mellom metaforiske uttrykk i ulike språk vil si, og bruker eksempler på forskjeller og likheter mellom norsk og polsk i denne sammenlikningen.

Nøkkelord: *flervalgstester, metaforer, metaforiske uttrykk, statistisk styrke, norsk som andrespråk, norsk som fremmedspråk, tverrspråklig ekvivalens*

¹ Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd (NFR) gjennom ordningen for Sentre for fremragende forskning, prosjektnummer 223265.

Innledning

Ordforrådet i norsk – som i alle andre språk – er stort, og ordforrådsforskning er derfor krevende. Særlig gjelder dette når forståelsen skal studeres; det er viktig å holde produksjonsferdighetene utenfor slik at ikke deltakernes (mangel på) produktive ferdigheter påvirker resultatene. En hensiktsmessig metode kan derfor være en såkalt flervalgstest, der testdeltakerne krysser av for ett av flere alternativer som de mener dekker testordets betydning. En flervalgstest er et klassisk mål som er lett å administrere, rask å utføre og enkel å skåre. Dette bekrefter Prentice (2010) etter en pilotundersøkelse der hun prøvde ut ulike format til sin studie av metaforforståelse. Hun konkluderte med at flervalgsformatet egnet seg bedre enn å be elevene selv skrive hva et metaforisk uttrykk betyr, fordi elevenes egne svar ofte «på ulike sätt kunde ligga nära den konventionaliserade, efterlysta betydelsen, utan att vara helt korrekta» (Prentice, 2010, s. 48). For små barn kan det være for kognitivt krevende å forklare og utdype ord og uttrykk. Mangel på gode forklaringer kan derfor gi misvisende resultat, siden barn kan forstå et uttrykk uten å kunne gi det en adekvat forklaring (Vosniadou, Ortony, Reynolds & Wilson, 1984). Imidlertid har flervalgstesten sine begrensninger. Den hevdes bare å vise testtakernes teststrategier (Stevenson, 2010; Jones, 2021) og si lite eller ingenting om graden av forståelse. Muligens måler den mer gjenkjennelse av et uttrykk (*recognition knowledge*) (Hughes, 2003, s. 76), men gjenkjennelse av et ord eller uttrykk er et steg mot det å forstå ordet eller uttrykket (Golden, 2014). Gode flervalgsoppgaver er riktignok «notoriously difficult to write» (Hughes, 2003, s. 3), men grundig planlegging og bevisst utforming av oppgavesettet hjelper betraktelig.

Gjennom eksempler fra fire norske studier går vi i denne artikkelen kritisk gjennom ulike sider ved bruk av flervalgstester. Disse studiene er Golden (2005), Golden og Larsen (2005), Golden og Szymańska (2021), og Szymańska og Golden (u. a.). Vi ønsker å vise at det er mange forhold å ta hensyn til, både i utvelgelsen og kategoriseringen av uttrykkene, utformingen av testen og analysen av svarene. De ulike metodiske valgene må imidlertid tilpasses formålet med studien for å etterstrebe konstruktvaliditet, dvs. at testen måler det den er ment å måle. I alle våre eksempler er fokuset på bruk av flervalgstest som metode for testing av metaforiske ord og uttrykk i norsk som andre- eller fremmed-

språk, og perspektivet er hovedsakelig knyttet til leseforståelse. Det er ulike syn på oppdeling av leseferdighet i komponenter, men mange studier viser at sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse er sterk (Sweet & Snow, 2003; Simmons, Rupley, Simmons & Graham, 2011; Ash & Baumann, 2017), og barn og unge som har lite utviklet ordforråd, har ofte vansker med å forstå det de leser (Kulbrandstad, 2018). Metaforer er intet unntak og viser seg å forekomme i alle teksttyper. I studiene vi introduserer, har forskerne en kognitiv tilnærming til metaforer i tråd med det erfaringsbaserte rammeverket (*experientialism*) som vi presenterer nedenfor. I dette rammeverket er én viktig variabel uttrykkets forekomst i studentenes førstespråk (L1) og for så vidt i hele deres språklige repertoar. Derfor ser vi også på tverrspråklige likheter og forskjeller. Siden det i ordforrådsstudier fort blir mange variabler som må veies opp mot hverandre, inkluderer vi i tillegg statistiske refleksjoner, særlig knyttet til statistisk styrke.

Artikkelen er bygget opp slik: Først presenterer vi flervalgstest som metode og gjennomgår fire norske studier som benytter flervalgstester for å undersøke flerspråklige elever og studenters metaforforståelse. Vi viser eksempler på oppgaver og peker på forskjeller i tilleggsspørsmål og i utvalget av deltagere. Siden det er forståelse av metaforiske ord og uttrykk som er i fokus, presenterer vi også kort vår tilnærming til metaforer her. Vi ser så på hva tverrspråklig sammenligning av ordforrådet innebærer, og bruker eksempler fra norsk og polsk i diskusjonen av likhet og ulikhet mellom uttrykk i forskjellige språk. Deretter introduserer vi grunnleggende teori om styrke i statistiske beregninger. I de påfølgende delene drøfter vi prinsipper og problemstillinger ved testdesign, datautvalg, analyse og ekvivalens mellom språk, med illustrasjoner fra de fire eksempelstudiene. Til slutt kommer en kort oppsummering.

Flervalgstester og metaforforståelse

Flervalgstester (*multiple choice*) er en av de vanligste måtene å teste ordforrådet på og har blitt brukt i standardiserte tester som TOEFL² gjennom en årrekke (Nation, 2001). Designet i en flervalgstest er – som be-

² *Test Of English as a Foreign Language*, en svært utbredt engelsktest som brukes over hele verden.

tegnelsen indikerer – en test hvor testdeltakeren har valg. De kommer i flere varianter, f.eks. med eller uten (innledende) kontekst for ordene som testes, med eller uten bruk av flere språk, med korte eller lange svaralternativer, osv. En flervalgstest som tester ordforrådet, består av en linje (*innledningen*) hvor testuttrykket forekommer med eller uten kontekst. Denne er etterfulgt av noen *svaralternativer*, som enten er *dis-traktorer* (dvs. alternativer som ikke stemmer) eller det *rette alternativet*, listet opp i tilfeldig rekkefølge, ofte under hverandre (se eksempel på neste side). Svaralternativene kan være synonymer, antonymer, forklaringer, eksempler på bruk, oversettelser m.m. For testing av ordforståelse skal testen vise om testdeltakerne vet hva testuttrykket betyr, og dette gjør deltakerne ved å velge ett av svaralternativene.

De fire studiene vi presenterer under, tester alle forståelsen av frekvente norske metaforiske ord og uttrykk. Selv om dette er en spesiell del av ordforrådet og krever litt ekstra når en tester flerspråklige personer (se delen om parallelle uttrykk i L1 og L2), er framgangsmåten den samme som ved testing av andre ord og uttrykk. Før vi presenterer flervalgsoppgavene, definerer vi imidlertid noen sentrale metaforbegreper fra det erfaringsbaserte rammeverket, som disse studiene bygger på. I dette rammeverket skiller en mellom *begrepsmetaforer* (også kalt *konseptuelle metaforer* eller *underliggende metaforer*) og *metaforiske uttrykk*. En begrepsmetafor defineres som en overføring mellom to domener i det konseptuelle systemet, og et metaforisk uttrykk er realiseringen av denne overføringen (Lakoff, 1993), eller for å si det på en enkel måte: begrepsmetaforen «er et tankekonsept som reflekteres i språket» (Askeland, 2019, s. 16). Med andre ord har vi et metaforisk uttrykk når et ord eller et uttrykk fra et konkret eller mer kroppsnært domene (kildedomenet) blir brukt for å uttrykke et abstrakt fenomen (i måldomenet). Når vi f.eks. vil formidle at noen har skiftet mening eller har ombestemt seg, kan vi uttrykke det som at noen har *snudd* i en sak. Den kroppslige handlingen *å snu* (seg) brukes altså for den abstrakte handlingen «å ombestemme seg». Når noen er blitt mer enige, kan dette uttrykkes som at de har *nærmet seg* hverandre. Både *snu* (i en sak) og *nærme seg* (hverandre) er metaforiske uttrykk, og de er realiseringer av den samme begrepsmetaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING.³

³ I det erfaringsbaserte rammeverket er det vanlig å skrive begrepsmetaforer med store bokstaver på denne måten, dvs. X (fenomen i måldomene) ER Y (fenomen i kildedomene).

Oppgavesettet – som altså består av flervalgsoppgaver – i alle de fire eksempelstudiene ble laget i forbindelse med undersøkelsen som er presentert i Golden (2005), og det er brukt i sin helhet i Golden og Larsen (2005) og Golden og Szymańska (2021). I Szymańska og Golden (u. a.) er deler av dette settet brukt. Imidlertid er det lagt til ulike bakgrunns- eller tilleggsspørsmål i undersøkelsene som gjør dem ulike og interessante å diskutere. Det opprinnelige oppgavesettet ble laget med utgangspunkt i metaforiske uttrykk etter definisjonen ovenfor – både enkeltord og flerordsuttrykk⁴ – som fantes i lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Disse uttrykkene ble valgt ut manuelt ved nærlesing av fire bøker og skumlesing av fem andre (se detaljer i Golden, 2005). De metaforiske uttrykkene som skulle testes, ble presentert i en kontekst, og elevene skulle velge mellom fire svaralternativer, dvs. ett rett svar og tre distraktorer. Først ble det gitt et eksempel som skulle forklares av læreren eller den som administrerte testen:

Å *slå alarm* om forurensning vil si

- x a. å si fra at det er forurensning
- b. å slå seg på grunn av forurensning
- c. å ringe på grunn av forurensning
- d. å bli forskrekket av forurensning

Testuttrykket var altså nevnt i innledningen, det ble kursivert, og sammen med riktig alternativ danner innledningen en setning som forklarer eller definerer testuttrykket. Innledningen består av et subjekt – som oftest en leddsetning eller en infinitivsfrase – og et verbal, og alternativene utgjør objektet eller predikativet i setningen. Den delen av innledningen som utgjør subjektet («å *slå alarm* om forurensning»), kalles også *oppgavestammen* i flervalgsoppgaven. Sammen med innledningen gir alternativene forskjellige typer forklaringer til testuttrykket eller uttrykker spørsmål og svar. Elevene fikk også tilsvarende oppgaver med ordene i oppgavestammen brukt med konkret betydning. En pilotversjon med 111 oppgaver ble først presentert for tre elever på 10. trinn med norsk som førstespråk, samme trinn som elevene i Golden (2005). Disse elevene ble intervjuet etter testen, og deres svar og synspunkter ble brukt både for å luke ut uheldige oppgaver og for å redusere

⁴ Det er vanlig å kalle både ord og uttrykk brukt metaforisk for metaforiske *uttrykk*.

det endelige oppgavesettet til et antall oppgaver (81) som passet for en skoletime på 45 minutter.

I Golden (2005) ble det innhentet relevante bakgrunnsopplysninger som skulle brukes videre i analysen, bl.a. spørsmål om hvilke(t) hjemmespråk elevene brukte, om hvilke(t) språk de syntes de kunne best, om de hadde gått i norsk barnehage, og når de begynte på norsk skole. Til sammen deltok 400 ungdomsskoleelever. 170 av elevene hadde norsk som andrespråk (L2); i denne gruppen var over 20 ulike førstespråk representert. Resten av elevene utgjorde en kontrollgruppe med norsk som L1.

Golden og Larsen (2005) undersøkte forståelse av metaforiske uttrykk hos 79 grunnkurselever i videregående skole, hvorav 61 hadde norsk som L2. Metoden og oppgavene var de samme som i Golden (2005), men i denne undersøkelsen ble elevene i tillegg bedt om å gradere lytte-, snakke-, lese- og skriveferdighetene sine både på L1 og L2.

Golden og Szymańska har gjennomført to studier av polske studenters forståelse av metaforiske uttrykk. Hovedformålet med disse studiene er å undersøke metaforforståelse når man lærer norsk som fremmedspråk, og når konteksten norskopplæringen foregår i, er utenfor et norsktalende miljø. Disse studiene skiller seg fra Golden (2005) og Golden og Larsen (2005) ved at gruppene er langt mer homogene og noe eldre: alle innlærerne har samme førstespråk, de er rundt 20 år og har sannsynligvis omtrent samme motivasjon for å lære norsk. Deres språklige innputt kommer hovedsakelig fra lærebøkene de bruker, i tillegg til lærerens kunnskap og metaspråklige bevissthet, dvs. det læreren mener er viktig å vektlegge i undervisningen. Basert på pensumet og studieplanen skal studentene mestre norsk på tilnærmet B1- eller B2-nivå i henhold til *Det felles europeiske rammeverket for språk* (CEFR) (Utdanningsdirektoratet, 2011), avhengig av om de er andre- eller tredjeårsstudenter. I Golden og Szymańska (2021) deltok 5 andreårs- og 12 tredjeårsstudenter i norsk filologi ved et polsk universitet. Til forskjell fra Goldens (2005) studie ble de metaforiske uttrykkene delt i tre kategorier i analysen: a) uttrykk med fullstendig ekvivalens i polsk, dvs. den samme betydning formulert med tilsvarende uttrykk⁵, b) uttrykk med

⁵ Dette ble vurdert av erfarne språkbrukere; «tilsvarende uttrykk» vi si at de enkelte ordene tilsvarte hverandre i begge språkene ved at de viste til (omtrent) det samme meningsinnholdet.

delvis ekvivalens (den samme betydning, men med noe forskjellig formulering), c) uttrykk uten ekvivalens i polsk. Analysen hadde fokus på betydningen av ekvivalens mellom uttrykkene i L1 og L2, særlig på hvilken rolle delvis ekvivalens spilte.

I Szymańska og Golden (u. a.) er det færre uttrykk i oppgavesettet, og de er begrenset til realiseringer av de fire begrepsmetaforene Å FORSTÅ ER Å SE, ENIGHET ER SAMLOKALISERING, FØLELSER ER TEMPERATUR, ENHET ER POSITIVT. Deltakerne var 25 polske bachelorstudenter som alle studerte norsk filologi ved et polsk universitet, 14 var andreårsstudenter og 11 var tredjeårsstudenter. Som i de andre eksempelstudiene ble deltakerne også her testet for forståelse av den konkrete betydningen av ordene i de metaforiske uttrykkene. Men i denne studien ble det gjort gjennom selvrappotering, studentene fikk oppgitt ordene og skulle krysse av for ett av tre alternativer: «jeg forstår», «jeg tror jeg forstår» og «jeg forstår ikke». Totalt bestod testen av 28 oppgaver med metaforiske uttrykk og 25 oppgaver der uttrykkene var brukt konkret. I tillegg til å velge mellom alternative forklaringer til de metaforiske uttrykkene ble deltakerne bedt om å oppgi om de hadde gjettet. Analysen konsentrerte seg om betydningen av ekvivalensgrad, dvs. om det var fullstendig, delvis eller ingen overlapping mellom uttrykkene i innlærerens førstespråk og norsk. I tillegg ble forekomsten av uttrykk fra disse begrepsmetaforene i polsk også trukket inn.

I konstruksjonen av flervalgsoppgaver er både innholdet og strukturen i innledningen, antall distraktorer og den semantiske avstanden mellom de ulike svaralternativene i oppgavesettet viktige faktorer. Når forståelse av metaforiske uttrykk er temaet, og en bruker det erfaringsbaserte rammeverket (se over), kan også utvalg av uttrykk fra samme begrepsmetafor være relevant. I tillegg er det i studier med flerspråklige deltakere også interessant å diskutere betydningen av uttrykkets forekomst (og eventuelt hvor vanlig det er) i testtakerens førstespråk, samt graden av ekvivalens mellom uttrykkene i første- og andrespråket, når en analyserer svarene. I Golden (2005) ble også andre variabler analysert, som uttrykkets omfang, tema i innledningen, bildestyrke (hvor gjennomsliktig uttrykket var) og frekvensen (i norsk) av de ulike ordene i det metaforiske uttrykket.

Statistisk analyse⁶

Hvilke tilnærminger til statistisk analyse en velger å bruke, avhenger av datamaterialet man har tilgjengelig, og forskningsspørsmålene man ønsker svar på. Denne seksjonen presenterer noen teoretiske prinsipper for statistisk analyse, spesielt knyttet til statistisk styrke. I de fire påfølgende seksjoner blir statistiske tilnærminger i de fire eksempelstudiene drøftet, basert på prinsippene presentert her.

Utvalgsstørrelse, statistisk styrke og risiko for feilslutninger

Når man planlegger en undersøkelse med hypotesetesting, er størrelsen på utvalget et sentralt spørsmål. Spørsmålet har dessverre ingen klare svar, men henger sammen med vurderinger av risiko for å trekke feilaktige konklusjoner. Risikoen for *falske positive resultat* kontrollerer forskeren ved å velge et signifikansnivå α (*alfa*) å sammenlikne *p*-verdien⁷ fra testen med. Risikoen for *falske negative resultat* er det imidlertid gjerne mindre oppmerksomhet rundt, og denne risikoen er sjelden nevnt eksplisitt i studier.

En hypotesetests statistiske styrke (*power*) – som kan benevnes π (*pi*) – indikerer sannsynligheten for å *forkaste* en falsk nullhypotese, altså sannsynligheten for å oppnå et statistisk signifikant resultat når hypotesen er sann (Larson-Hall, 2010, s. 104–114). Risikoen for å *bekrefte* en falsk nullhypotese kalles gjerne β (*beta*), og styrken blir dermed $\pi = 1 - \beta$. Styrken er avhengig av signifikansnivået α , utvalgsstørrelsen N og størrelsen på effekten i populasjonen⁸; når disse tre er kjent, kan styrken regnes ut (Cohen 1992a). Hvis man ønsker lavere risiko for falske positive resultat, kan man senke α , men det medfører økt risiko for falske negative resultat, altså β . Forholdet mellom falske positive og falske negative resultat er dermed en avveining eller et kompromiss, og en vanlig anbefaling fra statistikere er å sette $\alpha = 0,05$ (5 %) og $\beta = 0,20$

⁶ For forklaring av grunnleggende statistiske begreper som er omtalt i denne seksjonen, se en lærebok i statistikk (f.eks. Field, Miles & Field, 2012; Larson-Hall, 2010; Levshina, 2015).

⁷ *P*-verdien angir sannsynligheten for at man i et tilfeldig utvalg fra en populasjon der nullhypotesen er sann, vil finne en så sterk tendens som den man har funnet i utvalget.

⁸ *Effekt* angir hvor systematisk en tendens er, uavhengig av størrelsen av et eventuelt utvalg. Vanlige effektmål er Cohens *d* og Pearsons *r*. Se f.eks. Larson-Hall (2010, s. 114–120) eller Jensen (2020, s. 65–66).

(20 %) (Pripp, 2017). Nødvendig utvalgsstørrelse for en studie avhenger dermed av hvor store effekter man ser etter, og dessuten hvilke risikoer for falske resultat man er villig til å akseptere. Forventninger om effektstørrelser i materialet kan være basert på tidligere studier av lignende data, eller man kan foreta en pilotstudie. Dette estimatet kan så danne grunnlag for beregning av hvor store utvalg som er nødvendig for å oppnå tilstrekkelig statistisk styrke i studien.

I andrespråksstudier er datainnsamling gjerne kostbar eller begrenset av tilgangen på tilstrekkelig antall passende informanter. Slike begrensninger kan gjøre det mindre aktuelt å gjennomføre pilotstudier av nødvendig størrelse. Om man dessuten mangler tidligere studier som er tilstrekkelig sammenlignbare, har man lite grunnlag for å anta noe om effektstørrelsen i det aktuelle materialet på forhånd. Uten et slikt estimat kan man i stedet ta utgangspunkt i hva slags effektstørrelse som kan anses for å ha faglig eller praktisk betydning for det aktuelle forskningsspørsmålet. Denne effektstørrelsen kan dermed legges til grunn for beregningen av nødvendig utvalgsstørrelse i studien. Som allerede nevnt, og som dessuten går frem av utvalgsstørrelsene i Golden (2005) og Golden og Larsen (2005), er flervalgsoppgaver en metode som er relativt lite kostnadskrevende å utføre i større skala, og som dermed i større grad gjør det mulig å gjennomføre pilotstudier, forutsatt tilstrekkelig tilgang på relevante deltakere. Med utgangspunkt i den antatte eller ønskede effektstørrelsen og valgt α og β kan man regne ut nødvendig utvalgsstørrelse. Vanlige statistikkprogram har funksjoner som gjør dette automatisk.

Tabell 1 viser hvilke effektstørrelser som kan avdekkes av ulike utvalgsstørrelser ved $\alpha = 0,05$ og $\beta = 0,20$. Den første raden gjelder testing av forskjeller i en variabel mellom to like store delutvalg, hver av størrelse N , der effekten er målt som Cohens d . Den andre raden gjelder korrelasjonstester mellom to variabler i et utvalg av størrelse N , der effekten er målt som Pearsons r . Merk at verdier av d og r ikke er sammenlignbare, utover at høyere verdier representerer sterkere effekt. Det finnes tommelfingerregler for tolkning av effektverdier som «sterke», «middels» eller «svake» tendenser (f.eks. Cohen, 1992b, s. 157), men generelt bør slike verdier tolkes i lys av kunnskap om studieobjektet (se f.eks. Field, Miles & Field, 2012, s. 58; Plonsky & Oswald, 2014; Wasserstein, Schirm & Lazar, 2019).

Tabell 1: Nødvendige utvalgsstørrelser for toutvalgstest og korrelasjonstest for ulike effektstørrelser oppgitt som henholdsvis Cohens d og Pearsons r .

Utvalgsstørrelser	N=15	N=30	N=60	N=120	N=240
Effekt (Cohens d)	1,06	0,74	0,52	0,36	0,27
Effekt (Pearsons r)	0,66	0,49	0,35	0,25	0,17

Note: Normalfordelte populasjoner, $\alpha=0,05$, $\beta=0,20$, tosidige hypoteser. For toutvalgstest er N størrelsen av hvert av de to delutvalgene.

Tabellen viser at de utvalgene som er nødvendige for å avdekke effekter på $d \approx 0,27$ eller $r \approx 0,17$, er temmelig store – større enn i alle studiene nevnt ovenfor. I de fleste tilfeller er det dermed lite aktuelt med hypotesetestende studier for å avdekke så svake effekter, selv om vi skulle anta at de finnes og regne dem som faglig interessante. Konsekvensen av sammenhengene som tabellen viser mellom effekt og utvalgsstørrelse, er at man i hypotesetestende studier med utvalg på for eksempel mellom 30 og 60 informanter risikerer å forkaste hypoteser om effekter av faglig betydning utelukkende fordi utvalgene er for små.

Beregningene som gjelder toutvalgstester ovenfor, er basert på bruk av t-test på normalfordelte populasjoner, og beregningene med Pearsons korrelasjonstest er også på normalfordelte populasjoner. I de fire metaforstudiene er det andel riktige svar i flervalgsoppgavene som analyseres; dette er forholdstall, og forholdstall er gjerne ikke normalfordelte. Analyse av slike data forutsetter derfor ikke-parametriske tester (Jensen, 2018, s. 452–453). Ikke-parametriske tester som Wilcoxon-test og Spearmans korrelasjonstest har den ulempe at de når populasjonene er normalfordelte, har mindre styrke enn parametriske tester (Boneau, 1960; Chok, 2008), og det medfører at de trenger noe større utvalg for å oppnå samme styrke som en parametriske test. Forskjellen i styrke er likevel ikke dramatisk; for balanserte utvalg på $N = 2 \times 20$, $\alpha = 0,05$, $d = 1$ og normalfordelte populasjoner er styrken for en t-test $\pi \approx 0,87$, mens den for tilsvarende ikke-parametriske Wilcoxon-test er $\pi \approx 0,85$.⁹ For ikke-normale fordelinger er det mer komplisert å lage relevante sammenligninger, og måten fordelingene avviker fra

⁹ Beregnet med 10 000 gjentatte simuleringer på tilfeldige utvalg trukket fra normalfordelte populasjoner. Beregningene ble utført av én av forfatterne (Jensen).

normalitet på, vil i seg selv påvirke styrken i beregningene. Det er imidlertid påvist at Wilcoxon-testen har mer styrke enn t-testen for visse typer fordelinger (Zimmerman & Zumbo, 1990), og tilsvarende gjelder for ikke-parametriske kontra parametriske korrelasjonstester (Bishara & Hittner, 2012). Det er derfor vanskeligere å beregne nødvendig utvalgsstørrelse dersom fordelingene avviker fra normalfordelingen, og særlig hvis avviket er stort.

Tallene for toutvalgstester i tabell 1 gjelder for to *balanserte* utvalg, altså utvalg som på grunnlag av en dikotom forklaringsvariabel er delt i to helt like store delutvalg. Dersom utvalget er skjevfordelt og ett av delutvalgene er mindre enn det andre, vil styrken reduseres. En sammenligning av de to delutvalgene av størrelse $N_1 = 61$ og $N_2 = 18$ i Golden og Larsen (2005) har altså mindre statistisk styrke enn den ville ha hatt om utvalget på $N = 79$ hadde vært delt i to nesten like store delutvalg $N_1 = 40$ og $N_2 = 39$ (men større styrke enn med $N_1 = 18$ og $N_2 = 18$). Dette er et viktig argument for å etterstrebe noenlunde balanserte delutvalg i datainnsamlingen dersom sammenligning av delutvalgene er blant forskningsspørsmålene, også om man bruker ett av utvalgene som et kontrollutvalg, f.eks. bestående av L1-talere, som i Golden og Larsen (2005).

I Golden (2005) dreier ett av forskningsspørsmålene seg om en sammenlikning av to typer av metaforiske uttrykk, for å finne om den ene typen er vanskeligere enn den andre å forstå, slik som enkeltordsuttrykk (verbet *snu* i uttrykket «*snu* i en sak») og flerordsuttrykk (som *slå alarm* i uttrykket «*slå alarm* om forurensning»). Andre sammenlikninger var mellom uttrykk som ble karakterisert som å ha ung og voksen tematikk, eller uttrykk med eller uten ekvivalenter i førstespråket. Det vil si at problemstillingene er grunnleggende *paret*, ved at de sammenlikner to og to observasjoner av de samme individene i motsetning til en sammenlikning av to grupper av individer. Til slike parede observasjoner brukes paret t-test eller paret Wilcoxon-test (eller forettest/binomialtest, se Golden (2010)). Det at testen sammenlikner verdier parvist, øker den statistiske styrken i testingen i forhold til tallene i tabell 1. Akkurat hvor stor økningen i styrke er, kommer an på de faktiske egenskapene til de parede dataene.

Komplekse forskningsspørsmål

Mange forskningsspørsmål forutsetter at man sammenlikner flere enn to kategorier. Statistiske analyser av data med tre eller flere kategorier i forklaringsvariabelen blir gjerne utført med enveis anova og en *post-hoc*-test. Anova har som nullhypotese at det ikke finnes forskjeller mellom noen av delutvalgene; den alternative hypotesen er dermed at det finnes en forskjell mellom minst to av dem, men uten at det er spesifisert hvilke to. Mer generelt tester en enveis anova $(k(k-1))/2$ hypoteser, der k er antall kategorier i forklaringsvariabelen. Som regel er ikke alle disse hypotesene relevante for studien – særlig ikke hvis k er stor. I så fall kan man øke styrken i beregningene ved å teste bare de spesifikke hypotesene man faktisk er interessert i. Jensen argumenterer på grunnlag av dette for å bruke anova først og fremst i eksplorativ tilnærming, og ikke som hypotesetest (2020, s. 54–55).¹⁰ Et ikke-parametrisk alternativ til anova er Kruskal-Wallis' H-test (Jensen, 2018, s. 453–454).

Ofte har man flere enn én forklaringsvariabel, for eksempel L1 og ferdighetsnivå eller metaforer kategorisert i henhold til ulike kriterier, og man er interessert i potensielle interaksjoner mellom disse forklaringsvariablene. I likhet med når en forklaringsvariabel har flere verdier (se ovenfor), gir dette komplekse hypoteser som kan analyseres med to- eller flerveis anova, men som det kan være bedre å forsøke å redusere til færre og mer spesifikke hypoteser. Dessuten må man være oppmerksom på at den statistiske styrken reduseres dramatisk når man deler utvalget i stadig mindre delutvalg, jf. diskusjonen om utvalgsstørrelse ovenfor. Når delutvalgene er balansert, vil to interagerende dikotome forklaringsvariabler redusere størrelsen på delutvalgene til $N/4$; tre forklaringsvariabler gir $N/8$. I så fall gir et utvalg på totalt $N = 120$ delutvalg på bare $N_i = 15$; studier med så komplekse hypoteser blir altså i praksis svært krevende å gjennomføre.

En alternativ tilnærming for å redusere kompleksiteten i analysen kan være å holde noen av de potensielle forklaringsvariablene konstante, altså bruke dem som kontrollvariabler. Dette reduserer variasjonen i materialet og kan dermed gjøre effekten av de gjenværende forklaringsvariablene lettere å avdekke.

¹⁰ Hypotesetestende statistiske tilnærminger bruker statistiske tester til å *bekreft*e eller *avkreft*e konkrete hypoteser om populasjoner, mens eksplorative tilnærminger bruker statistiske metoder og verktøy til å *utforske* og *øke forståelsen* av data som en fra før gjerne mangler tilstrekkelig kunnskap om til å utforme konkrete hypoteser. Se f.eks. Jensen (2020).

Utvelgelse av informanter

Studiene som er omtalt ovenfor, bruker informantutvalg av ganske ulike størrelser. Golden (2005, s. 81) har $N = 170$ og et kontrollutvalg på $N_k = 230$ med norsk som L1; Golden og Larsen (2005) har $N = 61$ og $N_k = 18$; Golden og Szymańska (2021) og Szymańska og Golden (u. a.) har henholdsvis $N = 17$ og $N = 25$ og ingen kontrollgruppe. Den statistiske styrken er dermed også temmelig ulik i disse studiene, og det lave antall informanter i kontrollutvalget hos Golden og Larsen er en faktor som reduserer styrken ytterligere. Golden og Larsen (2005) sammenlikner f.eks. elever som har gått i norsk barnehage ($N_1 = 35$), med elever som ikke har denne bakgrunnen ($N_2 = 14$), og finner en forskjell mellom gruppene som ikke er signifikant; i denne testen er styrken vesentlig svekket av det ene delutvalgets begrensede størrelse, og kanskje ville tendensen vist seg signifikant dersom dette delutvalget hadde vært større. I praksis kan det imidlertid være utfordrende å oppnå balanserte delutvalg, ettersom mange bakgrunnsopplysninger ikke vil være tilgjengelige før datainnsamlingen er gjennomført.

Golden og Szymańska (2021) og Szymańska og Golden (u. a.) reduserer kompleksiteten knyttet til antall variabler ved å benytte informanter med samme L1. Selv om studentene var både andre- og tredjeårsstudenter, viste det seg at det blant andreårsstudentene kun var dem med de beste norskferdigheter som valgte å levere eller å fylle ut hele testen, og ferdighetsnivået deres i norsk ble relativt likt. I praksis kunne derfor både førstespråket og ferdighetsnivået fungere som kontrollvariabler. Dette opprettholder utvalgsstørrelsene og reduserer variasjonen i materialet; dermed blir de gjenværende forklaringsvariablene potensielt mer fremtredende i variansbaserte analyser som t-test og anova.

Utformingen av oppgavesettet

Det første skrittet i utformingen av et oppgavesett er å velge testuttrykk som er egnet til å belyse forskningsspørsmålet. Hvis forskningsspørsmålet er knyttet til forståelse av ord og uttrykk fra et visst temaområde eller en sjanger, vil dette være styrende for utvalget. I Golden (2005) var forskningsspørsmålet knyttet til metaforiske ord og uttrykk som fore-

kom i skolebøker og var nødvendige for forståelsen av slike læreboktekster. Derfor ble uttrykkene hentet fra samfunnskunnskapsbøker. Uttrykk fra to begrepsmetaforer ble bevisst tatt med, fordi de viste seg å være frekvente i bøkene, men ellers var det ikke fokus på noen spesielle typer. Uttrykkene var varierte siden det var ønskelig «å vise mangfoldet av uttrykk som fantes i lærebøkene» (Golden, 2005, s. 86), og det ble ikke tatt hensyn til at uttrykkene var svært forskjellig oppbygd eller hvor bildesterke (gjennomsiktige) de var. Dette førte til at analysen ble kompleks (se nedenfor).

Kontekst

Når den overordnede hensikten er å studere leseforståelse, er det viktig å oppgi ordene i en kontekst, siden ordforståelse er kontekstavhengig. Dette gjøres vanligvis ved en innledning, som kan være av ulike lengder. Selv om Golden hentet uttrykkene fra skolebøker, framhever hun at det ikke var mulig å bruke de autentiske setningene som de metaforiske uttrykkene var del av, ettersom det ville gi for vag kontekst (Golden, 2005, s. 91). Da måtte elevene få presentert en lengre del av teksten, noe som ville ha økt lesetiden for hver oppgave og dermed gjort det nødvendig å redusere antall oppgaver for å holde seg innenfor ønsket tid. Ortografisk usikkerhet spiller ofte en rolle hos innlærere. En innledning – om den er kort (en del av en setning) eller lang (flere setninger) – kan bøte på dette ved at den frembringer en situasjon som gjør testuttrykket entydig og reduserer risikoen for forveksling av homografer eller formlike ord. Imidlertid kan innledningen skape nye utfordringer; den kan inneholde nye og kanskje ukjente ord, og den kan inneholde ord som gir feil assosiasjoner. Med andre ord har man mindre og mindre kontroll på forståelsen av konteksten etter hvert som den blir lengre, noe som gjør tolkningen av resultatene mer utfordrende. Strukturen i innledningen vil også variere, og den kan karakteriseres som kompleks eller enkel avhengig av hvor lett den er å prosessere, og den kan presentere et tema som passer for noen aldersgrupper, men ikke andre. Ett av resultatene i Golden (2005) var nettopp at det var statistiske forskjeller i forståelsen av enkeltoppgavene med såkalt ungt og voksent tema. Til tross for at utformingene av de enkelte innledningene var ment å ta hensyn til elevenes alder, virket det som at deres interesser, som Golden antok særlig dreide seg om relasjoner i skolehverdagen, påvirket forståelsen.

Selv om kontekst er ønskelig når ordforrådet testes som ledd i leseforståelse, er det ikke uinteressant å undersøke forståelsen av uttrykk uten kontekst. Det er riktignok sjelden at ord forekommer alene, men det skjer i titler og på plakater. I skolebøker har titler også en pedagogisk hensikt, ettersom de sier noe om hva teksten handler om. I en tekst Kulbrandstad (1996) brukte i sin undersøkelse av leseforståelse, var tittelen det metaforiske uttrykket *Medaljens bakside*. Forståelsen av dette uttrykket ville gi elevene en inngang til tekstens innhold, og slik sett kan uttrykk uten kontekst også være interessant å undersøke.

Distraktorer

I flervalgstester varierer antall distraktorer, og selv om flere distraktorer kan gjøre oppgaven vanskeligere, vil ordvalget i de enkelte distraktorene spille den største rollen. Rodriguez (2005) har gjennomgått en rekke flervalgsstudier og mener at man bør lage så mange distraktorer som mulig, men hevder likevel at det har vist seg vanskelig å lage flere enn tre gode. En gylden regel er at distraktorene ikke må være vanskeligere enn testuttrykket. Ifølge Nation (2001) avhenger vanskelighetsgraden til oppgaven av hvor nær distraktorene ligger det riktige svaret i betydning. De må altså ses både i forhold til testuttrykket, til hverandre og i tillegg til innlærernes språklige repertoar. I materialet som ligger til grunn for de fire eksempelstudiene, er det tilstrebet, men ikke gjennomført, at én av distraktorene skulle inneholde et ord med *form* som lignet testordet. I Golden (2005) ble noen av feilene regnet for å være resultat av en formkoblingsstrategi: det virket som om noen elever sammenliknet ordformen i oppgavestammen og svaralternativene og valgte det svaralternativet hvor de fant den største formligheten uavhengig av innhold. I en oppgave stod det f.eks. «å synes vennskap er *verdifullt*» i oppgavestammen, og mange krysset av for alternativet «liker å kjøpe verdifulle ting». I en annen lød oppgavestammen «*komme deg i møte* i en diskusjon», og her valgte mange «dere skal møtes etterpå». Slike svar kan tyde på at elevene har gjettet.

Distraktorenes avstand til hverandre og til det rette alternativet er avhengig av hensikten, hvorvidt man studerer *bredde* eller *dybde* i ordforrådet. Bredde viser til kvantitet, dvs. antall ord en kjenner til eller mestrer, mens dybde kan konseptualiseres som en glidende skala fra *ikke-kjennskap* til *fullstendig mestring* av ord og uttrykk, og ulike forskere har gradert denne skalaen forskjellig (jf. Paribakht & Wesche, 1997;

Wesche & Paribakht, 1996; Read, 2000, 2004; Schmitt & Zimmerman, 2002). Svaralternativenes semantiske avstand vil avgjøre hvor stor dybde en tester; jo mindre avstand det er mellom dem, jo større dybde i forståelsen av ordet kreves for å velge riktig alternativ. I oppgavesettet som ligger til grunn for de fire studiene, er det varierende dybde som testes ved at avstanden mellom det semantiske innholdet i svaralternativene varierer. For eksempel forekommer «dårlig argument» og «innholdsløst argument» i tillegg til «viktig argument» og «nytt argument» som forklaring på hva et «*tungt* argument» betyr. Her er to av forslagene negative («dårlig» og «innholdsløst»), ett er positivt («viktig») og ett nøytralt («nytt») når det gjelder å vise hva vurderingen av et argument som «*tungt*» vil si. Avstanden mellom de to negative forklaringene er altså mindre enn mellom de andre forslagene, og hvis ett av dem hadde vært riktig, ville det ha vist større dybde i forståelsen å velge det ene. Det samme gjelder et annet uttrykk som testes, «*glødende* interessert»: det er større avstand mellom de to forslagene «litt interessert» og «veldig interessert» enn mellom de andre «uinteressert» og «likegyldig». Oppgaven med uttrykket «*elevene brenner* for noe» har derimot stor avstand mellom alle forslagene til forklaring: at de «er veldig interessert i noe», «lager bål», «lager hull i noe» eller «er veldig opptatt av brann». Her trengs ikke like stor dybde i forståelsen for å velge rett alternativ. Dette bør man være bevisst i analysen. Rekkefølgen på alternativene spiller også en rolle; ifølge Cohen, Manion og Morrison (2011) foretrekkes det første forslaget hvis man er usikker.

Parallele uttrykk i L1 og L2

Begrepsmetaforer som i utgangspunktet hevdes å være universelle, kan bli realisert av et metaforisk uttrykk som ikke blir forstått fordi det benytter andre leksemer enn i det tilsvarende uttrykket i førstespråket eller at noen av leksemene er ukjente. En kartlegging av ekvivalens mellom innlærerens L1 og L2 er derfor nødvendig hvis en vil finne ut hvilken betydning dette har for forståelsen. I Golden (2005) ble det undersøkt om det fantes uttrykk i språkene punjabi/urdu, tyrkisk og vietnamesisk som tilsvarte det norske uttrykket. Dette ble gjort ved en dobbel oversettelsesmetode: en person oversatte fra norsk til sitt førstespråk, og en

annen person oversatte dette uttrykket tilbake til norsk.¹¹ Avhengig av hvor like disse uttrykkene var (både når det gjaldt innhold eller ordbruk), ble uttrykkene regnet for å være ekvivalente eller ikke ekvivalente. Dette skillet mellom likhet og ulikhet er altså binært hos Golden (2005). Men både i Golden og Szymańska (2021) og i Szymańska og Golden (u. a.) var formålet å undersøke hvorvidt ulike grader av likhet påvirket forståelsen, og særlig om delvis likhet var en støttende eller forstyrrende faktor. Derfor ble det foretatt en tredeling. Kategoriene var: uttrykk *med fullstendig ekvivalens* i polsk (f.eks. *å trække på hverandre = deptać po sobie* / ‘trække på hverandre-INST’), uttrykk *med delvis ekvivalens* i polsk og uttrykk *uten ekvivalens* i polsk (f.eks. *å føre noen bak lyset*). I delvis-kategorien ble det plassert uttrykk som liknet på de norske uttrykkene enten ved valg av ord, som i *å trekke en ned i søla = zmieszać kogoś z błotem* / ‘å blande noen-AKK med søle-INST’ eller ved at det viste til det samme bildet, f.eks. *å vrake kjæresten = rzucić chłopaka/dziewczynę* / ‘kaste gutt/jente-AKK’. Det er imidlertid vanskelig å bestemme grensene for uttrykk i denne kategorien, særlig når det gjelder flerordsuttrykk. Dersom man legger vekt på strukturelle trekk, som rekkefølgen av de leksikalske enhetene, er det veldig få uttrykk som er identiske i begge språkene, siden de grammatiske forholdene er ulike. Enkelte leksemer kan f.eks. få ulik plassering (slik som *medaljens bakside* og *druga strona medalu* / ‘andre side medalje-GEN’, eller *å stole blindt på noen* og *ślepo komuś ufać* / ‘blindt noen-DATIV stole’), som igjen kan gjøre at innlæreren bare fokuserer på en del av uttrykket og ikke på hele. Da kan åpenbare likheter, f.eks. på substantivnivå, bli oversett. I en studie av forståelse av engelske metaforiske uttrykk hos informanter med ulike L1 skiller Zimmermann (2006) mellom fire typer ekvivalens av metaforiske uttrykk: 1: uttrykk med samme *mapping*, dvs. overføring mellom de samme to domene med bruk av tilsvarende leksikalske elementer, 2: uttrykk med samme *mapping*, men med ulike leksikalske elementer, 3: uttrykk uten ekvivalens i innlærerenes førstespråk, og 4: grensetilfeller. Kategoriseringen likner på den hos Golden og Szymańska (2021) og Szymańska og Golden (u. a.), men Zimmermann skiller mellom uttrykk med ulike leksikalske elementer og det han kaller grensetilfeller, mens Golden og Szymańska (2021) og Szymańska og Golden (u. a.) plasserer delvis ekvivalente uttrykk i én og samme kategori, uavhengig av hva forskjellen består i. Imidlertid peker også

¹¹ Der usikkerheten var for stor, ble ikke uttrykket kategorisert.

Zimmermann på at det er vanskelig å bestemme hvor grensen mellom de ulike kategoriene går (se Golden og Szymańska (2021) for ytterligere diskusjon).

Dersom man velger å se bort fra det strukturelle i ekvivalensdiskusjonen og antar at det er de leksikalske elementene som har mest å si for skillet mellom fullstendig og delvis ekvivalens, er det innholdsordene, dvs. substantiv, verb og adjektiv, som er avgjørende. Det kan diskuteres hvilken ordklasse av de tre som påvirker uttrykkets gjennkjennelighet i størst grad, men Zimmermann (2006) regner substantivet som det leksikalske kjerneelement. Hvis dette kjerneelementet er ulikt i de to språkene, kan det gi betydningsnyanser. Et godt eksempel finner vi i Horbowicz (2005, 2009), som undersøkte norske og polske metaforer med kropp som kildedomene. Hun trekker fram uttrykket *hva har du på hjertet?* = *co ci leży na wątrobie?* / ‘hva deg-DATIV ligger på lever-LOC’, hvor *lever* i det polske uttrykket gir negative konnotasjoner, mens *hjerte* i det norske uttrykket er nøytralt/positivt. I utgangspunktet er det to uttrykk med noenlunde tilsvarende semantisk innhold som brukes i tilnærmet identisk sammenheng, men bruken av et annet substantiv kan føre til at betydningen av uttrykket blir vanskelig å gjennomskue for en polsk innlærer. På norsk har man uttrykkene *is i magen* eller *holde hodet kaldt*, mens på polsk er det *blod* som må holdes kaldt: *zachować zimną krew* / ‘beholde kald blod-AKK’. Man *skyter seg selv i foten*, mens på polsk *skyter man seg i kneet* – *strzelić sobie w kolano* / ‘skyte seg selv i kne-AKK’. Hvorvidt bruk av ulike leksikalske kjerneelementer er viktig for forståelsen, er uvisst, men dette illustrerer hvor vanskelig det er å skille mellom fullstendig og delvis ekvivalente uttrykk.

I tillegg til uttrykk hvor variasjonen holder seg innenfor det samme domenet, finnes det en rekke uttrykk som har identisk betydning i begge språkene, men bruker ord fra helt forskjellige domener, som *slå to fluer i én smekk* = *upiec dwie pieczenie na jednym ogniu* / ‘steke to stykker kjøtt-AKK på en ild-INST’, eller bruker andre karakteristikk på samme ordet som *skarpe hoder* = *tęgie głowy* / ‘fete el. sterke hoder’, eller bruker andre liknende, men ikke identiske uttrykksmåter, som *å gå hånd i hånd* = *iść w parze* / ‘gå i par-LOC’. Uttrykk som har samme innhold i polsk, til tross for bruk av ulikt leksem, ble i Golden og Szymańska (2021) og Szymańska og Golden (u. a.) også klassifisert som delvis ekvivalente. Denne diskusjonen viser hvor viktig, men vanskelig

det er å etablere gode kriterier som kan brukes konsekvent ved kategorisering av ekvivalens.

Analyse

For å finne ut om studentene kjente til betydningen eller kun gjettet svaret, ble de i Szymańska og Golden (u. a.) bedt om å krysse av for dette etter hvert svar. Resultatet her var uventet: det var flere riktige svar hos dem som oppgav å ha gjettet, enn hos dem som ikke hadde gjort det. Dessuten var det store forskjeller mellom studentene; noen hadde krysset av for gjetting svært mange ganger, mens andre aldri oppgav å ha gjettet. Szymańska og Golden tolket dette som forskjell i studentenes teststrategier eller i innlærernes vilje eller mot til å innrømme usikkerhet. Dette viser at selvrappotering ikke er hensiktsmessig i slike studier. Et alternativ kan være å legge til «vet ikke» som et svaralternativ, men muligens vil dette gi samme resultat. Prentice (2010) anbefaler i tråd med Nagy, Herman og Anderson (1985) å konstruere flervalgstester med ulik vanskelighetsgrad, ved at den semantiske avstanden mellom distraktorene og det rette svaret varierer. Slik sett vil en del av oppgavene være enkle, og da kan det være lettere å innrømme usikkerhet på de vanskelige oppgavene. Imidlertid hevder Jones (2021) at vill gjetting sjelden forekommer; hvis deltakerne har nok tid, er det alltid noe i et alternativ som påkaller oppmerksomheten. Dessuten ville en slik bevisst variasjon i vanskegrad komplisere tolkningen av resultatene.

De fire studiene involverer forklaringsvariabler som består av flere enn to kategorier. Szymańska og Golden (u. a.) undersøker for eksempel hvorvidt forståelsen varierer avhengig av om det metaforiske uttrykket har fullstendig, delvis eller er uten ekvivalens i polsk, mens Golden (2005) og Golden og Larsen (2005) sammenlikner flere grupper av informanter, basert på selvrappoterte bakgrunnsopplysninger. Slike forskningsspørsmål med flere kategorier kan som nevnt angripes med anova, med de ulemper dette medfører. I Szymańska og Golden (u. a.) er imidlertid hypotesen mer spesifikk: forståelsen av metaforene i fullstendig ekvivalens-kategorien antas å være bedre enn i delvis-kategorien, og forståelsen av disse bedre enn i uten ekvivalens-kategorien. Gjennom å teste disse to delhypotesene hver for seg kunne styrken i testingen økes ved å benytte to parede toutvalgstester i stedet for anova eller Kruskal-

Wallis' H-test. Når komplekse forskningsspørsmål kan brytes ned til noen få parvise sammenligninger på denne måten, øker det styrken i analysene.

Golden (2005) undersøkte elever med ulike L1, og hun delte dessuten elevene inn i tre kompetansegrupper etter hvilket språk de selv mente de kunne best: a) de som mente de kunne norsk best, b) de som mente de kunne morsmålet best, og c) de som mente de kunne begge språkene like godt. Golden testet imidlertid ikke disse faktorene i én modell. Hun sammenlignet derimot L1-gruppene og kompetansegruppene hver for seg, uten eksplisitt å teste interaksjonshypoteser, altså for eksempel en hypotese om at forskjeller mellom visse L1-grupper er sterkest for visse kompetansegrupper. Hun unngikk dermed utfordringene med små delutvalg som kan oppstå ved flere samtidige forklaringsvariabler, nevnt i teoriseksjonen ovenfor.

Som forklart tidligere er det alltid en risiko for at en negativ konklusjon fra en hypotesetest skyldes for liten statistisk styrke i studien, og mangel på statistisk styrke kan ofte skyldes at utvalget er for lite for formålet med studien, enten det skriver seg fra en kompleks hypotese eller et høyt antall hypoteser. Negative resultat på bakgrunn av lav statistisk styrke er uheldige fordi det lett kan oppfattes som en reell tilbakevisning av hypotesen. Man bør derfor alltid gjøre beregninger av statistisk styrke under planleggingen av studien før man gjennomfører hypotesetesting. Dersom styrkeberegningene viser at studien ikke kan avdekke de effektstørrelser man er interessert i, bør man heller avstå fra å utføre hypotesetesting og følgelig heller ikke rapportere p-verdier eller signifikans. I stedet bør man rapportere effektstørrelser på en fornuftig måte: For sammenlikning av utvalg bør det rapporteres både nominelle differanser og et relevant effektmål som Cohens *d*. Både differanser og effekter skal følges av konfidensintervaller (CI); for alle konfidensintervaller er 95 % sikkerhet et vanlig og fornuftig valg. For eksempel oppgir Golden og Szymańska (2021) den nominelle differansen (*D*) mellom andel forståtte ettordsuttrykk og andel forståtte flerordsuttrykk til $D \approx 0,120$, med konfidensintervall $[0,082, 0,16]$. Det betyr at differansen i utvalget er 0,120, mens konfidensintervallet kan forstås slik at man kan være 95 % sikker på at den reelle differansen i populasjonen ligger et sted mellom 0,082 og 0,16.¹² Den tilsvarende effekten er

¹² Det er praktisk å tenke på konfidensintervaller på denne måten, selv om formuleringen ikke er helt matematisk presis.

rapportert som $d \approx 0,98$, med konfidensintervall $[0,62, 1,34]$. For korrelasjoner er korrelasjonskoeffisienter som Pearsons r eller Spearmans ρ egnet som effektmål; også korrelasjonskoeffisienter skal rapporteres med konfidensintervall. Korrelasjonen mellom andel forståtte konkrete uttrykk og andel forståtte metaforiske uttrykk ble av Golden og Szymańska (2021) oppgitt til $r \approx 0,57$, med 95 % konfidensintervall på $[0,13, 0,82]$. Konfidensintervallet viser svært stor usikkerhet når det gjelder styrken i den rapporterte korrelasjonen, fra ubetydelig til svært sterk.

Avslutning

Flervalgstest er generelt en mye brukt metode, og dens fordeler er særlig knyttet til kostnad. Ikke bare kan mange informanter testes relativt raskt og uten store ressurser, men testen kan også enkelt omfatte mange enkeltoppgaver, noe som er en stor fordel nettopp ved testing av et fenomen så mangfoldig og omfattende som forståelse av ord og uttrykk, og spesielt når de er metaforiske. Til tross for dette er det ikke mange studier av innlæreres forståelse av norsk ordforråd som har brukt flervalgstester. Kanskje skyldes dette at analysene lett kan bli komplekse; særlig metaforiske uttrykk varierer på mange måter, f.eks. i lengde, gjennomsiktighet og syntaktisk struktur, og alle slike variabler kan påvirke forståelsen. Dersom alle forklaringsvariabler skal inkluderes i analysen, reduserer det den statistiske styrken i beregningene, og det kan forutsette innsamling av data fra ganske store utvalg av informanter.

Ordforråds kunnskap er et komplekst konstrukt, og for å kunne vurdere de ulike aspektene ved denne kunnskapen mer inngående trengs åpenbart både flere måleredskaper og flere typer mål (Schmitt, 2010, s. 152). Flervalgstester av metaforforståelse bidrar med én brikke i dette puslespillet, men grundig planlegging og bevisst utforming av oppgavesettet er nødvendig for at denne brikken skal være til hjelp i helhetsbildet.

Referanser

- Ash, G. E. & Baumann, J. F. (2017). Vocabulary and comprehension: The nexus of meaning. I S. E. Israel (Red.), *The Handbook of Research on Reading Comprehension* (2. utg., s. 141–155). New York: Guilford.
- Askeland, N. (2019). *Metaforer: Hva, hvor og hvorfor?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bishara, A. J. & Hittner, J. B. (2012). Testing the significance of a correlation with nonnormal data: Comparison of Pearson, Spearman, transformation, and resampling approaches. *American Psychological Association*, 17(3), 399–417. doi:10.1037/a0028087.
- Boneau, A. C. (1960). The effects of violations of assumptions underlying the t-test. *Psychological Bulletin*, 57(1), 49–64.
- Chok, N. S. (2008). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* (Masteroppgave). University of Pittsburgh.
- Cohen, J. (1992a). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101.
- Cohen, J. (1992b). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Field, A., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London: Sage.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget: Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Oslo: UniPub. https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjernergruppe/agolden/golden_hf_til_trykk.pdf.
- Golden, A. (2010). Jeg fant, jeg fant – men hva gjør jeg med det? I H. Johansen, A. Golden, J. E. Hagen & A.-K. Helland (Red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig: Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag* (s. 113–119). Oslo: Novus.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, Ordbruk, Ordlæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Golden, A. & Larsen, V. (2005). Egenvurdering av språkferdigheter og metaforforståelse blant minoritetslever i videregående skole. *NOA – Norsk som andrespråk*, 21(1–2), 67–91.
- Golden, A. & Szymańska, O. (2021). Griper polske studenter poenget på norsk? Forståelse av metaforiske uttrykk blant norskstuderende i Polen. Sendt *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, under vurdering.
- Horbowicz, P. (2005). *Kroppsdeler i følelsers tjeneste – en kognitiv analyse av faste uttrykk med kroppsdeler i norsk og polsk* (Masteropp-gave). Adam Mickiewicz Universitet, Poznań.
- Horbowicz, P. (2009). Varmt hjerte og kaldt blod. En kontrastiv analyse av uttrykk for følelser basert på indre organer og kroppsvæsker i polsk og norsk. *Folia Scandinavica Posnaniensia*, 10, 169–180.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, B. U. (2018). Er resultatet gyldig? Noen utfordringer ved bruk av kvantitative metoder i andrespråksforskning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 449–466). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, B. U. (2020). Hypotesetesting versus utforskende statistikk i språkforskning. *NOA – Norsk som andrespråk*, 36(1), 39–71.
- Jones, G. (2021). Designing Multiple-Choice Test Items. I P. Winke & T. Brunfaut (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (s. 90–101). New York: Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. I A. Ortony (Red.), *Metaphor and thought* (s. 202–251). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013>.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York: Routledge.
- Levshina, N. (2015). *How to do linguistics with R: Data exploration and statistical analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233–253.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. I J. Coady & T. Huckin (Red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (s. 174–200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plonsky, L. & Oswald, F. L. (2014). How Big Is «Big»? Interpreting Effect Sizes in L2 Research. *Language Learning*, 64(4), 878–912. <https://doi.org/10.1111/lang.12079>.
- Prentice, J. (2010). *Käppen i hjulen: Behärskning av svenska konventionaliserade uttryck bland gymnasieelever med varierande språklig bakgrund*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 12. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Pripp, A. H. (2017). Antalls- og styrkeberegninger i medisinske studier. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 137(17), 1326. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0414>.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How Should the Construct of Vocabulary Knowledge Be Defined? I P. Bogaards & B. Laufer (Red.), *Vocabulary in a Second Language* (s. 209–227). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.10.15rea>.
- Rodriguez, M. C. (2005). Three Options Are Optimal for Multiple-Choice Items: A Meta-Analysis of 80 Years of Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(2), 3–13.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Simmons, A. D., Rupley, W., Simmons, D. & Graham, L. (2011). The State of Vocabulary Research. *Literacy Research and Instruction*, 50(4), 253–271.
- Stevenson, M. (2010). Researching Reading. I B. Paltridge & A. Phakiti (Red.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (s. 174–190). London: Continuum.
- Sweet, A. P. & Snow, C. E. (Red.) (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Szymańska, O. & Golden, A. (u. a.). Er å holde hodet kaldt det samme som å beholde blodet kaldt? Metaforiske uttrykk i norsk og polsk – Forståelse og ekvivalens.

- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. E. & Wilson, P. T. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55(4), 1588–1606. <https://doi.org/10.2307/1130028>.
- Wasserstein, R. L., Schirm, A. L. & Lazar, N. A. (2019). Moving to a world beyond « $p < 0.05$ ». *The American Statistician*, 73(supl.), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00031305.2019.1583913>.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth versus Breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13–39.
- Schmitt, N. & Zimmerman, C. B. (2002). Derivative word forms: What do learners know? *TESOL Quarterly*, 36(2), 145–171.
- Zimmerman, D. W. & Zumbo, B. D. (1990). The relative power of the Wilcoxon-Mann-Whitney test and Student t test under simple bounded transformations. *Journal of General Psychology*, 117(4), 425–436.
- Zimmermann, R. (2006). Metaphorical Transferability. I J. Arabski (Red.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (s. 193–209). Bristol: Multilingual Matters.

Abstract

In this article, we discuss various aspects of using multiple choice tests as a method in vocabulary studies, focusing on learners of Norwegian. To illustrate the discussion, four studies in which this method has been applied to investigate comprehension of Norwegian metaphorical expressions are presented, and different methodological issues related to these studies are discussed. The discussion includes considerations on statistical analysis in this kind of studies and potential challenges that may result from methodological choices taken. The article focuses mainly on selecting expressions to be tested, constructing appropriate distractors for the test items, the impact of the context, and statistical power. As our focus is on learners, we also discuss the concept of equivalence in metaphorical expressions between languages, as well as im-

plications of such equivalence for testing and analysing test results. The discussion on equivalence is illustrated by comparisons of metaphoric expressions in Norwegian and Polish.

Keywords: multiple choice tests, metaphor, metaphoric expression, statistical power, Norwegian as a second language, Norwegian as a foreign language, cross-linguistic equivalence

Narrativ metode i andrespråksforskning¹

Anne Golden¹, Guri Bordal Steien², Ingebjørg Tonne¹

¹ MultiLing – Senter for flerspråklighet, Universitetet i Oslo, ² Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

Andrespråksforskning er et komplekst forskningsområde, siden mange faktorer spiller inn i prosessen med å lære et nytt språk. Noen av faktorene kan ikke uten videre måles. Særlig vanskelig er det å måle subjektive faktorer, som innlærernes egne reaksjoner, holdninger og følelser. En måte å få innsikt i slike subjektive aspekter ved andrespråkslæring på, er å studere narrativer. Narrativer er *personlige fortellinger, gjerne med et tidsaspekt eller en vending, der fortelleren deler erfaringer, opplevelser, vurderinger og følelser*. I og med at individer er ulike og opplever språkopplæring ulikt, kan man ikke generalisere ut fra enkeltindividets opplevelser slik de formidles gjennom narrativer, men snarere erkjenne at disse gir innsikt i det mangfoldet av opplevelser som finnes.

I denne artikkelen presenterer vi ulike aspekter ved bruk av narrativer som metode i andrespråksforskning i norsk kontekst. Vi diskuterer fenomener man kan studere gjennom bruk av narrativ metode (f.eks. identitet, aktørskap og investeringer), ulike definisjoner av narrativer (sjanger versus tankeredskap), valg angående innhenting og klargjøring av narrativer til bruk i forskning, samt måter å analysere narrativer på. Vi konkluderer ved å peke på forskningshull i andrespråksfeltet i Norge som vi mener kan fylles ved bruk av narrativ metode.

Nøkkelord: *narrativ metode, andrespråksforskning, emisk perspektiv, norsk kontekst*

¹ Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd (NFR) gjennom ordningen for Sentre for fremragende forskning, prosjektnummer 223265.

Innledning

Andrespråksforskning er et komplekst forskningsområde der man gransker de mange faktorene som bidrar til og virker inn på språklæringsprosessen. Noen slike faktorer er subjektive og har med deltakernes opplevde virkelighet å gjøre. Dette gjelder innlærernes og noen ganger lærerens reaksjoner på læringskonteksten, deres holdninger og følelser i forbindelse med læringen og årsaker til at innlæreren investerer tid, krefter og følelser for å lære seg det nye språket. Også lærernes syn på tilsvarende forhold er av interesse. Etter årtusenskiftet har flere forskere påpekt at teorier som tradisjonelt har dominert i andrespråksforskningen, ikke fanger opp slike subjektive faktorer, og man har argumentert for at de subjektive faktorene – det emiske perspektivet – bør få større plass (f.eks. Kramsch, 2009; Pavlenko & Lantolf, 2000).

Imidlertid kan det være metodologiske utfordringer ved å studere subjektive faktorer. De kan ikke uten videre måles kvantitativt, ei heller innhentes gjennom observasjon eller strukturerte intervjuer, siden innlærerne kan vegre seg for å svare direkte på spørsmål om slike temaer. En måte å få innsikt i subjektive aspekter ved andrespråklæring på er å studere narrativer, det vil si personlige fortellinger, gjerne med et tidsaspekt eller en vending, der fortelleren deler erfaringer, opplevelser, vurderinger og følelser. Narrativer er viktige i menneskers liv, siden det nettopp er gjennom fortellinger vi tolker erfaringer (Bruner, 1987), bygger selvfølelse og forhandler identitet (De Fina, 2003). Bruner (1987) påpeker at vi ikke ser ut til å ha noen andre måter å beskrive hvordan vi har levd på, enn gjennom narrativer, og Freeman (2015) hevder at det ikke finnes noe mer passende metodologisk verktøy for å studere menneskers liv enn å lokke fram narrativer. Ifølge Pavlenko (2001) er det kanskje bare gjennom narrativer vi kan få virkelig innsikt i en så privat og personlig prosess som det å lære et nytt språk, og at vi dermed bedre kan forstå og gi mening til denne erfaringen. Hun sier blant annet dette om narrativer i andrespråksforskningen:

L2 learning stories, and in particular language learning memoirs, are unique and rich sources of information about the relationship between language and identity in second language learning and socialization. It is possible that only personal narratives can provide a glimpse into areas so private, personal, and intimate that they are rarely – if ever – breached in the study of

SLA, and that are at the same time at the heart and soul of the second language socialization process. (Pavlenko, 2001, s. 167)

Subjektive faktorer ved andrespråklæring er i sin natur multiple og mangefasettede, og forskningsspørsmålene som berører slike faktorer, stilles i komplekse kontekster som ikke uten videre er mulig å gjenskape. Lantolf og Thorne sammenfatter det vitenskapsteoretiske grunnlaget for narrativ metode og narrativanalyse slik:

Reliability [in narrative analysis] is not about achieving statistically consistent outcomes on an elicitation instrument, but concerns the dependability and strength of analysis of the data [...]. A special type of validity for narrative research proposed by Neisser (1976: 2) is ecological validity, which holds that the analysis “has something to say about what people do in real, culturally significant situations”. (2006, s. 138–139)

Man kan altså forfekte at narrativanalyse kan gi innsikt i en del av det mangfoldet av opplevelser (av språklæring) som finnes (se Golden & Steien, 2018, s. 4), siden målet i narrativ metode ikke er å frembringe én objektiv sannhet. Den vitenskapsteoretiske gullstandarden i analyse av narrativer er heller at presentasjonen av dataene og analysen er lagt fram på en tilgjengelig, autentisk og ærlig måte (se for eksempel Huberman, 1995; Mertova & Webster, 2020). Da blir det også viktig at forskerens rolle og bidrag innarbeides i forskningsbeskrivelsen og vurderes i analysen, siden det er forskeren som innhenter narrativene og dermed er med på å skape fortellingen (se for eksempel De Fina, 2009).

I denne artikkelen bruker vi disse vitenskapsteoretiske betraktningene som utgangspunkt når vi presenterer og drøfter ulike aspekter ved bruk av narrativer i andrespråkforskning, og delvis også med utgangspunkt i flerspråklighetsforskning. Vi gir først en oversikt over ulike fenomener som egner seg for narrativanalyse, og vi tar for oss hva som gjør en tekst til et narrativ, og presenterer ulike narrativtyper. Videre skisserer vi ulike måter å innhente og klargjøre narrativer for analyse på og gjennomgår ulike innfallsvinkler til analyse av narrativer. Til slutt drøfter vi hvordan studier av narrativer har bidratt til andrespråkforskningen så langt, og peker på noen hull i andrespråkforskningen som kan tettes ved hjelp av narrativ metode. Vi illustrerer de ulike temaene med eksempler fra andrespråkforskning og flerspråklighetsforskning på norske forhold,

vurdert og diskutert med utgangspunkt i internasjonal forskning på feltet. Vi viser slik hvilken tematikk som er trukket frem, og hva slags tilnærming og vektlegging man har hatt. Et overblikk over narrativforskning om andrespråkstemaer fra den norske konteksten bidrar også til å anskueliggjøre de metodiske sidene ved narrativ analyse og til å avsløre om visse problemstillinger og innlærergrupper er underutforsket i norsk sammenheng.

Fenomener egnet for narrativanalyse

For å få innsikt i innlæreres oppfatninger av, erfaringer med og syn på det å lære et nytt språk og det å være eller bli flerspråklig har man særlig tatt utgangspunkt i begreper som *identitet*, *aktørskap*, *investering* og ulike aspekt relatert til *emosjoner*. Disse begrepene er alle knyttet til personenes tanker, opplevelser og følelser, gjerne uttalte og ubevisste, og har ofte blitt utforsket på grunnlag av narrativer. Også følelser og opplevelser knyttet til mer formelle sider ved språklæringen kan belyses gjennom innlærerfortellinger.

Identitet er et gjennomgående tema i mye av narrativforskningen (De Fina, 2003) og sees på av mange som en diskursivt konstruert og dynamisk størrelse. For eksempel definerer Benwell og Stokoe identitet som:

[...] performed rather than as prior to language, as dynamic rather than fixed, as culturally and historically located, as constructed in interaction with other people and institutional structures, as continuously remade, and as contradictory and situational. [...] Thus the practice of narration involves the 'doing' of identity, and because we can tell different stories we can construct different versions of self. (2006, s. 138)

I denne definisjonen regnes nettopp det å forhandle identitet som en del av det å fortelle («the practice of narration»). Mange vil derfor mene at det alltid er et element av identitetskonstruksjon i narrativer, noe som gjør narrativer til en foretrukket datatype i identitetsforskning generelt, og i identitetsforskning i andrespråksfeltet spesielt.

Et eksempel fra den norske andrespråkskonteksten er Ingri Jølbos avhandlingsarbeid om skriving på andrespråket (Jølbo, 2016). Jølbo

undersøkte minoritetsspråklig ungdoms identitetsutvikling som skrivere og samlet inn data fra syv fokuselever med somalisk språkbakgrunn gjennom etnografisk feltarbeid i deres siste semester av grunnskoleopplæringen. Dataene bestod bl.a. av narrative elevtekster og intervjuer med elevene. Jølbo (2014) viser at de narrative tekstene inneholder både selvbiografiske og diskursive identitetskonstruksjoner (jf. Ivanič, 1998). Det selvbiografiske selvet er assosiert med livshistorien, bakgrunnen, røttene og tilknytningen til skriveren, mens det diskursive selvet handler om hvilket inntrykk skriveren vil gi, bevisst eller ubevisst, av seg selv i og gjennom teksten. Jølbo argumenterer for at elevene gjennom tekstene utviklet identiteter som skrivere, og at disse identitetene varierte avhengig av hvilke mottakere elevene skapte for tekstene.

Et annet tema som også studeres flittig ved bruk av narrativer – og gjerne sammen med identitet – er *aktørskap* («agency»), og betydningen av *aktørskap* i andrespråklæring er blitt fremhevet av flere forskere. Pavlenko og Lantolf hevder at «[...] the ultimate attainment in second language learning relies on one's agency» (2000, s. 169), og van Lier mener det bør betraktes som «a central construct in language learning processes» (2008, s. 179), men innrømmer også at det er vanskelig å definere. En ofte brukt definisjon er imidlertid Ahearns, som definerer aktørskap som «the socioculturally mediated capacity to act» (2001, s. 109). Ahearn hevder selv at definisjonen både er provisorisk og lite spesifikk, men at den fungerer som et utgangspunkt for å drøfte fenomenet. På norsk kan vi oversette dette med 'en handlingsevne som blir sosiokulturelt mediert, for eksempel ved at man blir gitt et handlingsrom', altså avhenger det av et samspill mellom en persons evner og muligheter i en bestemt kontekst. Aktørskap er altså ikke noe en har eller ikke har, men noe en kontinuerlig forhandler og konstruerer i takt med hvordan omgivelsene og individet endrer seg, og hvordan individet selv tolker det som formidles. Ifølge De Fina (2015) åpner begrepet aktørskap for å studere innlæreren som et handlende, komplekst og unikt individ, situert i en bestemt kulturell og sosial kontekst. Et eksempel på en narrativstudie innen flerspråklighetsforskning i Norge som omhandler aktørskap, er Golden og Lanza (2013). De utforsker hvordan to afrikanske leger, Sarah og Angela, bosatt i Norge, forhandlet ulik grad av aktørskap i et fokusgruppeintervju (se delen om innhenting og klarføring av data). I intervjuet fortalte legene om erfaringer med egen og norsk kultur, og kultur ble metaforisk omtalt både som et objekt som

kunne manipuleres og som en lokalisering eller et leie noe befant seg i. Sarah beskrev kultur som en ryggsekk som hun kan ta med seg og hente fram ting hun trenger fra (argumenter hun bruker) til enhver tid. Angela på sin side snakket om kultur som røtter som er bundet til et sted og vanskelig kan flyttes. Golden og Lanza (2013) plasserer de metaforiske uttrykkene på et kontinuum og viser at de to legene gjennom sine betraktninger konstruerer ulike identiteter med ulik grad av aktørskap. Sarah viser gjennom sin framstilling en høy grad av aktørskap, hun tok regien, mens Angela viser en lavere grad av aktørskap ved at hun presenterte seg som mer bundet. I denne studien er det analyse av metaforer som avdekker aktørskap, men både konstruert dialog – gjerne uttrykt med varierende stemmestyrke (Lanza, 2012) – og valg av verb (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2017) og pronomen (De Fina, 2003) kan peke på ulik grad av aktørskap (se også delen om analyse av narrativer). I tillegg vil analyser av selve innholdet i fortellingene, f.eks. at en presenterer seg som fagperson (Golden & Steien, 2018), eller at en våger å fortelle om (kontroversielle) valg en selv har tatt (De Fina, Golden & Tonne, 2022), peke mot høy grad av aktørskap.

Flere fenomener som er sterkt knyttet til subjektive opplevelser av språklæring, sirkler rundt begreper som *emosjoner* og *affekt*. Det har for eksempel blitt påpekt at det å lære et nytt språk blant annet er guidet av følelsesmessige investeringer i nye identiteter (se Pavlenko, 2012). Imidlertid er det vanskelig å definere følelser; definisjonene blir fort overforenklet og dermed lette å møte med moteksempler (Pavlenko, 2012, s. 456). Pavlenko legger vekt på at følelser har et relasjonelt aspekt i flerspråklighetsforskning, og betrakter dem dermed som en prosess. Følelser ses på «not only as inner somatic states (e.g. anger, love), but also as relational phenomena (e.g. anger at X, love for Y), interpreted through linguistic categories available to individual speakers, or *emotion words*» (Pavlenko, 2012, s. 456, hennes uthevninger). I narrativer som handler om erfaringer med egen språklæringsprosess, kommer gjerne ulike følelser fram. Dette blir problematisert i De Fina, Golden & Tonne (2022) der blant annet narrativer som fremkom i et fokusgruppeintervju med to innlærere av norsk analyseres. Det ble uttrykt hvor følelsesmessig krevende språkinnlæringen hadde vært. *Følelsestyngden* (engelsk: «emotional load») var stor hos begge innlærerne. For eksempel fortalte en av innlærerne at mannen hennes (som hadde norsk som førstespråk) ikke ville snakke norsk med henne fordi han syntes hun da snakket «så

gebrokkent», en nedlatende vurdering som kan ha bidratt til at hun en periode fikk sperringer mot å si noe på norsk.

At språklæring er sosialt situert, er fremtredende i Bonny Nortons begrep *investering* (“investment”), som defineres som «the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it» (1997, s. 411). Begrepet ble utviklet i forbindelse med en studie av språklæringen til fem migranter i Canada. Norton fant at *motivasjon*, som en egenskap hos individet, slik det ofte ble brukt i andrespråksstudier, ikke var tilfredsstillende for å forklare hvorvidt og i hvilken grad migrantene gjorde en innsats i språklæring. Investeringen inkluderte også migrantenes egen identitet, som var i konstant forandring (Norton, 2013). Innsatsen deres berodde videre på faktorer som forholdet til målspråket, språkideologier (egne og andres), og om de opplevde at det å lære språket kunne gi avkastning i form av kulturell, sosial eller økonomisk kapital. I Norge har begrepet investering blant annet blitt bruk i masteroppgaven til Kamilla Aas (Aas, 2019), som analyserer narrativene til tre flyktninger som gikk på grunnskolen for voksne. Hun finner at forestillinger om hva de ville gjøre senere i livet, var avgjørende for hvordan og hvorvidt de investerte i språklæring. For eksempel ønsket en av deltakerne å jobbe som lege senere og la dermed stor innsats i arbeidet med skriving. Investering er altså noe annet enn motivasjon; investering inkluderer innsatsen og oppofrelsen en person legger inn i en spesiell handling (her i språklæringen) sett i lys av og i samspill med den konteksten læringen skjer i.

Narrativer kan også brukes for å studere andre fenomener relatert til subjektive aspekter ved språklæring, for eksempel opplevelser knyttet til *maktbruk* og *posisjonering* (Norton, 2013) og til samfunnsrelaterte temaer som *språkskifte* (Lane, 2011), møtet med *arbeidslivet* (Olesen & Eskelinen, 2009; Pájaro & Steien, 2021) eller mer konkret *språklige emner*, som vansker med å lære et språk som skiller seg mye fra de språkene man kan fra før. Fondevik (2017) tar for seg dette siste, der en flerspråklig elev forteller om vanskelighetene han opplever med å lære norsk. Arbeidet representerer noe så sjeldent som en emisk tilnærming til andrespråklæring hos helt unge innlærere i Norge. Studien har åpne intervjuer som datagrunnlag, og eleven forteller om grammatiske forskjeller mellom norsk og thai. Han har altså høy språklig bevissthet, men synes det er vanskelig å skrive på norsk, når det gjelder verb, for «Eg

kan'kje bøye dei», og når det gjelder å velge rett artikkel til substantiv: «Den er vanskeleg ... det med *ei* og *eit* ... men *ein* kan eg.» (Fondevik, 2017, s. 2012).

Hva er narrativer?

En gjennomgående debatt i narrativforskningen er hvilke muntlige og skriftlige tekster som kan regnes som et narrativ. For eksempel innleder De Fina og Georgakopoulou boka *Analyzing Narrative* med følgende påstand: «More than numerous objects of inquiry, *narrative* resists straightforward and agreed-upon definitions and conceptualizations» (2011, s. 1). Narrativer anses for eksempel både som en sjanger og som en måte («mode») å tenke, kommunisere og forstå virkeligheten på («apprehension of reality») (De Fina & Georgakopoulou, 2011).

I språkvitenskapelig sammenheng står Labov og Waletzky's modell fra 1967 som et pionerarbeid. I deres tilnærming representerer narrativ en teksttype, med et fast sjangerskjema. Dette sjangerskjemaet deler opp narrativet i ulike kategorier ut fra innhold og funksjon, hvor kategorien *komplikasjon* er obligatorisk, mens de andre kategoriene, *sammendrag*, *orientering*, *evaluering*, *løsning* og *avslutning*, er valgfrie.

Et mindre rigid sjangerskjema er foreslått av Ochs og Capps (2001). De presenterer en modell som dekker narrativer av ulike størrelser og strukturer, og disse blir framstilt i et kontinuum ved hjelp av en rekke kjennetegn, kalt dimensjoner, ved fortellingen. Hver dimensjon kan utspilles på ulike måter, referert til som muligheter (se tabell 1). Modellen åpner altså for at et narrativ kan ha én eller flere fortellere (fortellerskap), ha innhold som egner seg mer eller mindre til å gjengis i narrativ form (fortellingsverdi), bestå av én historie eller flere innvevde fortellinger (kompleksitet), være gjengitt i kronologisk rekkefølge eller ha en mer fleksibel rekkefølge (struktur). I tillegg kan fortellerens posisjonering til det som blir fortalt, være mer eller mindre tydelig (stillingstagen).

I senere narrativforskning innen språkvitenskap har man også inkludert personlige fortellinger med færre elementer, for eksempel det Georgakopoulou (2007) kaller småhistorier («small stories»). Denne termen viser både konkret til lengden på fortellingene og metaforisk til de flyktige aspektene ved livshistorier. Småhistorier brukes altså som en paraplyterm for å fange opp et spekter av «underrepresented narrative

Tabell 1: Ochs og Capps' (2001, s. 20) sjangerskjemamodell for narrativ

Dimensjoner ²	Muligheter		
<i>Fortellerskap</i>	En aktiv forteller	→	Flere aktive med-fortellere
<i>Fortellingsverdi</i>	Høy	→	Lav
<i>Kompleksitet</i>	Separate fortellinger	→	Innvedde fortellinger
<i>Struktur</i>	Rigid kronologi og sammenheng	→	Fleksibel kronologi og sammenheng
<i>Stillingstagen</i>	Tydelig	→	Vag

activities, such as tellings of ongoing events, future or hypothetical events and shared (known) events, but it also captures allusions to (previous) tellings, deferrals of tellings, and refusal to tell» (Bamberg & Georgakopoulou, 2008, s. 381). Georgakopoulou (2015) hevder at de fleste historier fortalt i uformelle sammenhenger ikke passer inn i de tradisjonelle sjangerskjemaene som ligger til grunn for narrativforskning, og vil derfor inkludere narrativer som folk flest kjenner seg igjen i. En slik tilnærming tar blant annet høyde for ikke-lineære gjengivelser av begivenheter, gjenfortellinger av ordinære hverdagshendinger og at historier ofte er samkonstruerte av flere fortellere. Med dette åpner Georgakopoulou opp for enda mer fleksible grenser i innrammingen av narrativer slik at også ikke-kanoniske og atypiske fortellinger blir sentrale i narrativanalyser selv om hun understreker at dette ikke betyr at «everything is a small story» (2015, s. 256).

Bruner (1987) ser på sin side først og fremst på narrativer som en måte å tenke, kommunisere og forstå virkeligheten på. Han hevder at narrativer «leads to good stories, gripping drama, believable (though not necessarily 'true') historical accounts» (1987, s. 13) og at vi ikke ser ut til å ha noen andre måter å beskrive hvordan vi har levd på, enn gjennom narrativer.

Gitt mangfoldet av tilnærmingene til narrativer er det utfordrende å foreslå en minstedefinisjon for hva som gjør at man kan kalle en tekst, muntlig eller skriftlig, for et narrativ. Tidsaspektet er likevel sentralt i flere definisjoner. Freeman (2015) argumenterer for at narrativer må inneholde en retrospektiv dimensjon, altså må de være tilbakeskuende, mens Petterson (2008) inkluderer fortellinger om imaginær framtid i sin definisjon. Ifølge De Fina (2003) skiller et narrativ seg fra annen tekst

² Flere av de norske oversettelsene er hentet fra Aas (2010). Siden narrative er så forskjellige, velger Ochs og Capps betegnelsen *dimensjoner* («dimensions») heller enn *kriterier* («distinctive features»).

ved at narrativet inneholder elementer som er tidsmessig eller sekvensielt organisert.

Årsaken til mangfoldet av definisjoner ligger sannsynligvis i at forskere i ulike felt har ulike studieobjekter. For andrespråksforskning vil en definisjon som ikke er basert på tekstuelle kriterier, men heller innhold, kanskje være mest fruktbar; altså at poenget er at innlærere formidler hvordan det er/var å lære et nytt språk. Til dette formålet foreslår vi derfor å definere narrativer som personlige fortellinger gjerne med et tidsaspekt (f.eks. hvor innlæreren ser tilbake på innlæringsprosessen eller frem mot hvordan språklæringen vil være senere) eller en vending (f.eks. hvor innlæreren forteller om en hendelse, om hans/hennes opplevelse av den, som endret læringsprosessen), der fortelleren deler erfaringer, opplevelser, vurderinger og følelser (knyttet til å lære et nytt språk).

Innhenting og klargjøring av narrativer til bruk i forskning

I andrespråksforskning er det narrativene til personer som lærer et nytt språk, som er det vanligste studieobjektet, i tillegg til historiene til (blivende) lærere og eventuelt andre aktører som er av interesse (se for eksempel Iversen, 2020). Kriterier for utvalg og antall av deltakere varierer fra studie til studie. For eksempel var Golden og Steien (2018) opptatt av erfaringene til personer som hadde lært flere språk før de lærte norsk. De fokuserte derfor på kongolesere i Norge som hadde vokst opp i flerspråklige samfunn. De tolv individene som deltok i studien, var altså valgt ut på grunnlag av den språklige konteksten der de hadde vokst opp. Andre kriterier lå til grunn for Norton (2013). Hun tok, som tidligere nevnt, utgangspunkt i erfaringene til fem innvandrerkvinner i Canada. Kvinnene kom fra ulike steder og hadde ulik sosial bakgrunn, og et av poengene med studien var å reflektere spennet av erfaringer.

Når det gjelder hvordan man frembringer narrativer, er kanskje det vanligste å foreta muntlige intervjuer som tas opp og transkriberes. Det dreier seg særlig om *halvstrukturerte* eller *ustrukturerte etnografiske intervjuer*, det vil si samtaler mellom forsker(e) og deltaker(e) som er trygge nok på hverandre til å kunne ha en genuin dialog om deltakernes opplevelser (se Heyl, 2001 og De Fina, 2019). Det er som oftest forskeren som tar initiativ til samtalen og som, i alle fall til en viss grad, legger premissene for innholdet i den ved f.eks. å oppmuntre til fortel-

linger. Som vi viser i delkapittelet *Analyser av narrativer*, er derfor fortellerkonteksten sentral i hvordan narrativer analyseres. Det har blitt påpekt at intervju er en konstruert kontekst, og at man dermed ikke nødvendigvis får lokket frem personlige narrativer på denne måten (se De Fina & Perrino, 2011 for en gjennomgang). Det er også argumentert for at intervju er en type interaksjon på linje med annen interaksjon (De Fina & Perrino, 2011), og at konteksten for intervjuet er avgjørende for hvor personlige historier deltakere forteller. Jo mer symmetrisk samtalen er, desto større er sjansen for at deltakeren deler personlige narrativer (Pavlenko, 2007). Ulike grep er foreslått for å *jevne ut asymmetrien* som uvilkårlig er tilstede i en intervjusituasjon mellom en forsker og deltagerne. Under intervjuene med kongolesere i Norge som ligger til grunn for Golden og Steien (2018), fortalte for eksempel forskeren om hvordan *hun* opplevde å ikke forstå språket da hun bodde i nabolandet til Kongo, Den sentralafrikanske republikk. Målet var å vise at hun hadde opplevd språklig utenforskap og dermed hadde en viss forutsetning for å sette seg inn i deres utfordringer knyttet til det å lære språk i en ny kulturell kontekst. En annen faktor som har vist seg å påvirke intervjukonteksten, er *språkvalg*. Pavlenko (2007) påpeker, for eksempel, at hvis intervjuet foregår på et språk deltakerne behersker like godt eller bedre enn forskeren, kan man kanskje lettere oppnå personlige narrativer. En tredje faktor som har vist seg å påvirke interaksjonen, er det *fysiske stedet* der intervjuet finner sted. Hvis intervjuet skjer på sted som er trygt («safe space») for deltakerne, for eksempel i deres hjem (se Golden & Steien, 2018), kan asymmetrien utjevnes.

Fokusgrupper er en form for intervju som ofte brukes for å frembringe narrativer. I fokusgrupper er det alltid flere deltakere til stede. Dette er diskusjoner som er designet for å få frem deltakernes oppfatninger i en ikke-truende kontekst (Krueger, 1994, s. 6). I en fokusgruppe kan man altså få samkonstruerte narrativer der flere deltakere bidrar. På den måten kan man utforske sosialt delt kunnskap siden deltakerne kan respondere på det de andre sier og sammenligne erfaringer og verdier (Kamberelis, Dimitriadis & Welker, 2018). Forskeren kan trekke seg litt tilbake hvis samtalen blir lett, og fungere mer som en mediator som kommer med kommentarer eller nye spørsmål hvis samtalen stopper opp. Hvis deltagerne bruker andrespråket sitt, kan det være en fordel å ha få deltagere slik at alle tør å delta, slik som i Golden og Lanza (2012; 2013; 2019).

Skriftlige data er også brukt innen narrativforskning i andrespråksfeltet. For eksempel tar Pavlenko og Lantolf (2000) utgangspunkt i et litterært verk, den selvbiografiske romanen til Eva Hoffman, for å vise at det å lære et nytt språk innebærer å (re)konstruere seg selv. I Norge har Gujord (2017) utforsket 38 tekster fra Norsk andrespråkskorpus (ASK³) som handler om selvopplevd språklæring. De aller fleste tekstene er skrevet til oppgaven «Skriv en tekst om hvordan det er å lære et fremmed språk i voksen alder», og alle svarer til det Pavlenko (2007) definerer som språkbiografier, fordi de fokuserer på “the languages of the speaker and discuss how and why these languages were acquired, used, or abandoned”. (s. 319)

I alle narrativtilnærminger klargjøres datatypene for analyse. Når det gjelder muntlige narrativer, omfatter gjerne en slik klargjøring ortografisk transkripsjon, kanskje med hjelp av et transkripsjonsprogram som er utviklet for å synkronisere skrift og muntlige data. Ofte transkriberes hele intervjuet, også deler som ikke inneholder narrativer. Å ha hele materialet transkribert bidrar til å se narrative i en større (interaksjonell) kontekst når man begynner på selve analysearbeidet. Ulike forskere opererer med ulike transkripsjonskonvensjoner; som nevnt i innledningen er den vitenskapsteoretiske rettesnoren i narrativforskning at presentasjonen av dataene og analysen er lagt fram på en tilgjengelig, autentisk og ærlig måte, og dette må en finne en hensiktsmessig løsning på i hvert tilfelle, alt avhengig av forskningsspørsmålet.

En vanlig måte å starte selve analysen på, er å kode materialet. Det er mange måter å gjøre dette på, f.eks. kan teksten deles inn etter tema som en selv finner fram til når en leser gjennom transkripsjonene (Barkhuizen, 2015; Corbin & Strauss, 1990), eller en kan velge utdrag som kan relateres til et teoretisk begrep (Pavlenko, 2007). Slike valg vil uansett henge sammen med studieobjekt og analysen som sådan, som vi diskuterer i neste avsnitt.

Analyser av narrativer

Det er ulike måter å analysere narrativer på. Det kan være gjennom å se dem som uttrykk for ulike realiteter (Pavlenko, 2007), som bestående

³ Se bl.a. Ragnhildstveit (2018), Golden, Jarvis & Tenfjord (2017) for en nærmere beskrivelse av korpuset.

av innsikter fra ulike verdener (De Fina, 2003) og/eller gjennom å se på språklige trekk.

Inspirert av biografisk forskning, særlig Denzin (1989) og Nekvapil (2003), presenterer Pavlenko (2007) tre typer informasjon som forskere henter fra narrativer: *livsrealitet* («life reality»), *subjektiv realitet* («subject reality») og *tekstrealitet* («text reality»). *Livsrealitet* er informasjon om livet til personen som forteller, for eksempel fødested og -tid, utdanningsbakgrunn, familie osv. I de fleste tilfeller har vi ikke andre måter å finne slik informasjon på enn å spørre personen selv. Det er ikke alltid mulig eller relevant å verifisere slik informasjon, derfor er det ikke nødvendigvis samsvar mellom den virkeligheten folk fremstiller, og det man kan kalle «fakta» eller den ene objektive sannheten. Likevel vil det alltid være et element av livsrealitet i de fleste analyser, for eksempel når man skal beskrive konteksten for intervjuet. For å reflektere denne andrehåndsrappotereringen, at saksforholdet ikke er verifisert, kommuniserer gjerne forskeren et forbehold (f.eks. at deltakeren *forteller* at hun snakker tre språk). *Subjektiv realitet* er informasjon om hvordan personen tolker hendelser i livet sitt. Studier som fokuserer på subjektiv realitet i narrativer, er ikke opptatt av hva som har skjedd, men hvordan den som forteller, har opplevd og selv tolker hendelser, og hvilke følelser vedkommende knytter til dem. I seg selv sier ethvert narrativ noe om subjektiv realitet; det at noe er fortalt, indikerer at det er noe som har hatt betydning, eventuelt at det er noe man ønsker å formidle. For eksempel bruker Gujord (2017) narrativer for å få innsikt i subjektiv realitet. Hun finner at flere av svarene i ASK-materialet vitner om at innlærerne kjenner seg flau og uselvtendige fordi de opplever å ikke kunne norsk godt nok. Flere forskere har de siste årene posisjonert seg i favør av å se narrativer som *tekstrealitet* (f.eks. Bamberg, 1997; Pavlenko, 2007). I en slik tilnærming er man først og fremst interessert i interaksjon – altså en forhandling mellom to eller flere parter, der de bruker språk (og andre semiotiske ressurser) for å posisjonere seg og eksponere ulike identiteter. I De Fina, Golden & Tonne (2022), for eksempel, etableres forskerens rolle i fokusgruppesamtalen idet forskeren sier til deltagerne som er to innlærere med høy andrespråkskompetanse i norsk: «Det er veldig interessant å snakke med folk som dere, som er høyt utdannet og veldig reflekterte.» I artikkelen antydes en sammenheng mellom det at forskeren uttrykker en anerkjennende holdning til deres norskkompetanse og andre imponerende egenskaper, og

det at deltakerne er åpne med hensyn til visse følsomme emner. Den ene deltakeren «avslører» blant annet umiddelbart etterpå at hun kom til Norge som «postbrud», altså at hun hadde avertert etter norsk kjæreste.

De Fina (2003, s. 95) trekker fram de ulike nivåene i narrativer gjennom begrepene *fortellerverden* («storytelling world») og *fortellingsverden* («story world»), og identitet forhandles fram på begge nivåene. Fortellerverden er konteksten for samtalen og inkluderer samtale-deltakerne, stedet der de befinner seg og tidspunktet da narrativene konstrueres. Fortellingsverden er konteksten for historien som blir fortalt (personer, tid og sted). Som Schiffrin formulerer det:

Telling a story allows us to create a “story world” in which we can represent ourselves against a backdrop of cultural expectations about a typical course of action; our identities as social beings emerge as we construct our own individual experiences as a way to position ourselves in relation to social and cultural expectations. (Schiffrin, 1996, s. 170)

De Fina (2003) diskuterer for eksempel hva det signaliserer når fortelleren *konstruerer en dialog*, det vil si når man i et narrativ gjengir andres ytringer (direkte tale). Direkte tale kan ha en sterkere effekt enn indirekte tale idet man framstiller noe som faktisk er sagt, tenkt, håpet eller skrevet.⁴ Dessuten kan man bruke andre personers autoritet gjennom å sitere dem, noe som kan forsterke poengene som kommer fram i samtalen. Marthe Kynningsrud Aas (2010) studerer i sin masteroppgave hvordan deltakerne *skaper en fortellingsverden*. Ved å gjengi ytringer i form av konstruerte dialoger skapes en scene som kan sammenlignes med en teaterscene. Disse scenene fremhever viktige synspunkter og motsetninger.

De sistnevnte eksemplene fra narrativstudier, det vil si De Fina (2003) og Aas (2010), viser at narrativforskningen innen språkvitenskap gjerne baserer analysen på de *språklige valgene* deltagerne gjør når de forteller, her altså valget mellom direkte og indirekte tale. *Pronomenvalg* er et annet eksempel på språkvalg som kan studeres for å undersøke effekten det kan ha i fortellingen. Iversen (2020) tar for seg pronomen

⁴ Men det kan også være pragmatiske forhold som gjør at innlærere velger direkte tale, siden indirekte tale er komplisert på norsk. Det krever at en må endre både ordstilling, tempus, pronomen og adverb sammenlignet med direkte tale. Sett i et innlæringsperspektiv er det vanskeligere å uttrykke omsatte fraser enn direkte framstillinger. Bruken av konstruert dialog kan også være kulturspesifikk.

blant flere såkalte *indexical cues* (fra Wortham, 2001, med betydningen 'indekstikkord'), det vil si visse språklige uttryksmåter, i en analyse av narrativer elisert i fokusgrupper med primært norsktalende lærerstudenter. Analysen viser hvordan seks lærerstudenter brukte slike ord for diskursivt å posisjonere seg som enspråklige norsktalere i motsetning til *de flerspråklige*. Deltageren Nelly definerer for eksempel sin status som medlem i en avgrenset gruppe, ved å bruke pronomenet *vi*: «Vi som er fra Norge, vi har norsk som morsmål» (Iversen, 2020, s. 6). Valg av visse *adjektiv og verb* fremfor andre, for eksempel beskrivende eller evaluerende, handlende eller statiske verb, kan også signalisere visse holdninger eller meninger, slik Iversen (2020) også finner. Iversens deltaker Stine fortalte for eksempel om sin far at «Han forlot mye av dialekten han hadde», der valget av verbet *forlot* er en mulig nedvurdering av denne språklige endringen hos faren, en endring bort fra farens opprinnelige dialekt (Iversen, 2020, s. 6). Basert på slike funn argumenterer Iversen for at studentene ikke har tilstrekkelig forståelse eller ordforråd til å diskutere flerspråklighet i utdanningen, idet de presenterer de flerspråklige som radikalt forskjellige fra dem selv. En kan altså argumentere for at analyser av slike språklige trekk i narrativer kan gi innsikt i subjektiv realitet.

Bruk av *metaforiske uttrykk* kan også gi innsikt i syn på eller konseptualisering av ulike fenomen, slik som Golden og Lanza (2013) gjør gjennom studien nevnt over (se delen om innhenting og klargjøring av data). Deltakerne der bruker metaforer som *ryggsekk* (som kan fraktes) og *røtter* (som hører til et sted) for å snakke om kultur, noe som indikerer at kultur konseptualiseres både som et objekt og som en lokalisering eller et leie.

Samlet sett finnes det ulike måter å analysere narrativer på, fra å se dem som uttrykk for ulike realiteter eller en veksling mellom ulike verdener, til å rette oppmerksomheten mot hvilke språklige valg fortellere gjør. Disse ulike tilnærmingene er ikke gjensidig utelukkende, snarere informerer de hverandre i svaret på forskningsspørsmålet.

Diskusjon og konklusjon

Gjennom eksempler fra narrative undersøkelser fra norsk kontekst har vi søkt å vise at subjektive opplevelser og følelser knyttet til læring av

et nytt språk er fenomener som narrativ metode gjør mulig å undersøke. Som vi har sett, mener en del forskere, blant annet Pavlenko (2001), at narrativer er meget viktige i arbeidet med å få innsikt i prosessen det er å lære et nytt språk. Men narrativ metode er også sårbar for kritikk, fordi en må være bevisst og klar på at innlærernes fortellinger og utsagn ikke skal analyseres som fakta, som «sanne» og objektive, entydige eller endelige svar på språklærings spørsmål. Innlærernes opplevelser vil nødvendigvis være ulike, deres synspunkter sprikende og fortellingene deres kan godt variere fra gang til gang. Likevel, eller kanskje nettopp derfor, kan fortellinger gi innsikt i hvordan ulike innlærere synes å ha opplevd forskjellige hendelser og handlinger knyttet til sin andrespråklæring og følelsene som var og kan fortsette å være forbundet med denne. Dermed kan det gi forskere og lærere kjennskap til aspekter som man kanskje ikke visste eksisterte, og som videre kan løftes fram for å utfylle bildet om hva andrespråklæring er for flere, ulike innlærere.

I narrativ metode er det videre viktig å ikke ta for lett på å beskrive konteksten, særlig interaksjonen narrative fremkommer i. De Fina (2009, s. 233) hevder for eksempel at forskere ofte har neglisjert det faktumet at narrativer er en *interaksjonell* praksis. Fortellinger skapes i samtale og påvirkes av deltagerne, særlig av forskerens tilstedeværelse og væremåte. Disse innvendingene har å gjøre med validitet – om det som frambringes er «sant», om man måler det man sier man måler – og reliabilitet – om resultatene vil være de samme eller lignende dersom undersøkelsen gjentas i en annen sammenheng. Målet i narrativ metode er altså ikke å frembringe én sannhet som svar på et forskningsspørsmål, men snarere å frembringe noe som sier noe om hva mennesker gjør i faktiske og meningsfullt beskrevne situasjoner. Det viktige i en studie der narrativ metode brukes, er at presentasjonen av dataene og analysen legges frem på en forståelig og autentisk måte, og at analysen eller tolkningen er mulig å følge skritt for skritt.

I en kunnskapsoppsummering om forskning på norskopplæring for voksne innvandrere i Norge fra 2018 (Randen, Monsen, Steien, Hagen & Pajaro, 2018) er konklusjonen at det største kunnskapshullet angår innlærerens egne erfaringer. Narrativ forskning kan være med på å bote på dette. Vi har i artikkelen vist til Jølbos (2014) arbeid om unge voksne grunnskoleelever, til Fondeviks (2017) arbeid der en åttendeklassing forteller om sammensatte språkopplevelser, og til flyktningene i Golden og Steiens (2018) studie som forteller om sider ved voksenopplæringskurset

de har deltatt på. Slike opplevelser og erfaringer får man ikke løftet opp og fram uten at innlæreren selv forteller om dem. Men dette er bare noen få stemmer fra innlærere i en norsk opplæringskontekst, det trengs flere. Kunnskap om subjektive faktorer kan bidra til å forbedre språkopplæringen og optimalisere språkutviklingen hos disse gruppene. Blant annet kan slik kunnskap gi bedre tilpasning av undervisningsopplegg som flere kan kjenne seg igjen i. Lærere og andre profesjonsutøvere kan få økt innsikt i hva det innebærer å lære et nytt språk og samtidig holde tritt med klassekameratene når det gjelder å nå læringsmålene i fagene på skolen.

Narrativer er særlig egnet for å gi en stemme til marginaliserte grupper, som ofte ikke blir hørt. Som De Fina og Tseng påpeker, kan narrativer «provide a voice to minorities and other underrepresented / socially isolated communities to author their own versions of their experiences» (2017, s. 382). I den norske andrespråkskonteksten gjelder dette for eksempel kvoteflyktninger, voksne som barn, med rett og plikt til norskopplæring – de har ofte lite skolebakgrunn, og særlig de voksne er til en viss grad fratatt aktørskap ved at de mister økonomisk støtte om de ikke deltar på norskkurs. Flyktninger er kanskje den gruppen som vellykket språklæring har størst betydning for, og det mangfoldet av opplevelser, erfaringer og følelser disse kan vitne om, er dermed av spesiell interesse for andrespråksfaget i Norge. For som Pavlenko og Lantolf påpeker, har de som lærer nye språk, «[...] intentions, agency, affect, and *above all histories*» (2000, s. 155, vår utheving), og disse historiene er vi interessert i.

Litteraturliste

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual review of anthropology*, 30(1), 109–137.
- Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1–4), 335–342.
- Bamberg, M. G. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & talk*, 28(3), 377–396.
- Barkhuizen, G. (2015). Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. I A. De Fina & A. Georgakopoulou

- (Red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 97–116). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social research*, 54, 11–32.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3–21.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- De Fina, A. (2009). Narratives in interview. The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative inquiry*, 19(2), 233–258.
- De Fina, A. (2015). Narrative and identities. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 351–368). Oxford: Wiley Blackwell.
- De Fina, A. (2019). The ethnographic interview. I K. Tusting (Red.), *The Routledge Handbook of linguistic ethnography* (s. 154–167). London: Routledge.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2011). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina A., Golden, A. & Tonne, I. (2022). "Narratives, Identities, and Experiences in the Discourse of Migrants", Ch. 4 in *Spaces of Multilingualism*, Blackwood, R. & Røyneland, U. (eds.). Routledge Critical Studies in Multilingualism. New York, Oxon: Taylor & Francis
- De Fina, A. & Perrino, S. (2011). Introduction: Interviews vs 'natural' contexts: A false dilemma. *Language in society*, 40(1), 1–11.
- De Fina, A. & Tseng, A. (2017). Narrative in the study of migrants. I S. Canagarajah (Red.), *Routledge handbook of language and migration* (s. 381–395). New York: Routledge.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park (CA), London, New Delhi: Sage.
- Fondevik, B. (2017). Kvifor skriv ikkje Doc? Ein kasusstudie av ein elev som er ny i landet, har nytt språk og ny skulekvardag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 203–227). Oslo: Samlaget.

- Freeman, M. (2015). Narrative as a mode of understanding: Method, theory, praxis. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 21–37). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Georgakopoulou, A. (2015). *Small stories research: Methods – Analysis – Outreach*. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 255–271). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. A. & Tenfjord, K. (2017). Evaluation of texts in tests, or: Where is the dog buried? I A. Golden, S. Jarvis & K. Tenfjord (Red.), *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning: findings and insights from a learner corpus* (s. 231–271). Bristol: Multilingual Matters.
- Golden, A. & Lanza, E. (2012). Narratives on literacy: Adult migrants' identity construction in interaction. I A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Red.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries* (s. 27–53). Bristol: Multilingual Matter.
- Golden, A. & Lanza, E. (2013). Metaphors of culture: Identity construction in migrants' narrative discourse. *Intercultural pragmatics*, 10(2), 295–314.
- Golden, A. & Lanza, E. (2019). Language learning and literacy: The multilingual subject in narratives of older immigrant refugee women. I S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. P. Laursen & A. Pitkanen-Huhta (Red.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning* (s. 253–276). Cham: Springer.
- Golden, A. & Steien, G. B. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin?» Voksne flyktingers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1–24.
- Gujord, A.-K. H. (2017). “Hos en voksen er tanken helt full av masse ting”. Personlege narrativer i Norsk andrespråskorpus (ASK) – ei kjelde til innsikt i læringsprosessen? *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1–22.
- Heyl, B. S. (2001). Ethnographic interviewing. I P. Aktinson et al. (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 369–383). London: Sage.

- Huberman, M. (1995). Working with life-history narratives. I K. Egan & H. McEwan (Red.), *Narrative in teaching, learning, and research* (s. 127–165). Teachers College Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Iversen, J. Y. (2020). Pre-service teachers' narratives about their lived experience of language. *Journal of multilingual and multicultural development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1735400>
- Jølbo, I. (2014). Identitetskonstruksjoner i andrespråkstekster til elever med somalisk språkbakgrunn. *Nordand*, 9(2), 73–97.
- Jølbo, I. (2016). «Å skrive seg et rom». En studie av aktørskap i andre-språkstekster. *NOA – norsk som andrespråk*, 32(1–2), 5–30.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. & Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured worlds. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 692–716). Los Angeles, California: Sage.
- Kramsch, C. J. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis. I J. Helm (Red.), *Essays on the verbal and visual arts* (s. 12–44). Seattle: University of Washington Press.
- Lane, P. (2011). «Dette er mitt morsmål»: Narrativer om språkvalg og språkskifte. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 6(1), 73–87.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. (2012). Empowering a migrant identity: Agency in narratives of a work experience in Norway. *Sociolinguistic Studies*, 6(2), 285–307.
- Mertova, P. & Webster, L. (2020). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice*. Second edition. Routledge.

- Miller, E. R. (2012). Agency, language learning and multilingual spaces. *Multilingua*, 31(4), 441–468.
- Miller, E. R. (2014). *The language of adult immigrants. Agency in the making*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*, 162, 63–83.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409–429.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Olesen, S. P. & Eskelinen, L. (2009). Korte narrativer i analyser af beskæftigelsesindsatser. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11(4), 38–51.
- Pájaro, V. & Steien, G. (2021). Nok norsk til å få jobb? En narrativ tilnærming til jobbintervju og språk. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 237–258). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pavlenko, A. (2001). How am I to become a woman in an American vein? Transformations of gender performance in second language learning. I A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (Red.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (s. 133–174). Berlin: Walter de Gruyter.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.
- Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Red.), *The Routledge handbook of multilingualism* (s. 466–481). London: Routledge.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 155–177). Oxford: Oxford University Press.
- Pettersen, W. (2008). Narrative of events: Labovian narrative analysis and its limitations. I M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Red.), *Doing narrative research* (s. 22–40). Cornwall: Sage.

- Ragnhildstveit, S. (2018). ASK – et elektronisk innlærerkorpus til bruk i andrespråksforskning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 422–448). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K. & Pajaro, V. (2018). *Norskopplæring for voksne innlærere – en kunnskapsoppsummering*. Høgskolen i Innlandet, på oppdrag fra Kompetanse Norge.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in society*, 25, 167–203.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. I J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Red.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (s. 163–186). London: Equinox.
- Wortham, S. E. F. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.
- Aas, K. (2019). «Flink og hyggelig, det er ikke viktig hvis du kan ikke skrive»: *Voksne migranternes investering i skrivning på norsk som andrespråk*. Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet.
- Aas, M. K. (2010). *Jeg er «IKKE» noe mindre innvandrer*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

Abstract

Second language research is a complex area since many factors play a role in the process of learning a new language. Some of these factors cannot be readily measured. This applies in particular to subjective factors, such as learners' own reactions, attitudes and feelings. One way to gain insight into such subjective aspects of second language learning is to study narratives. Narratives are personal stories, often with a time aspect or a turn, where the narrator shares experiences, assessments and feelings. Since individuals are different and face language learning differently, one cannot generalize based on the individual's experiences as they are conveyed through narratives, but rather acknowledge that these provide insight into the diversity of the experiences that exist.

In this article, we present various aspects of the use of narratives as a method in second language research in the Norwegian context. We discuss phenomena that can be studied through the use of narrative methods

(e.g. identity, agency and investment), different definitions of narratives (as a genre versus a mode of thinking), choices regarding collection and preparation of narratives for use in research, and ways of analyzing narratives. We conclude by pointing to research gaps in the second language field in Norway that we believe can be filled using narrative method.

Keywords: narrative method, second language research, emic perspective, Norwegian context

«That's why jeg sa ja til intervju også» Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråks- forskningen

Else Berit Molde og Ilka Wunderlich
Universitetet i Bergen

Sammendrag

I denne artikkelen argumenterer vi for bruken av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen. Vi bruker det kvalitative datamaterialet fra NINjA-prosjektet, et forskningsprosjekt ved Universitetet i Bergen som har som mål å kartlegge og utforske den språklige praksisen blant internasjonalt ansatte i universitets- og høyskolesektoren i Norge. De tre intervjustadiene planlegging, intervjuing og analysering drøftes i både teori og praksis, og vi viser eksempler på interaksjonsmønstre og spørsmålstyper i selve intervjuene, utviklingen av intervjuguiden og kategorier, hypoteser og teorier vi har formulert i tråd med grounded theory. Den kvalitative delen av NINjA-prosjektet har en talerfokuseret tilnærming, der de personlige erfaringene til denne gruppen andrespråksinnlærere står sentralt, og i artikkelen diskuterer vi hvordan vi mener semistrukturerte dybdeintervju kan være en velegnet metode for å få dypere innsikt i språklige erfaringer blant internasjonalt ansatte.

Nøkkelord: *semistrukturerte dybdeintervju, grounded theory, talerfokuseret tilnærming, internasjonalt ansatte i academia*

Innledning

De siste tiårene har innlærernes perspektiv på språkbruk og språklæring fått mer vekt i forskning på flerspråklighet og språklæring både internasjonalt og i Norge, og innenfor en slik tilnærming er det innlærernes egne opplevelser og erfaringer som er i fokus. I denne artikkelen argumenterer vi for at bruk av semistrukturerte dybdeintervju gjennomført i samsvar med det metodologiske rammeverket *grounded theory* kan være en verdifull metodisk tilnærming innenfor andrespråksforskningen for å få innsikt i disse opplevelsene. Bakgrunnen vår er erfaringer med gjennomføring av intervju i forskningsprosjektet *NINjA – Norsk i akademia* ved Universitetet i Bergen, et prosjekt som undersøker språklig praksis blant internasjonalt ansatte i akademia (Gujord, Molde, Olsen & Wunderlich, 2021). Hovedfokus i artikkelen vil ikke være hvilke språklige erfaringer denne gruppen andrespråksinnlærere har, men snarere hvordan man som forsker kan gå fram for å samle og analysere intervjudata om dette. Vi vil her bruke våre egne erfaringer som utgangspunkt for metodologiske refleksjoner rundt bruken av semistrukturerte dybdeintervju.

I artikkelen presenterer vi først kort NINjA-prosjektet og plasserer det i en faglig ramme sammen med noen eksempler på forskning om arbeidsplassen som språklæringsarena. Den kvalitative delen av NINjA-prosjektet har en talerfokusert tilnærming, der vi undersøker de personlige språklige erfaringene til de internasjonalt ansatte. Som en bakgrunn presenterer vi derfor innledningsvis et lite utvalg nyere forskning på innlæreres egne perspektiv på språklæring og språkbruk, før vi gjør rede for det metodologiske rammeverket vårt *grounded theory* og noen særtrekk ved semistrukturerte dybdeintervju. Videre drøfter vi de tre intervjustadiene *planlegging*, *intervjuing* og *analysering* i både teori og praksis. Vi retter fokus spesielt mot interaksjonen i selve intervjusituasjonen og hvordan vi har forholdt oss til *grounded theory* i planleggings- og analyseprosessen, noe som igjen er tett knyttet til utviklingen av intervjuguiden. Avslutningsvis diskuterer og oppsummerer vi hvilke innsikter om språkbruk og språklæring blant voksne innlærere vi kan få ved å bruke semistrukturerte intervju med *grounded theory* som metodologisk bakgrunn.

NINjA-prosjektet – språklige behov og erfaringer blant internasjonalt ansatte i akademia

Prosjektet *NINjA – Norsk i akademia* har som mål å kartlegge den språklige praksisen blant internasjonalt ansatte i universitets- og høgskolesektoren i Norge. Internasjonalt ansatte i denne sektoren skiller seg fra andre andrespråksinnlærere ved at de jobber innenfor en sektor der engelsk har en særskilt status, og de fleste har alt fått jobb når de flytter hit. Prosjektet undersøker de internasjonalt ansattes erfaringer med, og behov for, norsk språk på arbeidsplassen (Gujord et al., 2021). Det innsamlede datamaterialet i NINjA-prosjektet består av to typer data – svar fra en elektronisk spørreundersøkelse med 1713 deltakere fra 12 universiteter og høyskoler i Norge og 55 semistrukturerte dybdeintervju. Deltakergruppen omfatter både administrativt og vitenskapelig ansatte, i faste og midlertidige stillinger, og deltakerne har ulike språkbakgrunn, alder, kjønn og botid i Norge. Det er et mål for prosjektet at de to typene data, den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene, samlet skal utfylle hverandre og både gi større generaliserbare funn og også gi oss mulighet til å gå i dybden og få fram nyanser og ulike inn-sikter i de internasjonalt ansattes språklige erfaringer.

Ved å utforske internasjonalt ansatte sine språklige behov i arbeids-hverdagen inngår NINjA-prosjektet i nyere forskning rundt språkbruk og språklæring på arbeidsplassen. I norsk sammenheng kan vi, for å trekke fram noen eksempler, blant annet nevne doktoravhandlingene til Bergersen (2012), om polske voksne arbeidsinnvandreres framstilling av språklæring, og Kraft (2017), om flerspråklighet og kommunikasjon i bygg og anlegg, der arbeidstakerne ikke alltid har felles språk. Internasjonalt ansatte i akademia er derimot en lite utforsket gruppe andrespråksinnlærere i Norge, men i Danmark er det gjort noen studier om denne gruppen (se f.eks. Jürna, 2014; Hultgren, 2014; Kirilova & Lønsmann, 2020) som er relevante for NINjA-prosjektet. Kirilova og Lønsmann har blant annet intervjuet ti internasjonalt ansatte ved Københavns universitet, og studien viser at den språklige situasjonen er mer kompleks enn den i utgangspunktet kan virke: Det å lære dansk har en verdi som gjerne oppdages først etter en stund når de internasjonalt ansatte trenger danskunnskaper både for arbeidsoppgaver og videre karriere (Kirilova & Lønsmann, 2020).

Tilnærmingen i NINJA-prosjektet, både i valg av forskningsemne (f.eks. hvordan de internasjonalt ansatte opplever krav og forventninger til norsk) og metodologi (grounded theory og semistrukturerte dybdeintervju), kan videre sies å være et av bidragene til en mer kvalitativ vending i andrespråksforskningen i Norge. Vi skal nå se på et lite utvalg nyere studier som undersøker innlæreres syn på språklæring og språkbruk, før vi presenterer det metodologiske rammeverket vårt, grounded theory, og noen kjennetegn ved semistrukturerte dybdeintervju.

Talerfokuserede tilnæringer i andrespråksforskningen

Mens vekten i forskningen på prosesser i andrespråklæringen tidligere har ligget mest på å granske språkinnlæreres ferdigheter med tanke på fonologiske, grammatiske og leksikalske trekk, har andrespråkskompetanse de siste tiårene blitt forstått som noe mer enn rent språklige ferdigheter. Dette har ført til at innlærernes egne perspektiv på språkbruk og språklæring har fått større betydning for forskning på flerspråklighet og språklæring. I internasjonal andrespråksforskning har denne orienteringen mot innlærernes egne perspektiv blitt kalt en sosial eller sosiolingvistisk vending, blant annet av Block (2003) og Dörnyei og Ushioda (2011), og det er enkeltindividets «intentions, agency, affect, and above all histories» som står i fokus (Pavlenko & Lantolf, 2000, s. 155). Identitet og identitetsforhandling i nye kulturer er sentrale begrep her (Norton, 2013; Kramsch, 2009; De Fina, 2015), og relevant datamateriale samles inn gjennom feltarbeid, i form av etnografiske observasjoner, intervju, studier av dagbøker eller skriftlige tekster. Det har vært et sterkt metodologisk fokus på personlige narrativer (Norton, 2013, s. 14), basert på skriftlig og muntlig datamateriale, som er spesielt egnet til å gi innsyn i andres verden og syn på læring og bruk av språk (Pavlenko, 2007, s. 164).

I norsk andrespråksforskning kan vi i denne sammenhengen nevne blant annet Jølbo (2016) og Gujord (2017), som begge har sett på skriftlige tekster. Gujord (2017) har studert personlige narrativer i et utvalg tekster fra Norsk andrespråkskorpus (ASK), der innlærerne skriver om språklæring i voksen alder, basert på sine personlige synspunkt om språk og språklæring. Jølbo (2016) bruker i sin studie om andrespråkskriving

begrepet aktørskap, et begrep som belyser hvordan andrespråksbrukere konstruerer sine identiteter i en ny språkkultur (Jølbo, 2016, s. 5). I en annen studie av muntlige narrativer, samlet inn gjennom ustrukturerte intervju, ser også Golden og Steien på innlærere som aktive konstruktører av identitet gjennom refleksjoner rundt språkbruken (Golden & Steien, 2018, s. 20), og de etterlyser flere studier med en talerfokusert tilnærming. Identitetsbegrepet er også den teoretiske rammen i doktoravhandlingene til Fulland (2016), Obojska (2019) og Johnsen (2020), som er basert på semistrukturerte dybdeintervju. Johnsen påpeker at «aktørskap er et sentralt konsept når det kommer til identitetskonstruksjon, og for å forstå forholdet mellom individet og samfunnet» (Johnsen, 2020, s. 68).

Vi mener flere studier av innlæreres egne språklige erfaringer kan tilføre nyttige og verdifulle perspektiv til andrespråksforskningen. I denne artikkelen viser vi hvordan semistrukturerte dybdeintervju kan bidra til å få en bedre innsikt i slike erfaringer og hvordan det metodologiske rammeverket grounded theory kan brukes for å generere nye teorier på forskningsområder med lite kunnskap.

Metodologisk forankring – grounded theory

Grounded theory er en generell metodisk tilnærming i kvantitativ og kvalitativ forskning, etablert av sosiologene Glaser og Strauss i 1967 og siden brukt mye i sosiologien og senere på en rekke andre fagområder. Metodologien kalles «teori» fordi det gjennom datainnsamlings- og analyseringsprosessen blir utviklet én eller flere teorier. Teoriene er ikke formulert på forhånd, men forankret i datamaterialet, altså empirisk «grunnet». Grounded theory kan også betegnes som et metodologisk rammeverk eller forskningsdesign. På svensk brukes begrepet «grundad teori», blant annet av Hartman (2001), men begrepet «grunnet» eller «jordet» teori er lite brukt på norsk. Metodene innenfor grounded theory er basert på en induktiv framgangsmåte der forskeren gradvis føres fra å undersøke konkrete realiteter til å få en konseptuell forståelse av dem (Charmaz & Belgrave, 2012, s. 347). Teorien som utvikles, skal vokse frem uten å bli påvirket av teoretiske forutsetninger, og alle elementer i teorien må være grunnet i datamaterialet (Hartman, 2001, s. 41f.).

Vi har valgt grounded theory fordi vi mener at metodologien er godt egnet for å få mer kunnskap om en stor målgruppe, internasjonalt ansatte i akademia, som er lite utforsket. Innenfor grounded theory posisjoneres vi oss innenfor et konstruktivistisk syn. Her ser man på forskeren som «den reisende» som drar ut i verden, observerer og konstruerer ved å snakke med folk på veien og rekonstruerer det observerte gjennom refleksjon og selvinnsikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71f.). Data skal være en felles konstruksjon mellom forskningsobjektene og forskeren, og derfor skal forskningsobjektene ikke bare høres, men også *gis* en stemme (Charmaz & Belgrave, 2019, s. 747f.). Et sentralt prinsipp i grounded theory er at nye fenomen oppdages underveis i datainnsamlingen og analysen. I og med at semistrukturerte dybdeintervju følger det samme prinsippet, der fenomen dukker opp uten at forskeren trenger å lete etter dem, er de en godt egnet metode innenfor grounded theory (Charmaz & Belgrave, 2012, s. 348f.).

Semistrukturerte dybdeintervju

I NINJA-prosjektet har vi valgt å komplementere det kvantitative datamaterialet med en kvalitativ undersøkelse for å få bedre innsikt i hvordan internasjonalt ansatte ved norske universiteter og høyskoler ser på sin egen situasjon. Innenfor kvalitative metoder er dybdeintervjuet i dag den mest brukte metoden i sosiologien (Morris, 2015, s. 3), og det har etter hvert fått fotfeste på mange andre fagområder. I motsetning til kvantitative undersøkelser ligger styrken i kvalitativ forskning i at den åpner for en dypere forståelse og kan gjenspeile variasjonen i andres erfaringer, opplevelser, utfordringer og tolkninger av omverdenen, som ikke nødvendigvis er opplagte for andre (Morris, 2015, s. 5), eller ofte tas for gitt (Johnson, 2001, s. 105). Blant metodene som kan gi forskeren en slik innsikt, brukes observasjon, dagbøker, etnografiske undersøkelser og dybdeintervju. Innenfor sistnevnte metode skiller vi mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju. Ved strukturerte intervju følger forskeren en intervjuguide, der spørsmålene er satt opp i en bestemt rekkefølge på forhånd, og leter så gjennom en deduktiv metode målrettet etter mulige svar på forskningsspørsmålene i datamaterialet. Ustrukturerte intervju ligner derimot på åpne samtaler uten retning eller forhåndsdefinerte mål. Ved å velge semistrukturerte

dybdeintervju får intervjueren også muligheten til å ha en åpen samtale med intervjudeltakerne, men denne samtalen har likevel en viss struktur og hensikt og er styrt av forskningsemnet. Samtidig gir denne typen intervju den intervjuede nok spillerom til å «snakke i vei» og også å avvike fra emnet (Morris, 2015, s. 10). Intervjueren «definerer og kontrollerer situasjonen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22) og har ansvar for at intervjuet foregår som en avslappet, åpen og ærlig samtale (Morris, 2015, s. 3), og for at det utvikles og bygges på intimitet (Johnson & Rowlands, 2012, s. 99f.). Gjennom en mer personlig interaksjon kan vi lettere få tak i stemmer som ellers ikke ville blitt hørt eller tatt i betraktning innenfor vår forståelse av det sosiale fenomenet vi undersøker (Charmaz & Belgrave, 2019, s. 747f.), og vi kan fange opp ulike nyanser (Johnson, 2001, s. 105).

Intervjustadiene planlegging, gjennomføring og analyse

Kvale og Brinkmann, forfattere av flere verk om kvalitative forskningsintervju, foreslår sju metodiske stadier ved gjennomføringen: (1) tematisering, (2) planlegging, (3) intervjuing, (4) transkribering, (5) analysering, (6) validering og (7) rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 133ff.). På tematiseringsstadiet blir formålet og innholdet i undersøkelsen avklart, og det blir satt opp teoretiske rammer og tatt metodiske valg. Deretter blir gjennomføringen av intervjuene planlagt, og etter at datamaterialet har blitt samlet inn, blir det transkribert og analysert. På de to siste stadiene blir resultatene verifisert og intervjuresultatene rapportert. Videre i artikkelen vil vi konsentrere oss om tre av disse metodiske stadiene, nemlig deler av planleggingen, intervjuingen og analyseringen.

På *planleggingsstadiet* blir det tatt avgjørelser om tilgjengelige ressurser og antall intervjupersoner, og dessuten valg av intervjuform og hvem som skal lede intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144ff.). Utarbeidelsen av en intervjuguide er en vanlig prosedyre under forberedelsen av et semistrukturert dybdeintervju. Kvale og Brinkmann anbefaler å ta utgangspunkt i en grov skisse over emner og forslag til såkalte konseptuelle, tematiske spørsmål som produserer kunnskap relatert til intervjuemnet og kan stilles i ulik rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162f.). Innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen i grounded theory

skal spørsmålene ideelt sett være generelle nok til å kunne dekke et bredt spekter av opplevelser og samtidig snevre nok til å få fram spesifikke erfaringer. Intervjuguiden kan også brukes til å ta notater og å følge med på hva som har blitt sagt (Charmaz & Belgrave, 2012, s. 351f.).

Etter planleggingsstadiet begynner innsamlingen av datamaterialet, altså *intervjustadiet*. I sin opprinnelige betydning handler «*interview*», sammensatt av ordene *inter* og *view*, om å utveksle «synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Ut fra det konstruktivistiske perspektivet i grounded theory skal forskningsobjektene gis en stemme, siden data blir sett på som en felles konstruksjon mellom intervjueren og deltakerne. Deltakerne blir samarbeidspartnere «in the intellectual adventure at hand» (Johnson, 2001, s. 109). Under dette samarbeidet er det likevel intervjueren som styrer samtalen, forbereder intervjuteknikker og velger spørsmål fra en intervjuguide. For å kunne konsentrere seg om deltakeren og tema for intervjuet er det viktig for intervjueren å ha kunnskap om ulike måter å stille spørsmål på, og også være oppmerksom på at spørsmål må modifiseres for å passe den enkelte deltaker. Kvale og Brinkmann skiller mellom ni ulike spørsmålstyper innenfor en dynamisk dimensjon, som skaper en positiv og flytende samtale under intervjuet: *introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte og indirekte spørsmål, strukturerende spørsmål, taushet og fortolkende spørsmål* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166f.). De anser også bruken av ledende spørsmål som viktig fordi intervjueren gjennom slike spørsmål kan verifisere sine egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Intervjueren vil nemlig ikke kunne unngå å støtte seg implisitt til sine kulturelle forkunnskaper og synspunkt (Johnson, 2001, s. 105) og må utfordre og korrigere disse underveis (Charmaz & Belgrave, 2019, s. 747f.). Intervjueren må også observere seg selv i interaksjonen med den intervjuede (Johnson, 2001, s. 109) og granske sine egne fordommer og forventninger (Rubin & Rubin, 2005, s. 30). Det er viktig å være godt forberedt på intervju-situasjonen, men intervjueren må først og fremst være en aktiv lytter, for «[...] jo mer spontan intervjuprosedyren er, jo større er sannsynligheten for at man får spontane, levende og uventede svar fra intervju-personene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163f.).

Allerede etter den første intervjurunden og før gjennomføringen av flere intervju med nye deltakere starter *analyseringsstadiet*. Analysen

av datamateriale med utgangspunkt i grounded theory skjer altså parallelt med innsamlingen av nytt datamateriale. Dette blir gjort for å få testet hypoteser som formuleres tidlig i prosessen opp mot observasjonene i senere intervju, og for å kunne videreutvikle intervjuguiden og la forskerens refleksjoner bli en del av prosessen. Fenomenene deltakerne forteller om i intervjuene, blir analysert gjennom koding (Strauss & Corbin, 1998). Tabell 1 viser stegene i en slik kodingsprosess.

Tabell 1: Oversikt over hvordan fenomener og kategorier kan settes opp som utgangspunkt for hypoteser som testes før den endelige teorien formuleres. Tabellen er basert på kodingen Strauss og Corbin (1998) foreslår.

1. Åpen koding (induktiv)		2. Aksial koding (deduktiv)	3. Selektiv koding
Fenomen	Kategori	Hypotese formuleres og testes	Teori formuleres
<u>Deltaker 1</u> uttaler seg om et fenomen.	Fenomenet kodes i datamaterialet.	Hypotese formuleres.	Teori formuleres på grunnlag av at hypotesen kunne bekrefte hos flere deltakere.
<u>Deltaker 2</u> uttaler seg om samme fenomen.	Fenomenet kodes i datamaterialet.	Hypotesen testes og kan bekrefte for denne deltakeren.	
<u>Deltaker 3</u> uttaler seg også om samme fenomen.	Fenomenet kodes i datamaterialet.	Hypotesen testes og kan også bekrefte for denne deltakeren.	

I den første, åpne kodingen, som skjer i den tidlige dataanalysen, arbeider forskeren seg gjennom det transkriberte datamaterialet ved å lete etter ord og fraser som beskriver fenomener deltakerne uttaler seg om. På grunnlag av flere lignende fenomener andre steder i datamaterialet, altså lignende uttalelser av andre deltakere, lager man ett overordnet begrep. Dette begrepet, som ikke var definert på forhånd, representerer en kategori som er forankret – eller grunnet – i datamaterialet. Med andre ord beskriver altså denne koden eller kategorien hva som skjer i datamaterialet (Hartman, 2001, s. 80f.). I denne første induktive kodingsfasen, den såkalte åpne kodingen, finnes det ingen begrensning for antall kategorier, men etter hvert vil man nå et punkt der kategoriene er «mettet». Kategoriene danner grunnlaget for hypoteser om at man flere steder i datamaterialet vil finne lignende fenomener, altså at flere deltakere forteller om de samme opplevelsene. I den videre dataanalysen skjer en deduktiv koding, der man sjekker kategoriene opp mot nye observasjoner i nytt datamateriale (Charmaz

& Belgrave, 2019, s. 746). Siden analysen skjer simultant med innsamling av nytt datamateriale, kan kodingen også bidra til utvikling av nye intervju spørsmål og oppdatering av intervjuguiden. Om hypotesene kan bekreftes i nye data, kan det til slutt formuleres teorier – som på grunn av den vekselvis induktive og deduktive framgangsmåten kan sies å være forankret i datamaterialet. Teorien som utvikles, skal altså vokse frem, uten på noen måte å bli påvirket av teoretiske forutsetninger, og alle elementer i teorien må være grunnet i data (Hartman, 2001, s. 42). Under kodingsprosessen går forskeren fra en ren deskriptiv oversikt over til et mer analytisk nivå (Strauss & Corbin, 1998), og analytiske og teoretiske koder vil hjelpe med å beholde oversikten spesielt i et datamateriale med stort omfang (Hartman, 2001, s. 81). Nedenfor skal vi gi noen konkrete eksempler på kodingsprosessen i vårt datamateriale, men først vil vi vise hvordan vi har planlagt og gjennomført intervjuene i NINjA-prosjektet.

Semistrukturerte intervju i praksis

Intervjuene ble holdt ved tre institusjoner over flere tidsperioder, og planleggingen av flere intervju skjedde samtidig med analyseringen og rapporteringen. Artikkelforfatterne sto for rekruttering av deltakere, videreutvikling av intervjuguiden og den praktiske gjennomføringen av intervjuene. Vi ser her nærmere på enkelte utdrag fra noen av intervjuene for å vise bruken av ulike spørsmålstyper og hvordan de påvirker interaksjonen, og dessuten forklarer vi hvordan kodingen av datamaterialet i tråd med grounded theory både har påvirket utviklingen av nye spørsmål og resultert i teorier basert på hypotesetesting.

Planleggingen

Vårt første planleggingsstadium begynte med rekrutteringen av intervjudeltakere blant de internasjonalt ansatte som hadde deltatt i den kvantitative spørreundersøkelsen i NINjA-prosjektet. Der kunne de krysse av på om de også ville stille til intervju, noe hele 59 % av 1713 deltakere svarte ja til. Som en del av planleggingen gjorde vi aller først pilotintervju med to deltakere ved den første institusjonen, for å få testet intervjuguiden og bruk av opptaker. Pilotintervjuene ble transkribert og deretter kodet for kategorier av alle i prosjektgruppen, og vi rapporterte

fra prosjektet i et faglig forum. Vi tok med erfaringer og tilbakemeldinger til den neste intervjurunden med tolv deltakere fra samme institusjon, der deltakerne ble rekruttert gjennom et tilfeldig utvalg basert på kjønn og språkbakgrunn. Etter at disse intervjuene var transkribert, analysert og rapportert, ble utvalget av deltakere utvidet med fem og så ytterligere sju deltakere ved samme institusjon, igjen gjennom et tilfeldig utvalg med de samme kriteriene, for å få testet hypotesene som hadde kommet fram i denne tidlige fasen fram til et punkt der datamaterialet ikke ga nye kategorier. For å kunne formulere endelige teorier og for å teste at de ikke bare gjaldt denne ene institusjonen, planla vi nye intervju ved to andre institusjoner. Ved den ene rekrutterte vi 14 deltakere, og til slutt utvidet vi utvalget med ytterligere 15 deltakere ved den tredje institusjonen. Totalt gjennomførte vi 55 intervju. Dette relativt høye antallet intervju samsvarer med grounded theorys vekt på mye data, som sikrer muligheten for grundig hypotesetesting før teorier kan formuleres (Belgrave & Charmaz, 2012, s. 6).

En viktig del av planleggingsarbeidet var det å lage og videreutvikle en intervjuguide. For å ha et utgangspunkt for tematiske spørsmål valgte vi å basere de overordnede emnene i intervjuguiden på temaområdene i den kvantitative spørreundersøkelsen: *personlig bakgrunn, språkbiografi, norsk språk (motivasjon og forventninger), egenvurdering av språkkunnskaper, språk på og utenfor jobben, tilrettelegging gjennom arbeidsgiveren og språkpolitikk*. Bakerst i intervjuguiden ble det satt opp noen forslag til formuleringer av åpne og mer dynamiske spørsmål som kunne stilles avslutningsvis. Intervjuguiden ble brukt som et verktøy heller enn en fast mal, og spørsmålene ble stadig oppdatert og justert ut fra det parallelle analysearbeidet, slik vi viser nærmere under, i avsnittene om intervjuings- og analyseringsstadiet. Etter hvert ble emner fjernet og nye lagt til, og som vi skal se, frigjorde også intervjuerne seg mer fra intervjuguiden utover i intervjufasene.

Intervjuene

Datamaterialet ble samlet inn over en periode på to år, i form av individuelle intervju som ble tatt opp og har en lengde på mellom 20 og 30 minutter. I dette avsnittet viser vi utdrag fra noen av intervjuene med fokus på spørsmål og interaksjon. Rett før opptaket startet, ble deltakerne spurt om de ville bli intervjuet på norsk eller engelsk, og de fikk også vite at de kunne endre språk underveis i samtalen. Intervjuene begynte

nokså likt ved at begge intervjuerne i hver sine intervju stilte introduksjonsspørsmål om deltakernes personlige bakgrunn, deres botid i Norge og motivasjonen for å komme hit. Vi valgte denne starten siden vi ikke hadde koplet intervjuene til spørreundersøkelsen og derfor ikke visste noe om deltakerne. Et av emnene vi hadde stor interesse for i den tidlige intervjufasen, og ofte tematiserte i begynnelsen av intervjuene, var *språkbiografi*. I utdraget under med deltakeren Klara ser vi hvordan intervjueren nærmest leser opp fra intervjuguiden, ved å først introdusere emneordet og så presentere et av de tematiske spørsmålene knyttet til emnet:

Intervjuer: *Ja. Fordi jeg tenker vi kan snakke litt om din språkbiografi.*

Klara: Ja.

Intervjuer: *Kan du bare fortelle litt hvilke språk du har lært siden du var liten?*

Senere finner vi mange ulike formuleringer av samme spørsmål i datamaterialet, altså hvilke språk deltakerne snakker, men selve emneordet *språkbiografi* blir ikke brukt igjen. Intervjuerne frigjør seg mer fra intervjuguiden etter hvert som de gjennomfører flere intervju, og den blir da mest som en sjekklister, spesielt når samtalen utvikler seg i en mer uformell retning. Etter åpningsdelen beveger intervjuene seg ofte i ulike retninger ut fra deltakernes bakgrunn og det de velger å fortelle. Mens noen deltakere valgte å ta hele intervjuet på norsk og andre bare brukte engelsk, var det også noen som vekslet mellom språkene underveis. I datamaterialet vårt er det en del eksempler på hvordan disse språkvalgene påvirket selve intervjusituasjonen. Francesco er en deltaker som gjerne vil gjennomføre intervjuet på norsk, men han skifter ofte til engelsk for å forklare seg mer utdypende. Samtalen blir etter hvert preget av stadige vekslinger mellom norsk og engelsk, og til slutt foreslår intervjueren at de kan gå over til engelsk. Francesco avviser forslaget, og dermed fortsetter intervjueren på norsk:

Intervjuer: *Så det er både privat og jobb faktisk da. Begge deler?*

Francesco: Begge, ja. Also, for getting in contact with new friends, nye venner.

Intervjuer: *Just tell me if you want me to change to English, okay yeah?*

Francesco: No problem, Norwegian is easy.

Intervjuer: *Du tok norskkurs, ikke sant?*

Francesco: Ja.

I utdraget over ser vi dessuten eksempler på ulike spørsmålstyper – først et oppfølgingsspørsmål og så to strukturerende spørsmål som intervjueren bruker for å styre retningen av intervjuet. Samtidig ser vi at interaksjonen i dette senere intervjuet ligner mer på en vanlig samtale enn det som er tilfelle i tidligere intervju som f.eks. med Klara. Også det følgende utdraget, fra intervjuet med Juan, viser at semistrukturerte dybdeintervju gir intervjueren muligheten til å bruke mer dynamiske innslag, og at intervjuet dermed blir mer som en helt vanlig samtale mellom to likestilte samtalepartnere:

Intervjuer: *Yeah, so the motivation is for now actually to fit into the society and, and kind of to understand the culture.*

Juan: Yes, to

Intervjuer: *Yeah.*

Juan: fit more into society and understand the culture and because I like learning.

Intervjueren bruker her et ledende, fortolkende spørsmål. I tidligere intervju stilte vi ofte slike spørsmål for å verifisere forutantakelser. Senere, som for eksempel i intervjuet med Juan, testet vi hypotesen om at motivasjonen for å lære norsk kan være et ønske om å forstå kulturen og å bli en del av samfunnet. Som vi ser i utdraget, bekrefter Juan det intervjueren sier, men tilføyer at han også liker å lære. Senere i intervjuet med Juan prøver intervjueren igjen å få en bekreftelse, men her på en forutantakelse som hun så justerer. Hun får da et positivt svar:

Intervjuer: *Okay, so that was not part of the hiring process or the interview?*

Juan: No, no. None, no, no,

Intervjuer: *No.*

Juan: That was like ...

Intervjuer: *Personal interest?*

Juan: Yes.

Fra den tredje innsamlingsrunden og videre begynte intervjuerne helt bevisst å bruke en mye mer uformell tone og framgangsmåte. Dette ser vi i utdragene over fra intervjuet med Juan, der intervjueren ikke bare forholder seg til rollen med å stille spørsmål, men også kommer med kommentarer og dynamiske innslag underveis. I datamaterialet har vi dessuten også eksempler på noen situasjoner der det er den *intervjuede* som inntar en annen rolle enn bare rollen til den som svarer på spørsmål. Juan får som de andre deltakerne et åpent spørsmål mot slutten av intervjuet, der de kan uttale seg om noe de ikke har blitt spurt om. Han svarer som mange andre deltakere først med «nei», men så benytter han seg av muligheten og ber til og med om å bytte rolle for å spørre om noe han aldri har spurt om før:

Intervjuer: *Mm. Okay. I think that's more or less it. Is there something that we haven't mentioned that you would like to bring up, maybe about the language learning, language policies and...?*

Juan: (nøler) I can't think of anything right now. Maybe, maybe I would like to ask you if we can change roles now.

Intervjuer: *Yeah, yeah.*

Juan: Because you are Norwegian. And I think I have never asked this. But what's like the impression that you get from foreigners trying to learn and to use Norwegian?

Intervjuer: *My impression?*

Juan: Yeah.

Juan opptrer her som en likestilt samtalepartner og bruker intervjuet for å få svar på noe *han* har lurt på. Omar, en av deltakerne som ikke har bodd i Norge veldig lenge og som bare snakker litt norsk, har også sin egen motivasjon for å stille på intervjuet. På det tematiske spørsmålet om språkbruk svarer Omar først med noen eksempler og kommer så med et noe uventet svar når han blir spurt om når han bruker språket. Intervjueren blir nokså overrasket og verifiserer svaret ved å bruke et

spesifiserende spørsmål. Utdraget er dessuten et annet godt eksempel på språkveksling:

Intervjuer: *Mm. Mm. Bruker du mye norsk, både privat og på jobb?*

Omar: På jobb har jeg av og til måttet. Vi snakker engelsk fordi vi har samarbeid med [LAND] eller andre land. Men sammen med kollegaer, på lunsj og sånn, eller kaffe, prøver jeg å snakke norsk. Og privat, når jeg går på butikken eller ut, prøver jeg å snakke norsk. Men av og til bytter andre personer til engelsk.

Intervjuer: *Ja.*

Omar: Eller av og til bytter de, men vanligvis prøver jeg å snakke fordi jeg ikke har så mange muligheter til å snakke norsk. That's why jeg sa ja til intervju også.

Intervjuer: *Ja, hvorfor sa du ja til intervju?*

Omar: Jeg hadde, jeg tenkte at jeg kunne snakke norsk her. (ler)

Det kan se ut til at Omar bruker intervjuet som en språklæringsarena fordi det ellers finnes få anledninger til å snakke norsk. Etter intervjuet med ham tok vi inn spørsmålet om grunnen for deltakelsen på intervjuet i intervjuguiden for å teste om flere svarte at de deltok for å praktisere norsk, men ingen andre uttrykte et slikt eksplisitt ønske slik som Omar. Når Antoine, en av deltakerne i en senere intervjufase, får et direkte spørsmål om hvorfor han takket ja til å delta, svarer han følgende:

Intervjuer: *Var det en spesiell grunn til at du hadde lyst til å delta i intervjuet?*

Antoine: Ja, å si min, min mening, (uforståelig) vi diskuterte om i dag,

Intervjuer: *Ja.*

Antoine: jeg synes det, det er viktig at du, du også kan formidle at det kan være språkene det kan være en frustrasjon på,

Intervjuer: *Ja,*

Antoine: på jobb, ja.

Intervjuer: *absolutt. Mm. Ja. Det er veldig ofte knyttet til, ja, følelser som frustrasjon.*

Antoine: Ja.

Antoine er tydelig på at han ville delta på intervju for å si sin mening om språklige frustrasjoner på jobb, og han ber intervjueren viderefremme det han tidligere har sagt om utfordringer han opplever rundt bruken av nynorsk. Han bruker intervjuet aktivt som arena for å formidle dette budskapet og peker samtidig på frustrasjonen utfordringene medfører. Gjennom svaret sitt, som er basert på hennes forutantakelser, viser intervjueren empati for det Antoine forteller om.

Eksemplene ovenfor gir et innblikk i hvilke muligheter semi-strukturerte intervju byr på med tanke på bruken av ulike spørsmålstyper. Vi ser at deltakerne ikke bare svarer, men opptre aktivt ved å bekrefte eller avkrefte det intervjueren spør om i ledende spørsmål, og til og med posisjonerer seg ved å ta sine egne språkvalg. De kan sies å være likestilte samtalepartnere som stiller spørsmål selv eller bruker intervjuet som en arena der de blant annet kan praktisere norsk eller uttrykke sin frustrasjon. Dette kan være et tegn på at deltakerne føler seg komfortable nok i intervjusituasjonen til å ta disse valgene, og intervjueren får helt nye innsyn og kan så utvikle nye spørsmål og teste hypoteser om lignende opplevelser hos flere deltakere.

Analyseringen

I denne delen fokuserer vi på den kontinuerlige analyseringen underveis i intervjuprosessen og gjennom de ulike fasene av datainnsamlingen. Datamaterialet ble transkribert etter hver intervjufase, og vi valgte en denaturalisert transkripsjon, der språket ble standardisert ortografisk og grammatisk for å unngå at språklige avvik tar fokus vekk fra innholdet i det deltakerne sier. Alle deltakerne ble anonymisert ved bruk av nye deltakernavn, dessuten ble også geografiske navn og andre språk enn norsk anonymisert.

Når analysearbeidet gjennomføres i samsvar med grounded theory, er koding et sentralt prinsipp. Vi skal nå vise ett eksempel blant kategoriene vi har kodet i datamaterialet – kategorien *merarbeid*. Først viser vi noen intervjuutdrag der deltakerne uttaler seg om dette

fenomenet. Så oppsummerer vi kodingsprosessen i en tabell som viser teorien og hvordan den er forankret i kategorien *merarbeid*. Dette er en kategori som flere deltakere nevnte uten at de ble spurt direkte, og Klara er en av de første deltakerne som påpeker at de internasjonalt ansatte som ikke kan norsk, slipper unna mange arbeidsoppgaver, blant annet eksamensarbeid:

Klara: Og vi har jo store årskull på lavere grad da. Så det er jo tusenvis av eksamener som skal rettes hvert eneste år. Og når da noen unndrar seg denne oppgaven fordi de ikke kan norsk, og liksom da får fordeler av det, fordi da får de mer tid til andre ting, så er det klart det er irriterende. [...] Og, og det er veldig mange, man slipper veldig mye lettere unna hvis man ikke lærer seg norsk. Da slipper man mange arbeidsoppgaver.

Vi kodet fenomenet *de som ikke kan norsk, slipper unna arbeidsoppgaver* og laget en kategori som vi kalte *merarbeid*. Basert på denne kategorien formulerte vi en hypotese om at internasjonalt ansatte som kan godt norsk, får merarbeid. Vi kodet den samme kategorien hos Sean, en annen deltaker som har bodd lenge i Norge, og vi kunne bekrefte hypotesen vår. Han forteller nemlig at han på grunn av gode norskkferdigheter har fått flere arbeidsoppgaver enn kollegaer som ikke kan norsk:

Sean: [...] Jeg har hatt kollegaer her som har vært her i tifemten-tjue år og som ikke kunne møte, gå på møte, være medlemmer av utvalg eller gjøre noe tyngre administrativt arbeid fordi de ikke kan godt nok norsk. [...] Og jeg synes det er, det legger en ekstra byrde på andre, på de norske ansatte først og fremst, men også på oss andre utlendinger som klarer å lære oss språket. Så vi får også veldig mye mer arbeid på grunn av folk som får sitte på kontoret og forske, mens jeg sitter på møte fordi jeg kan norsk. Og jeg har mange ganger sittet på kjedelige møter og ønsket at jeg ikke kunne norsk.

Intervjuer: [...] *Kan jeg spørre, var du (uforståelig) eller kan du forklare mer arbeid? [...]*

Sean: (nøler) At vi bruker forskningstida på administrative oppgaver.

Basert på innsiktene i disse to intervjuene valgte vi å spørre noen deltakere mer direkte om merarbeid eller hvilke konsekvenser det kan ha for internasjonalt ansatte når kollegaer ikke lærer seg norsk. Paul, som har bodd i Norge i 21 år, bekrefter det intervjueren spør om, men gir ingen konkrete eksempler på merarbeid:

Intervjuer: *Men kan det medføre merarbeid, for eksempel for administrasjonen, hvis kommunikasjonen delvis må gå på norsk og delvis på engelsk?*

Paul: Det kan det sikkert.

Intervjuer: *Altså, jeg mener med eventuelt forskjellige ...*

Paul: Jo, det kan det, det kan det selvfølgelig gjøre.

Paul, som er administrativt ansatt, nevner ikke de samme utfordringene som de vitenskapelig ansatte, blant annet Klara og Sean, opplever med tanke på veiledning og forskning. Paul gir heller ikke noen konkrete eksempler, og hypotesen om merarbeid kan dermed bare delvis bekreftes hos ham. Antoine ble også intervjuet da vi allerede hadde kodet *merarbeid* i de transkriberte intervjuene til blant annet Klara, Sean og Paul. Antoine nevner ikke merarbeid av seg selv når han blir spurt om mulige konsekvenser ved at noen kollegaer ikke kan norsk:

Intervjuer: *Ja. Er det andre konsekvenser for dere som kan norsk, at noen ikke kan det?*

Antoine: Nei, det tror jeg ikke. Det er mest for å, disse tingene, for resten klarer man seg.

Intervjuer: *Ja, jeg tenkte litt sånn om det kanskje blir merarbeid eller ting som dere som kan norsk, må gjøre som andre ikke kan gjøre?*

Antoine: (nøler) Kanskje for gruppelederstillinger, siden de, (nøler) de må lede, jeg tror det er litt vanskelig å ta en slik stilling når du ikke kan norsk. Ja.

Svaret på det mer direkte oppfølgingsspørsmålet om merarbeid gir oss innsyn i en helt annen problematikk, nemlig karrieremuligheter i lys av

språkkunnskaper, men vi får bare implisitt bekreftet hypotesen om merarbeid. Det siste eksemplet viser at merarbeid belyses fra et litt annet perspektiv av Anna, som har bodd i Norge i nesten sju år og snakker flytende norsk, men likevel føler at språkkunnskapene i noen situasjoner ikke strekker til:

Intervjuer: *Mm. Føler dere at det kan være en belastning på noen måte, at noen ikke kan norsk i arbeidsmiljøet her?*

Anna: Njaaa, jeg tror det er helt greit. [...] Problemet er bare kommunikasjonen, for eksempel hvis du må skrive noe eller gi et intervju, eller ... (nøler) Det skjer ikke så ofte, men det skjer, så hvis du da er fra utlandet, føler du: «Oh my God! Kanskje jeg skulle be en norsk kollega om å ta det fordi jeg ikke er flink nok.»

Hypotesen om merarbeid bekreftees ikke direkte, men Annas svar viser hvordan det Klara og Sean beskriver, oppleves av noen som ikke kan godt nok norsk til å utføre visse oppgaver – som for øvrig kunne være

Tabell 2: Oversikt over hvordan kategorien *merarbeid* kan settes opp som utgangspunkt for hypoteser som testes før den endelige teorien formuleres. Tabellen er basert på kodingen Strauss og Corbin (1998) foreslår.

1. Åpen koding (induktiv)		2. Aksial koding (deduktiv)	3. Selektiv koding
Fenomen (utdrag)	Kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<u>Klara:</u> - noen unndrar seg denne oppgaven fordi de ikke kan norsk	Merarbeid kodes i datamaterialet.	Internasjonale ansatte som kan (svært) godt norsk, får flere oppgaver enn de som ikke kan det.	Mange internasjonalt vitenskapelige ansatte som har bodd i Norge lenge, opplever at de får merarbeid. Det skjer fordi kollegaer som ikke kan så godt norsk, ikke kan utføre visse oppgaver som krever gode norskkunnskaper.
<u>Sean:</u> - det legger en ekstra byrde på andre, også på oss andre utlendinger	Merarbeid kodes i datamaterialet.	Hypotesen kan bekreftees.	
<u>Paul:</u> - det kan medføre merarbeid	Merarbeid kodes i datamaterialet	Hypotesen kan bare delvis bekreftees.	
<u>Antoine:</u> - det er litt vanskelig å ta en slik stilling når man ikke kan norsk	Merarbeid kodes i datamaterialet.	Hypotesen testes ved at intervjueren spør direkte om merarbeid, og hypotesen bekreftees delvis/implisitt.	
<u>Anna:</u> - kanskje jeg skulle be en norsk kollega om å ta det fordi jeg ikke er flink nok	Merarbeid kodes i datamaterialet.	Hypotesen bekreftees delvis fra et litt annet perspektiv.	

en annen mulig kategori under kodingen. For å oppsummere har vi samlet de ulike utdragene vi har brukt til å vise en del av kodingsprosessen, i tabell 2.

På grunnlag av det deltakerne sier om merarbeid, har vi satt opp en teori om at internasjonalt vitenskapelige ansatte som kan godt norsk, opplever at de må utføre flere arbeidsoppgaver enn internasjonale kollegaer som ikke kan det. Denne teorien var ikke formulert som et forskningsspørsmål vi ønsket å finne svar på, og den var heller ikke basert på forutantakelser. Snarere har den vokst fram i datamaterialet vårt og kan dermed sies å være forankret i våre funn. Dette er et eksempel på hvordan vi kan utvikle teorier innenfor grounded theory, forankret i et rikt datamateriale som vi har samlet inn gjennom semistrukturerte intervju.

Oppsummering og konklusjon

I utdragene fra noen av de semistrukturerte intervjuene vi har gjennomført i den kvalitative delen av NINJA-prosjektet, har vi vist hvilke syn noen internasjonalt ansatte har på egen og andres språklæring og språkbuk. Ved å gjennomføre nettopp semistrukturerte dybdeintervju har vi gitt denne målgruppen en stemme, det vil si muligheten til å utdype og forklare sine svar og til å avkrefte eller bekrefte det intervjueren spør om. Vi har vist hvordan semistrukturerte dybdeintervju kan åpne for samtaler der vi får spontane og uventede svar fra deltakerne (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163f.). Samtidig kan intervjueren gjennom en viss struktur, som bruken av en intervjuguide åpner for, beholde oversikten over og kontroll på de overordnede emnene som skal tas opp underveis i en ellers uformell og åpen samtale. Innenfor denne rammen bruker noen av våre intervjudeltakere samtalen også som arena der de gjør oppmerksom på sine situasjoner og behov. Mens for eksempel Francesco vil vise at han kan norsk, og Antoine ber intervjueren formidle sitt budskap, bruker Juan anledningen til å posisjonere seg som en som liker å lære og spør intervjueren om noe han har lurt på lenge. Disse tre intervjudeltakerne utøver aktørskap på hver sin måte – de forhandler om medlemskap og konstruerer sine identiteter i den nye språkkulturen (Jølbo, 2016, s. 1).

Gjennom semistrukturerte dybdeintervju kan deltakerne nettopp gis den stemmen som ellers ikke ville blitt hørt. Og gjennom ulike typer spørsmål, for eksempel ledende spørsmål, kan intervjueren både få en ny innsikt og verifisere det deltakerne sier og blant annet også rette på sine forutantakelser. På denne måten blir både intervjueren og den intervjuede likestilte samtalepartnere og kan konstruere felles data, noe som også er et viktig prinsipp i den konstruktivistiske tilnærmingen innenfor grounded theory. Samtidig må vi også være kritiske overfor rollen vår i intervjusituasjonen. Som andrespråksforskere og språklærere har vi på grunn av erfaringene våre gjennom kontakt med internasjonalt ansatte utviklet visse forestillinger om deltakernes verden og kan ikke utelukke forventninger og antakelser. Våre erfaringer med denne målgruppen kan likevel være en fordel fordi vi kan sette oss inn i deres syn fra et emisk perspektiv, altså et innside-perspektiv, og fordi deltakerne kan oppleve intervjusituasjonen som komfortabel, uten å føle seg vurdert av noen utenforstående (Valmori, 2014, s. 11f.). Det er nettopp i spontane, avslappede samtaler som semistrukturerte dybdeintervju åpner for, at nye fenomen kan dukke opp, og her må intervjueren være en god lytter og distansere seg fra egne forutantakelser og forventninger.

Fordelen ved å bruke mange intervju er at vi kan få testet flere hypoteser, men et stort datamateriale kan selvsagt også være en ulempe. I studien vår har grounded theory vist seg å være et godt egnet rammeverk fordi vi gjennom en abstrakt analyseprosess kan komme fram til nye teorier som ikke bare gjelder den individuelle deltakeren, men kan anvendes på flere i samme målgruppe. Ved kategorien *merarbeid*, som er et godt eksempel på et fenomen flere deltakere nevnte uten å bli spurt om, har vi vist hvordan induktiv koding og senere deduktiv hypotesetesting resulterer i formuleringen av en ny teori innenfor et forskningsemne vi har lite kunnskap om fra før. Kodingen og hypotesetestingen kan videre også inspirere til nye spørsmål og dermed bidra til utviklingen av intervjuguiden. Ved å stille direkte spørsmål basert på erfaringer fra tidligere intervju kan vi få fram ulike nyanser, slik vi for eksempel har sett hos Sean, Antoine og Anna. De er andrespråksbrukere med ulik bakgrunn (f.eks. ulik botid i Norge og ulikt nivå når det gjelder norskkunnskaper) og har ulike perspektiv på fenomenet *merarbeid*. Når det gjelder den konkrete realiteten den enkelte skildrer, kan for eksempel narrativanalyse (jf. Golden, Steien & Tonne, i dette NOA) bidra til å belyse mer individuelle perspektiv, mens grounded theory sikter på en konseptuell

forståelse av fenomenet. Ved et høyt antall deltakere og deres beskrivelser av lignende opplevelser kan dette metodologiske rammeverket bidra til både reliabiliteten og generaliserbarheten i studien.

Deltakeren Omar, som sa ja til intervju for å praktisere norsk, viser bare ett av behovene mange av de internasjonalt ansatte har i ulike situasjoner. Vår metodologiske tilnærming har gitt oss mulighet til å få en dypere innsikt i hvilke behov målgruppen internasjonalt ansatte i norsk akademia har. Intervjumaterialet viser at denne gruppen andrespråksinnlærere har mange ulike stemmer, men også felles opplevelser og erfaringer. Disse kan være gjenstand for videre forskning innenfor rammen av talerfokusede tilnærminger, der prosesser som identitetskonstruksjon og aktørskap i sammenheng med språklæring og språkbruk står sentralt.

Litteratur

- Bergersen, O. (2012). *Språklæring som medborgerlig kunst. Framstillinger av språklæring i en polsk-norsk kontekst* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Charmaz, K. & Belgrave, L. L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of interview research: The complexity of the craft* (s. 347–365). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Charmaz, K. & Belgrave, L. L. (2019). Thinking about data with Grounded theory. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 743–753.
- De Fina, A. (2015). Narrative and identities. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 351–368). Malden, MA: John Wiley & Sons Inc.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fulland, H. (2016). *Language minority children's perspectives on being bilingual – On 'bilanguagers' and their sensitivity towards complexity* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York/London: Aldine Transaction.
- Golden, A. & Steien, G. B. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin?» Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3). <https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- Gujord, A.-K. H. (2017). «Hos en voksen er tanken helt full av masse ting.»: Personlege narrativer i Norsk andrespråkskorpus (ASK) – ei kilde til innsikt i læringsprosessen? *Acta Didactica Norge*, 1(11). <https://doi.org/10.5617/adno.3913>
- Gujord, A.-K. H., Molde, E. B., Olsen, A.-M. K. & Wunderlich, I. (2021). «Når man kommer hit, så får man vite at norsken trengs egentlig ikke». En studie av internasjonalt ansattes erfaringer med språk på norske universitet og høyskoler. Sendt utgiver, under vurdering.
- Hartman, J. (2001). *Grunddad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hultgren, A. K. (2014). Parallelsproglighed på danske universiteter. En statusrapport 2013. I F. Gregersen (Red.), *Hvor parallelt. Om parallelspråkighet på Nordens universitet*. TemaNord 2014:535, 117–196.
- Johnsen, R. V. (2020). *Flerspråklig ungdom og familien: Språklige praksiser, aktørskap og identiteter* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø.
- Johnson, J. M. (2001). In-depth interviewing. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of Interviewing Research* (s. 103–119). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Johnson, J. M. & Rowlands, T. (2012). The Interpersonal Dynamics of In-Depth Interviewing. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (s. 99–114). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Jürna, M. (2014). Linguistic realities at the University of Copenhagen. I A. K. Hultgren, F. Gregersen & J. Thøgersen (Red.), *English in Nordic Universities: Ideologies and practices* (s. 225–249). Amsterdam: John Benjamins.
- Jølbo, I. (2016). «Å skrive seg et rom»: En studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA – norsk som andrespråk*, 32(1-2), 5–30.

- Kirilova, M. & Lønsmann, D. (2020). Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejdskontekster i Danmark. *Nordand*, 4(01), 37–57.
- Kraft, K. (2017). *Constructing migrant workers: Multilingualism and communication in the transnational construction site* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Kramsch, C. J. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Morris, A. (2015). *A Practical Introduction to In-Depth Interviewing*. London: SAGE Publications Ltd.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Obojska, M. (2019). *Stance in online and offline metalinguistic talk among Polish adolescents in Norway* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 155–177). Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing (2nd ed.): The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Valmori, L. (2014). How do Foreign Language Teachers Maintain their Proficiency? A Grounded Theory Approach. *MSU Working Papers in SLS*, 2014(5), 5–31.

Abstract

In this paper, we argue for the use of semi-structured in-depth interviews as a research method in second language research. We use qualitative

data from the NINjA-project, a research project at the University of Bergen which aims at mapping and exploring language practices among international employees in academia in Norway. The three interview stages designing, interviewing and analysing are being discussed both in theory and practice, and we show examples of the development of an interview guide, interaction patterns and question types used in the interviews, as well as categories, hypotheses and theories we have formed in line with grounded theory. The qualitative part of the NINjA study has a speaker-centered approach, where the personal experiences of this group of second language learners are in focus. In this paper, we discuss how we believe semi-structured in-depth interviews can be a suitable method for gaining deeper insight into the language experiences of international employees.

Keywords: *semi-structured in-depth interviews, grounded theory, speaker-centered approach, international employees in academia*

Andrespråksdeltakelse i bringesituasjonen i barnehagen – en utforskning av utvekslingsstrukturanalyse som analysemetode i interaksjonell andrespråksforskning

Maria Elisabeth Moskvil
Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag

Nasjonalt og internasjonalt uttrykkes behovet for forskning på barns og voksnes andrespråksdeltakelse i samtaler i ulike kontekster og sammenhenger. Målet med denne artikkelen er todelt. For det første ønsker jeg å bidra til å fremskaffe kunnskap om språklig og sosial samhandling i bringesituasjoner i barnehagen der barnet og foreldrene har norsk som andrespråk. Det andre målet med artikkelen er å presentere en analysemetode som er hensiktsmessig i analyse av samtaler i slike situasjoner. For å nå det første målet med artikkelen har jeg samlet inn videodata fra en norsk barnehage. Disse dataene muliggjør studier av faktisk språkbruk i bringesituasjonen. Analysemetoden som presenteres, anvendes og diskuteres, er Exchange structure analysis, som på norsk kan oversettes til *utvekslingsstrukturanalyse*. Teorigrunnlaget er Hallidays dialogmodell (Halliday & Matthiessen, 2014), og analysemetoden brukes til å beskrive forhandling av betydningsdannelse i samtaler (Meidell Sigsgaard, 2013). Analysemetodens hovedbidrag er at den er empirisk, og at den gir mulighet til å beskrive interaktiviteten i andrespråkssamtaler på mikronivå. Analysemetoden er ikke forbeholdt andrespråksforskning, men den kan bidra til en dypere forståelse for

barns og voksnes andrespråksdeltakelse i hverdagssamtaler (jf. Eggins & Slade, 1997).

Nøkkelord: *utvekslingsstrukturanalyse, samtaleanalyse, andrespråks-samtaler, mellompersonlig mening, trekk, ytringsfunksjon*

Innledning

I Rammeplanen for barnehagen sies det at barna «gjennom dialog og samspill skal støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening» (Udir, 2017). For å utforske hvordan meningsskaping skjer i samtaler med de yngste andrespråksdeltakerne, er det nødvendig å utvide det metodiske repertoaret. I denne artikkelen blir *utvekslingsstrukturanalyse* utforsket og drøftet som metode for analyse av andrespråks-samtaler i barnehagen. Utvekslingsstrukturanalyse kan være et egnet analyseapparat når man interesserer seg for det interaktive i samtaler, og for hvordan kontakten mellom deltakerne i samtalen etableres. Utvekslingsstrukturanalyse er ifølge Meidell Sigsgaard (2013) en modell innen systemisk funksjonell lingvistikk som brukes til å beskrive forhandling av betydningsdannelse i samtaler (Meidell Sigsgaard, 2013, s. 69). Hva er så en *utveksling*?

An exchange can be defined as a sequence of moves concerned with negotiating a proposition stated or implied in an initiating move. An exchange can be identified as beginning with an opening move, and continuing until another opening move occurs. (Eggins & Slade, 1997, s. 222)

Thornbury og Slade (2006) sier videre at utvekslingsstrukturanalyse er «a way of capturing the semantic coherence across moves by different speakers» (2006, s. 122). Analysemetoden blir her presentert med utgangspunkt i boka *Analysing Casual Conversation* (Eggins & Slade, 1997), hvor analysekategorier for samtaleanalyse blir redegjort for på en detaljert måte (Eggins & Slade, 1997, s. 169–226). Jeg baserer meg på dette synet på samtaler:

Conversation is co-constructed by two or more participants, unfolding dynamically in real time. One of the major interests for spoken discourse ana-

lysts is how to describe the to-and-fro micro patterns of conversational interaction. (Eggins & Thornbury, 2006, s. 114)

I artikkelen tar jeg utgangspunkt i to samtaleeksempler fra bringesituasjonen i en barnehage for å analysere og drøfte ulike interaktive mønster og utvekslingsstrukturer i andrespråksamtaler. Artikkelen søker å besvare følgende to forskningsspørsmål: 1) Hvordan kan utvekslingsstrukturanalyse brukes for å få innsikt i samtaler i bringesituasjonen i barnehagen? og 2) Hvilken nytte kan andrespråksforskere ha av utvekslingsstrukturanalyse for å forstå samtaler i et interaksjonelt andrespråksperspektiv?

Interaksjonell andrespråksforskning

I min studie er materialet andrespråksamtaler i en hverdagslig kontekst, og jeg bruker begrepet *andrespråksdeltakelse* som overordnet metafor for barns og voksnes bruk av andrespråket i bringesituasjonen (Pavlenko & Lantolf, 2000, s. 1). Termen andrespråksdeltakelse ivaretar at det å bruke og lære et nytt språk er situert, altså nært relatert til den aktuelle sosiale og kulturelle sammenhengen. Gjennom andrespråksdeltakelse blir man delaktig i sosiale felleskap og en ny kultur (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). I norsk forskningslitteratur på andrespråksfeltet har man etterlyst flere interaksjonelt orienterte studier (Kulbrandstad, 2012; Opsahl & Aarsæther, 2015). Blant annet Svennevig (f.eks. 2009) og Gudmundsen (2019) har bidratt til toneangivende studier av andrespråksamtaler fra et samtaleanalytisk (CA) perspektiv. De senere årene har det også blitt publisert flere studier av samtaler på barnehagefeltet. Olsen (2017) har studert språklig samhandling mellom ansatte og flerspråklige barn i barnehagen, og fant at det er behov for et sterkere fokus på barnehagelærere som deltakere i språklig interaksjon med barn, men også språkbruken til personalet og språkprofilene til barna i kontekster hvor de er språklig aktive og komfortable med å delta i samtalene (Olsen, 2017, s. 14–15). Jeg vil også fremheve Pesch (2018) som har grundig utforsket «discursive conditions for teachers' linguistic practice with multilingual children» (Pesch, 2018, s. 12). Analysemetoden utvekslingsstrukturanalyse vil representere kontinuitet i norsk andrespråksforskning, fordi den kan bidra til en ny type studier av innlærere

eller andrespråksdeltakeres språkproduksjon (Nistov & Nordanger, 2018, s. 283). En systemisk-funksjonell tilnærming til interaksjonelle andrespråksdata vil være inspirert av andrespråksforskere som åpner for en større vektlegging av sosiale faktorer og særlig interaksjonens betydning for andrespråklæring (Atkinson, 2011; Eskildsen, 2018).

Materiale og samtaleeksempler

Spontane samtaledata er samlet inn i leveringssituasjonen eller det jeg her vil omtale som *bringesituasjonen* på morgenen i en kommunal barnehage på Østlandet. Barnehagen og en avdeling med barn i treårsalderen ble valgt fordi det var mange flerspråklige barn på avdelingen, men også fordi styreren bidro til godt samarbeid om gjennomføring av datainnsamlingen. I artikkelen analyserer jeg to samtalesekvenser hvor to barnehagebarn på ca. tre år er filmet med et håndholdt kamera av undertegnede, idet de ankommer barnehagen på to forskjellige tidspunkt sammen med mødrene sine. Videoobservasjoner gir tilgang til spontane samtaledata og sosial interaksjon (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010), men man må likevel ta forbehold om hvor spontane samtalen blir når den som filmer er til stede når deltakerne kommuniserer. For å skape trygghet rundt videopptakene brukte jeg tid sammen med barna og barnehagelærerne i forkant (eks. tur til lekeplass, besøk på avdelingen m.m.). Filmingen ble gjort fra tidspunktet hvor barna ankom barnehagen til de var etablert i lek, eller fram til at foreldrene overlot ansvaret til barnehagelærerne. Materialet har større omfang enn de eksemplene som er tatt med i artikkelen, og det foreligger til sammen 1 time og 19 minutter med videodata fra bringesituasjoner i denne barnehagen. Tidspunktene for innsamling av videodata var avtalt med barnehagestyreren. Foreldrene og barnehagelærerne på avdelingen hadde samtykket til deltakelse i studien. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata, som har godkjent innsamlingen og håndteringen av dataene. Barna i de to samtaleeksemplene har fått fiktive navn. Antonio og moren har litauisk språkbakgrunn, mens Sebastian og moren har latvisk språkbakgrunn. Tabell 1 gir en oversikt over deltakerne og stedet hvor opp-taket er gjort. Videre spesifiseres samtaleeksemplenes varighet, og noen av de kontekstuelle betingelsene for samtalen har jeg studert.

Tabell 1: Presentasjon av samtaleeksemplene

	Deltakere	Sted	Varighet, samtaleutdraget	Varighet, hele leveringsituasjonen
Samtale-eksempel 1	Antonio, mor og barnehagelærer	På vei inn til garderoben via oppholdsrommet på avdelingen	22 sekunder	11 minutter, 37 sekunder
Samtale-eksempel 2	Sebastian, mor og barnehagelærer	Inne i selve garderoben	39 sekunder	10 minutter, 25 sekunder

Systemisk funksjonell lingvistikk som teorigrunnlag for utvekslingsstrukturanalyse

Systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) er en språk teori hvor *menings- skaping* står sentralt (Halliday & Matthiessen, 2014; Maagerø, 2005). Atkinson (2011) sier at SFL er:

a school of linguistics that respecifies *grammar as a social semiotic process, that is, as the social action of meaning making, which always occurs in context and is driven by functions and purposes in the lives of communities.* It investigates the relationship between meaning and form, content and wording, context and text, integrally. (Atkinson, 2011, s. 233, min uth.)

I SFL vektlegges det funksjonelle og at menings skaping dreier seg om språkvalg som tas kontinuerlig i samtaler. Ytringsfunksjoner som realiseres, er knyttet både til konteksten (det som skjer i dialogen) og grammatikken (hvilke setningstyper som realiseres). Med et sosial-semiotisk syn på språkbruk må synet på andrespråklæring redefineres, mener Atkinson: «SFL compels us to redefine additional language learning as semiotic development in an L2, or the development of flexible meaning-making L2 capacities across contexts» (2011, s. 233).

I alle tekster er erfaringer representert (ideasjonell mening), relasjoner etableres (mellompersonlig mening), og mening er organisert tekstlig (tekstuell mening) (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 30–31). Dette er de tre metafunksjonene, og i denne artikkelen vektlegges *den mellompersonlige menings skapingen* i unike situasjonskontekster, selv om menings skaping alltid skjer på samme tid gjennom alle dimensjonene av de tre metafunksjonene (Halliday & Matthiessen, 2014; Maagerø, 2005). Det interaktive aspektet ved menings skapingen studeres, og samtalene i bringesituasjonen blir analysert som utvekslinger av mel-

lompsonlig mening (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 134–210). Hallidays dialogmodell og hans beskrivelse av dialogisk struktur som uttrykk for mellompersonlige relasjoner utgjør det teoretiske underlaget for analysemetoden. Halliday sier: «Whenever someone uses language to interact, one of the things they are doing is establishing a relationship: between the person speaking now and the person who will probably speak next» (siteret i Eggins & Slade, 1997, s. 180). Å studere mellompersonlig meningssskaping medfører at analysens innretning blir styrt mot visse aspekter i samtaler:

This involves looking at what kinds of role relations are established through talk, what attitudes interactants express to and about each other, what kinds of things they find funny, and how they negotiate taking turns, etc. These patterns can be seen from the analysis of MOOD at the grammatical level, or at the semantic level by the analysis of SPEECH FUNCTION (move analysis) and of EXCHANGE [...] (Matthiessen & Slade, 2011, s. 385)

Sitatet ovenfor belyser at analysen blant annet dreier seg om roller og holdninger som uttrykkes i samtaler gjennom initiativer og responser i interaksjonen. Deltakerne tar ulike typer initiativ som følges opp i samtalen, og ulike barn og voksne deltar ulikt i bringesituasjonen. Termen *ytringsfunksjon* (speech function) er nevnt, og ifølge Hallidays semantiske system for ytringsfunksjoner dreier dette seg om hvorvidt det *gis* eller *kreves* informasjon eller varer og tjenester, rent diskursivt (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 136). Samtaler kan altså være informasjonsdrevet eller handlingsdrevet. Samtaler i klasserommet, hvor abstrakte fenomener skal formidles og forstås, vil typisk være informasjonsdrevet (Meidell Sigsgaard, 2013), mens samtaler i bringesituasjonen i en barnehage like gjerne kan kretse rundt noe som skal gjøres. Utvekslingsprosessen involverer ifølge Halliday altså to variabler: Hva som skal utveksles (enten *informasjon* eller *varer og tjenester*), samt talerollene som er assosiert med utvekslingen (enten å *gi* noe eller *kreve* noe). «[...] giving implies receiving and demanding implies giving in response», sier Halliday & Matthiessen (2014, s. 135). I dialoger oppstår det et sentralt valg for deltakerne om å initiere eller respondere, og alle initiativer i samtalen er forbundet med konteksten og det som har skjedd i samtalen. I analysen kan man vise at noen deltakere inntar bestemte taleroller. Talerollene posisjonerer slik både

taleren og de potensielle respondentene i samtalen, og rollene kan veksle mellom deltakerne: «For example, in asking a question, a speaker is taking on the role of seeker of information and requiring the listener to take on the role of supplier of the information demanded» (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 134).

Utvekslingsstrukturanalyse som metode

Særlig Eggins og Slade (1997), men også Thornbury (Thornbury & Slade, 2006) har vist interesse for utvekslingsstrukturanalyse. I Norden er det særlig Meidell Sigsgaard (2013) som har bidratt til å gjøre analysemetoden kjent, gjennom studier av klasseromsinteraksjon. I utvekslingsstrukturanalyse studerer man *trekk* og *utvekslinger* i samtale man observerer. I figur 1 med eksempler fra materialet vises tre trekk som til sammen utgjør en utveksling.

Figur 1: Et eksempel på en utveksling bestående av tre trekk

Barnehagelærer:	Hei Antoni!	Et trekk	} En utveksling
Mor:	Hallo!	Et trekk	
Barnehagelærer:	Hallo!	Et trekk	

Hver ytring blir benevnt med et *trekk* (eller *move* på engelsk), og trekket er den minste analyseenheten i metoden (Thornbury & Slade, 2006, s. 117). Meidell Sigsgaard sammenligner analysemetoder og sier: «For bedre at håndtere muligheten for flere sekvenser av sammenhengende ture introducerer de begrepet udvekslinger i stedet for ytringspar» (2013, s. 69). Forståelsen for samtaler utvides ved å erstatte CAs minste analyseenhet, turkonstruksjonsenheten (TKU), med den mer grammatisk definérbare størrelsen *trekket* (Meidell Sigsgaard, 2013, s. 70). Man studerer «the unfolding of conversational exchanges» (Thornbury & Slade, 2006, s. 117). Dette innebærer å beskrive hvordan en samtaledeltakers trekk fører til et nytt trekk. I analysen benevner man trekket etter den virkningen trekket har når det realiseres i en gitt kontekst, og man er opptatt av samtaleforløpene og ikke bare hver ytring for seg. Hvis en oppfordring blir realisert grammatisk gjennom en utsagnssetning, kodes ytringen utifra ytringens funksjon. Essensen i ut-

vekslingsstrukturanalyse er altså å beskrive «what function each speaker's move achieves in that context» (Thornbury & Slade, 2006, s. 117). Analysen kan ikke løsrives fra konteksten, og hvert trekk kategoriseres med funksjonelle benevnelser. De funksjonelle benevnelserne springer ut fra Hallidays språkteori, og benevnelser som *speech function*, eller *ytringsfunksjoner* på norsk, står derfor sentralt (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 662). Trekktypene er relatert til fire primære taleroller (tilbud, oppfordring, spørsmål, påstand) (Maagerø, 2005; Eggins & Slade, 1997, s. 181).

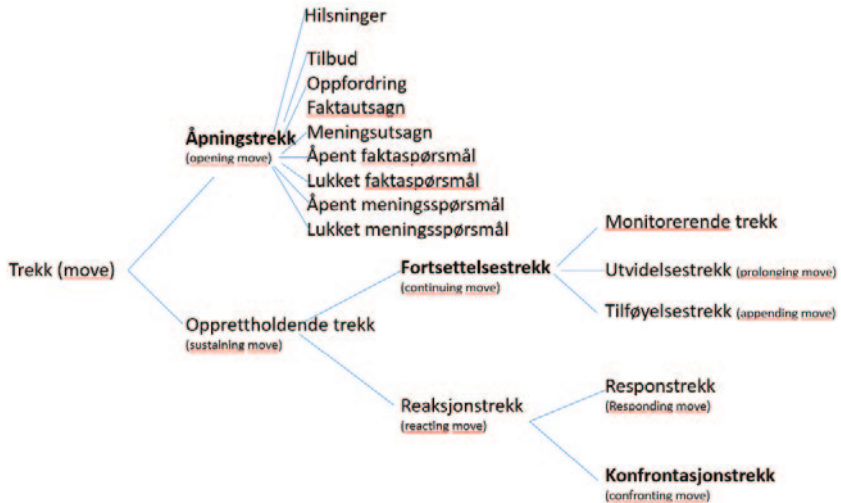
Ytringsfunksjonene som realiseres gjennom ulike trekk, gjør det mulig å iakttå de semantiske dimensjonene ved samtalene som studeres. Et trekk er altså \neq grammatiske enheter. «The discourse patterns of speech functions are carried [...] by a discourse unit, a unit sensitive to interactive function» (Eggins & Slade, 1997, s. 184). Senere i artikkelen viser jeg at trekk noen ganger realiseres på inkongruente måter (dvs. ikke-typiske realiseringer). Å stille spørsmål kan for eksempel oppnås gjennom intonasjon som språklig ressurs sammen med en utsagnssetning.

Mellompersonlig meningsskapning i åpningstrekk, fortsettelsestrekk og reaksjonstrekk

Ulike trekktyper utgjør strukturen i utvekslingene. I dette avsnittet presenteres et tilfang av mulige språkvalg og hvordan samtaler kan utfoldes i utvekslinger. Forklaringer av trekktyper som realiseres i samtaleeksemplene mellom barnehagelærere, de flerspråklige barna og foreldrene deres når de møtes om morgenen, vektlegges i presentasjonen, og trekktypene er oversatt til norsk av artikkelforfatteren. De opprinnelige termene på engelsk av Eggins og Slade (1997) er tatt med i figur 2 for ordens skyld. I figuren er noen hovedkategorier av trekk uthevet, og jeg har valgt å vektlegge åpningstrekk, fortsettelsestrekk og konfrontasjonstrekk.

Åpningstrekk

Hver utveksling begynner med et åpningstrekk, og det diskursive formålet med det aller første trekket i en samtale er å få oppmerksomhet og initiere samtale rundt noe (Eggins & Slade, 1997, s. 194). Man legger



Figur 2: En grovinndeling over trekktyper og min oversettelse av «move types» (Eggins & Slade, 1997, s. 192)

til rette for interaksjon «by securing the attention of the intended interactants» (Eggins & Slade, 1997, s. 193). I samtaleeksemplet i figur 1 sier barnehagelæreren «Hei Antoni!». De formulariske eller nesten rituelle åpningstrekkene vi sier når vi hilser på hverandre, er gjerne korte, og trekkene som følger etter åpningstrekket, er forbundet med dette. Åpningstrekk eller «opening speech functions» bruker de språklige ressursene som er tilgjengelige for samtaledeltakeren når han eller hun skal initiere en ny samtalesekvens (Eggins & Slade, 1997, s. 192). De er ikke avhengige av tidligere trekk, selv om det selvsagt vil eksistere en viss koherens eller leksikalsk sammenheng i samtaler. For når man ytrer seg, gjør man det ikke løsrevet, man forholder seg til omstendighetene og de etablerte sosiale talerollene som finnes i ulike situasjonstyper. Det finnes to hovedtyper åpningstrekk: Hilsningstrekk og andre typer åpningstrekk (se figur 2). Eggins og Slade sier at vi har trekk som «merely set the scene for an interaction, and those which actually get that interaction under way» (1997, s. 193). Åpningstrekkene er «assertive moves to make», sier de videre. For det å initiere er i seg selv en måte å kontrollere interaksjonen (Eggins & Slade, 1997, s. 193). Analysekategoriene eller termene for ulike åpningstrekk (se figur 2) er direkte forbundet med de

grunnleggende yringsfunksjonene og Hallidays dialogmodell og kan benevnes som tilbud, oppfordring, faktautsagn, meningsutsagn, åpent faktaspørsmål, lukket faktaspørsmål, åpent meningsspørsmål og lukket meningsspørsmål (Eggins & Slade, 1997, s. 194).

Fortsettelsestrekk

En person som har hatt ordet, kan holde på det gjennom å ytre et *fortsettelsestrekk*. Alternativet er at en annen tar over talerolla, og slike trekk blir benevnt som responstrekk. Fortsettelsestrekk er «a move which is meant to be heard as related to an immediately prior move produced by the same speaker» (Eggins & Slade, 1997, s. 195). De kan videre deles inn i forskjellige undertyper: *monitorerende trekk*, *utvidelsestrekk* og *tilføyelsestrekk* (se figur 2). Taleren som fortsetter å snakke, har to hovedmuligheter; man kan monitorere eller utvide det som er sagt (Eggins & Slade 1997, s. 195). Monitorerende trekk viser at man er klar til å gi ordet videre, men også å søke støtte for det man har ytret (Eggins & Slade, 1997, s. 196). Barnehagelæreren i samtaleeksemplene som analyseres senere i artikkelen, sier ofte «Hæ?», og dette har jeg flere ganger tolket som et slikt monitorerende trekk der hun sjekker om tilhørerne følger med. Taleren fokuserer slik på «the state of the interactive situation» (Eggins & Slade, 1997, s. 195).

I den andre typen fortsettelsestrekk, nemlig *utvidelsestrekkene*, holder taleren på turen/taletiden og legger til noe eller utvikler sine samtalebidrag ved å legge til ny informasjon. De ulike utvidelsestrekkene har paralleller til åpningstrekkene hvor Hallidays kategorier eller «logico semantic relations» har påvirket inndelingen og benevnelsene av trekktypene/yringsfunksjoner. På engelsk kalles de elaboration, extension and enhancement (Eggins & Slade, 1997, s. 196–198). Felles for utvidelsestrekkene er at de alle bygger på eller fyller ut det tidligere produserte trekket som det logisk hører sammen med. Underkategoriene viser noe av sammenhengen fra et trekk til et annet eller i en samtalesekvens (Eggins & Slade, 1997, s. 196). «Prolonging moves enable speakers to flesh out their contributions, getting more than a single move in as speaker», sier Eggins og Slade (1997, s. 198). Fortsettelsestrekkene forhindrer ofte de mer konfronterende sekvensene i samtaler, man utdyper heller noe og legger til noe i tilknytning til det som allerede er ytret.

Den tredje hovedtypen fortsettelsestrekk er *tilføyelsestrekk* (på engelsk: attending moves). Disse forekommer når en deltaker i samtalen har ytret et trekk, vært avbrutt, men så får ordet igjen og utvider det tidligere trekket (Eggins & Slade, 1997, s. 199). Disse trekkene er altså ikke en reaksjon på andres trekk, men en slags utvidelse av et tidligere bidrag i samtalen. Noe man har begynt å ytre, men ikke fått fullført. Den typiske grammatiske realiseringen av tilføyelsestrekk er substantiv- eller preposisjonsfraser som indikerer den tette forbindelsen mellom tilføyelsestrekket og et tidligere trekk av samme samtaledeltaker. Her er vi inne på de språklige realiseringene av språkvalgene som tas i samtalen. I utvekslingsstrukturanalyse, og ellers i SFL, skiller man mellom kongruente og inkongruente realiseringer, dvs. typiske og mindre typiske grammatiske realiseringer av hver trekktype eller ytringsfunksjon (Halliday & Mattiessen, 2014, s. 665; Eggins & Slade, 1997, s. 183).

Responstrekk og konfrontasjonstrekk

De to hovedtypene ytringsfunksjoner som gjenstår å presentere i det store nettverket av trekktypekategorier i utvekslingsstrukturanalyse, forekommer når taleren som initierte utvekslingen, ikke lenger har ordet. Det finnes to hovedtyper reaksjonstrekk, to måter å reagere på det en annen samtaledeltaker har ytret: *responstrekk* og *konfrontasjonstrekk* (på engelsk: «rejoinders»). Felles for de to trekktypene er at de er responser på noe andre deltakere i samtalen har ytret (Eggins & Slade, 1997, s. 200). Responstrekkene er ofte forventede samtalebidrag og bidrar til at utvekslingen blir rundet av eller avsluttet, for eksempel hvis noen svarer på et spørsmål med en forventet respons (Eggins & Slade, 1997, s. 200–207). Konfrontasjonstrekkene, derimot, er reaksjoner som forlenger utvekslingen. Likevel er konfrontasjonstrekkene først og fremst interessante hvis man studerer hva de leder til videre i samtalen. Konfrontasjonstrekk har et vidt spekter av funksjoner. «Confronting responses range from either disengaging (refusing to participate in the exchange, for example, by responding with silence), or by offering a confronting reply» (Eggins & Slade, 1997, s. 207). En samtaledeltaker kan motsi noe andre har sagt, hun kan nekte for tidligere gitt informasjon, eller konfrontere påstander som er ytret (Eggins & Slade, 1997, s. 208). Andre ganger nekter samtalepartneren for at han vet noe om noe, eller gir negativ respons på et lukket ja/nei-spørsmål. I samtaler hvor

det kreves eller oppfordres til handling (eks. «Vil du ta på votten?»), kan samtaledeltakerne også nekte å gjøre det andre har oppfordret en til.

Analyse

Samtaleeksempel 1 – åpningstrekk og korte utvekslinger

Etter den relativt utfyllende presentasjonen av ulike trekktyper i utvekslingsstrukturanalyse, vil jeg demonstrere hvordan analysemetoden er anvendelig som «an explanatory and interpretive tool for analysing casual conversation» (Eggs & Slade, 1997, s. 214). I de følgende avsnittene vil jeg analysere to samtaleeksempel fra bringesituasjonen med analysekategorier fra utvekslingsstrukturanalyse. Den situasjonskonteksten som samtaleutdrag 1 har blitt til i, er Antoni og morens ankomst til barnehagen en novembermorgen. Samtalen med barnehagelæreren forekommer idet de kommer inn døra til avdelingen på vei inn til garderoben. Samtalen er kort (varighet: 22 sekunder). I tabell 1 viser jeg hvilke åpningstrekk hver utveksling starter med, samt videre nyanseringer av ytringsfunksjonene som deltakerne initierer. Slik vil transkripsjonen vise hvilke språkvalg som tas i samtalene som studeres. Barnehagelæreren (B) tar initiativ til å hilse på Antoni og mor når de møtes, og mor skaffer den informasjonen hun trenger for påkledningen som skal foregå rett etter samtalesekvensen.

Gjennom kombinasjoner av trekktypene synliggjøres interaktive mønster og hvordan samtaledeltakerne etablerer kontakt med hverandre og realiserer den mellompersonlige meningsskapingen. Barnehagelæreren hilser først direkte henvendt til barnet («Hei Antoni»), og mor responderer på den oppmerksomhetssøkende ytringen ved å si «Hallo». Denne responsen repeteres av barnehagelæreren. Videre følger tre korte utvekslinger. Først ytrer mor et lukket faktaspørsmål for å få vite om barna skal være ute eller ikke. «Gå ut?» tolkes her som «Skal gutten min gå ut?» eller «Skal barna være ute?». Mors språkvalg videre er å stille et nytt lukket faktaspørsmål, hun vil ha bekreftelse på om Antoni skal ha på ull eller ikke. I responsen får hun den bekreftelsen hun har bedt om, samt en utdypning av detaljer om hensiktsmessige klesplagg. Mors tredje initiativ i samtalesekvensen er å oppfordre gutten til å bli med henne helt inn i garderoben. Hun har fått den informasjonen hun har bedt om. Et nonverbalt oppfordringstrekk realiseres så ved å legge en

Tabell 2: Utvekslingsstrukturanalyse av samtaleeksempel 1

Utteksling	Trekktipe	Deltaker	Ytring	Nonverbale uttrykksformer
1	åpningstrekk: hilsning responstrekk (engage) responstrekk	Barnehagelærer (B) Mor B	Hei Antoni! Hallo! Hallo!	(høy lys stemme)
2	åpningstrekk: lukket faktaspørsmål responstrekk: bekrefte responstrekk: registrere	Mor B Mor	Gå ut? Ja, han skal ut. Mm	
3	åpningstrekk: oppfordring responstrekk:	B	Kan du kle på og gå ut, Antoni.	
4	åpningstrekk: lukket faktaspørsmål responstrekk: bekrefte og svare responstrekk: bekrefte	Mor B Mor	Trenger ull og ullbukser under? Ja, i alle fall flis eller ull - og så dress. Ja	
5	nonverbalt åpningstrekk: oppfordring nonverbalt responstrekk: utføre responstrekk: bekrefte	Mor Antoni B	Ja	(legger en hånd på skuldra til Antoni. Et lite dytt: nå går vi videre) (går med lette skritt til garderoben)
6	åpningstrekk: meningsutsagn fortsettelsestrekk: monitorerende	B B	Det ække så sølete i dag. Hæ?	
7	åpningstrekk: oppfordring nonverbalt responstrekk: utføre	B Mor og Antoni	Nå kan dere bare kle på og gå ut.	

hånd på guttens skulder (utveksling nr. 5). Guttene responderer også nonverbalt ved å gå videre sammen med henne. I analysen tolkes altså også nonverbale uttrykksformer (eks. bevegelser, gester og ansiktsuttrykk) med tanke på hva de tilfører meningsskapingen (se egen kolonne). Disse har blitt tilgjengelig for analyse gjennom videoopptakene. Det neste trekket har jeg vurdert litt fram og tilbake. Barnehagelæreren sier «Kan du kle på og gå ut». Utifra intonasjonsmønsteret tolker jeg ikke dette trekket som et spørsmål, men som en oppfordring, altså en type åpningstrekk hvor man ber andre om å gjøre noe, man oppfordrer noen til noe («demand goods and services», Halliday & Matthiessen, 2014, s. 135). Barnehagelæreren åpner så en ny utveksling med å mene noe om været: «Det ække så sølete i dag».

Dette meningsutsagnet blir ikke respondert på, men når hun rett etterpå sier «Hæ?», forstår jeg ikke dette som et nytt spørsmål eller et nytt åpningstrekk, men mer et monitorerende trekk for å sjekke at hun har oppmerksomheten til alle deltakerne i samtalsituasjonen. Samtalen avsluttes med en siste utveksling hvor barnehagelæreren på nytt oppfordrer til handling. Mor og Antonio blir bedt om å ta på uteklær og gå ut («Nå kan dere bare kle på og gå ut»).

Utifra analysen av utvekslingene kan man si at mor inntar en informasjonssøkende talerolle, og at det bare er barnehagelæreren som står i posisjon til å kunne gi denne informasjonen. Barnehagelæreren inntar i tillegg en oppfordrende (eller krevende) talerolle når hun ber Antonio og mor om å utføre visse handlinger. I samtalesekvensen tar ikke barnet noen egne initiativer, men i andre samtalesekvenser hvor Antonio og mor snakker sammen på litauisk, har jeg lagt merke til at gutten responderer mer verbalt og tar langt flere initiativer enn i akkurat dette utdraget. Mønstrene og talerollene som kommer til syne i samtaleeksempel 1, er altså ikke nødvendigvis karakteristiske for deltakerne i samtaler når andre kontekstuelle forutsetninger er gjeldende.

Samtaleeksempel 2 og konfronterende utvekslinger

I samtaleeksempel 2 tar barnet Sebastian et tydelig initiativ i samtalen. Han vil fortelle barnehagelæreren om noe nytt han har fått: «Jeg har fått nye», sier Sebastian og holder fram et par innesko mot barnehagelæreren. De fleste utvekslingene i samtalen er forbundet med dette åpningstrekket som både ytres verbalt og nonverbalt, men samtalen kjennetegnes, slik jeg har tolket det, først og fremst av flere konfronterende trekk som ytres av barnehagelæreren i dette møtet med mor og sønn. Det er derfor særlig betydningsinnholdet i konfrontasjonstrekkene som bidrar til den saliente eller framtrepende meningsskapingen i dette samtaleeksempel fra bringesituasjonen. Barnehagelæreren er samme person som barnehagelæreren i samtaleeksempel 1.

Barnehagelæreren starter samtalen og får oppmerksomhet med sitt første åpningstrekk. «Hei Sebastian!», sier hun med høy og lys stemme. Mor venter litt med å svare, og Sebastian responderer nonverbalt med et smil. Mor sier også «hei», og kontakten mellom alle samtaledeltakerne er etablert. Barnehagelæreren gjentar raskt et «hei» og sier «Der er du våken». Her oppfatter jeg at hun også uttrykker «Så fint å se deg!» til Sebastian, og tolkningen baseres på setningsintonasjonen (som ikke

Tabell 3: Utsvekslingsstrukturanalyse av samtaleeksempel 2

Utveksling	Trekktipe	Deltaker	Ytring	Nonverbale uttrykksformer
1	åpningstrekk: hilsning	Barnehagelærer (B)	Hei Sebastian!	(lys, glad stemme) (mor venter litt med å svare)
	NV responstrekk: engasjere	Sebastian:		(Smiler)
	responstrekk: engasjere	Mor:	Hei	(rekker så vidt å si det før barnehagelærer avbryter) *inkongruent, tolket som "Så godt å se deg!"
	Fortsettelsestrekk: utvide	B:	Der er du våken	
2	åpningstrekk: faktautsagn	Sebastian:	Jeg har nye	(holder fram nye innesko)
	konfrontasjonstrekk: anmode om bekreftelse	B:	Har du fått nye?	
	responstrekk: bekrefte	Sebastian:	Ja	
	tilføylestrekk: utvide	B:	Innesko?	(her er det høyt tempo i samtalen)
3	responstrekk: bekrefte	Sebastian:	Ja	
	åpningstrekk: åpent faktaspørsmål + nonverbal realisering	B:	Hvem er det som er på den?	(Bøyer seg ned, holder seg på knærne og ser på det han viser)
	konfrontasjonstrekk: «detach» (uengasjert)	Sebastian:		(ikke noe blir sagt)
4	fortsettelsestrekk: monitorere	B:	Er det biler?	
	responstrekk: bekrefte	Sebastian:	Ja	
4	åpningstrekk: meningsutsagn	B:	Dem var tøffe.	
	fortsettelsestrekk: monitorere	B:	Hæ?	
5	åpningstrekk: lukket faktaspørsmål, konfronterende	B:	Så han ville ikke ha sånne med kuler på?	(lytter, vender ansiktet opp mot barnehagelærer)
	responstrekk: registrere	Mor:		
	konfrontasjonstrekk: utforske	B:	Sånne vi så på foreldremøtet?	
	nonverbalt responstrekk: engasjere	Mor:		(Ser på Smiler)
	responstrekk: oppklare, løse	B:	Latter	
	responstrekk: anerkjenne	Mor:	Ja, ja, ja	
	fortsettelsestrekk: monitorere	B:	Hæ? Men butikk har til jente masse.	
	responstrekk: svare	Mor:		(Løfter opp hånda, sier liksom nonverbalt: "Jeg vet at dere gjerne anbefaler den andre typen". Litt frustrert.)
	nonverbalt konfrontasjonstrekk: kontre	Mor:		
	Konfrontasjonstrekk	B:	Hadde dem det, ja? Men ikke så mye til gutter	(avbryter litt mor som var iferd med å si noe)
	fortsettelsestrekk: tilføye	B:		
	responstrekk: være enig	Mor:		(risting på hodet i betydningen «nei»)
	responstrekk: avkreft	Mor:	Nei	
	fortsettelsestrekk: monitorere	B:	Nei	
Responstrekk: svare	Mor:	Bare en. Den		
responstrekk: samtykke	B:	Ja.		

6	åpningstrekk: meningsutsagn nonverbalt responstrekk:	B:	Men de var jo veldig fine da (peker mot inneskoa)
	registrere	Mor:	Ler litt med.
	fortsettelsestrekk: skryte (enhance)	B:	Litt varme og gode med sånn for inni.
	responstrekk: registrere	B:	Det er bra Sebastian.
8	åpningstrekk: lukket faktaspørsmål	B:	Skal du ha på de når du kommer inn da?
	responstrekk: samtykke	Sebastian:	Nikker
	responstrekk: bekrefte	B:	Ja (med stigende tone – bekrefter liksom Sebastians ja og avslutter litt samtalen...) (ser et annet barn i gangen og sier noe til henne)

fremkommer i transkripsjonen). Slik oppnår hun et annet diskursivt formål enn ytringens grammatiske realisering, som var å konstatere at gutten er våken. Her har vi altså med en inkongruent eller ikke-typisk realisering av en trekktipe. Sebastian sier så: «Jeg har nye», og viser fram de nye inneskoa. «Har du fått nye?», spør barnehagelæreren for å få verifisert informasjonen hun har hørt, og hun anmoder om bekreftelse. «Ja», responderer Sebastian. Her går turtakinga hurtig, og barnehagelæreren tilføyer «Innesko?», noe også Sebastian bekrefter verbalt. Barnehagelæreren stiller så et åpent faktaspørsmål: «Hvem er det?», sier hun. Fordi hun bøyer seg ned, holder seg på knærne og ser på det han viser, forstås spørsmålet som å gjelde det han holder fram, nemlig figurene på de nye inneskoa. Slik ledsager nonverbale uttrykksformer trekkene. Sebastian svarer ikke noe. Barnehagelæreren spør så med et fortsettelsestrekk: «Er det biler?». «Ja», svarer Sebastian. Et nytt åpningstrekk, et meningsutsagn, ytres av barnehagelæreren: «Dem var fine.» Verken mor eller Sebastian gir respons, men barnehagelæreren monitorerer eller sjekker at tilhørerne fortsatt er med i samtalen og sier: «Hæ?».

Så kommer det trekket som jeg oppfatter som et brudd, eller i alle fall et litt uventet trekk: «Så han ville ikke ha sånne med kuler på?», sier barnehagelæreren (kuler: her forstått som gummiknotter på sokker). Trekket ledsages av at hun stikker fram foten og peker ned mens hun løfter tåspissen. Mor viser tydelig at hun registrerer det konfronterende spørsmålet som egentlig er realisert som et lukket faktaspørsmål. Moren lytter og vender ansiktet opp mot barnehagelæreren. Barnehagelæreren fortsetter med å konfrontere eller undersøke nøyere svaret: «Sånne vi så på foreldremøtet?». Mor responderer bare nonverbalt. Hun ser på og smiler. Barnehagelærer ler, og mor svarer «Ja, ja, ja». Jeg analyserer

dette som at moren anerkjenner eller bekrefter at hun er informert om hvilke innesko barnehagen har anbefalt («Jeg vet hva du mener og hvorfor du spør»). Barnehagelæreren inviterer henne på nytt til å svare, hun monitorerer igjen mor med et «Hæ?» og sjekker slik om hun fortsatt vil bidra til samtalen. Mor responderer og gir informasjon. Hun begrunner skokjøpet. «Men butikk har til jente masse». Så løfter hun opp hånda og kontrer eller svarer litt tilbake. Slik jeg tolker kroppsbegrelsene til Sebastians mor her, viser hun litt frustrasjon med håndbevegelsene. «Hadde dem det ja?», sier barnehagelæreren og holder fast ved konfrontasjonen. Så avbryter hun litt mor når hun tilføyer «Men ikke så mye til gutter». Her prøver mor å komme til orde. Mor uttrykker seg både nonverbalt med risting på hodet og verbale avkreftelser. Hun svarer så i en svært forenklet ytring når det kommer til den grammatiske realiseringen: «Bare en. Den». Slik jeg forstår ytringen her svarer hun «De hadde bare en type, det var denne.» Barnehagelæreren aksepterer svaret.

Så snur samtalen litt, og oppmerksomheten vendes mer mot barnet. I neste utveksling skryter barnehagelæreren av inneskoa til Sebastian. Hun sier «Men de var jo veldig fine da» og peker mot inneskoa. I denne utvekslingen er det bare barnehagelæreren som sier noe verbalspråklig. Etter at mor har ledd litt med, fortsetter barnehagelæreren å skryte av kvaliteten og hvor varme inneskoa er. Så avrundes utvekslingen med «Det er bra, Sebastian». På en måte er dette en slags respons til Sebastians første initiativ, der han fortalte om de nye inneskoa og ville vise dem. I siste utveksling stiller barnehagelæreren et lukket faktaspørsmål hvor Sebastian enkelt kan nikke for å respondere. Jo, han skal ta på inneskoene når han kommer inn. Samtalen avrundes med barnehagelærerens bekræftelse (et «ja»), og hun flytter oppmerksomheten mot et annet barn som sier noe.

Oppsummert kan man trekke fram at samtaleeksemplet viser et barn som tar verbale initiativer ved å tilby ny informasjon til de andre samtaledeltakerne. Sebastian gir også svar på andres krav om informasjon eller handlinger. Barnehagelæreren kommer i denne samtalen med mange forskjellige samtalebidrag. Hun uttrykker meninger, hun stiller både åpne og lukkede spørsmål, og hun konfronterer Sebastians mor som ikke har kjøpt den type innesko som barnehagen har anbefalt. Sebastians mor gir informasjonen barnehagelæreren ber om, og hun kontrer den kritikken hun har fått på en avvæpnende måte gjennom både

nonverbale gester og oppmerksomhetssignal, samt ulike responstrekk hvor hun svarer og gir informasjon om hvorfor hun ikke har kjøpt innesko eller «sånne med kuler på».

Oppsummering og drøfting med utgangspunkt i de to forsknings-spørsmålene

Jeg vil nå drøfte noe av den innsikten om samtaler i bringesituasjonen som fremskaffes gjennom utvekslingsstrukturanalysen av de to samtaleeksemplene, med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen. Jeg har redegjort for hvordan meningsskaping kan foregå i helt konkrete sosiale bringesituasjoner i en barnehage. For å anvende analysemetoden har det vært nødvendig med en grundig presentasjon av det teoretiske grunnlaget for analysekategoriene (Eggins & Slade, 1997). Hele essensen med utvekslingsstrukturanalyse er å beskrive hvordan meningsskaping blir forhandlet fram gjennom utvekslinger i samtaler. Analysemetoden tar utgangspunkt i den mellompersonlige metafunksjonen (Halliday & Mattiessen, 2014), og utvekslingsstrukturanalyse gir mulighet til å studere hvordan kontakten mellom deltakerne i samtalen etableres. Språkvalg tas, og de enkelte samtaledeltakernes flerspråklige repertoar (her: bruk av andrespråket) realiseres gjennom trekk og utvekslinger i bringesituasjonene jeg har studert. De to samtaleeksemplene innfrir på ulike måter de mer kulturelt betingete forventningene til hva som typisk skjer i slike hverdagslige situasjoner.

Utvekslingsstrukturanalyse springer ut ifra et språksyn der yringsfunksjonene representerer det funksjonelle og systematiske i samtaler, og analysemetoden er et samtaleanalytisk verktøy som kan bidra til å beskrive hvordan meningsskaping utfoldes gjennom trekktyper eller yringsfunksjoner som er forbundet med hverandre. Slik kan man studere interaktiviteten i samtaleforløpene. Utvekslingsstrukturanalyse kan bidra til å synliggjøre en barnehagelærers, barns og foreldres interaktive strategier i bringesituasjonen. Kontakten og det interaktive møtet blir etablert gjennom forskjellige samtalemønstre, og utvekslingsstrukturanalyse muliggjør analyse av relasjonen mellom de som kommuniserer (Holmberg, Grahn & Magnusson, 2014, s. 13). Tabell 4 gjengir noen hovedfunn fra analysen.

Tabell 4: Hovedfunn i utvekslingsstrukturanalysen av to samtaler i bringesituasjonen

Hovedfunn i samtaleeksempel 1 (7 utvekslinger)	At to informasjonssøkende utvekslinger (lukkete faktaspørsmål) initieres av mor og besvares på en forventet måte av barnehagelæreren. At flere oppfordringer om handling rettes til barnet (Antonio) og moren - og imøtegås.
Hovedfunn i samtaleeksempel 2 (8 utvekslinger)	At barnet (Sebastian) tar initiativ til samtale, forteller noe og gir informasjon. At barnehagelæreren konfronterer eller utfordrer mor til å gi mer informasjon. At mor gir informasjon og skaper mening nonverbalt med gester og kroppsspråk. At barnet gir flere minimale verbale og nonverbale responser på barnehagelærerens meningsutsagn og lukkede faktaspørsmål.

Hovedfunnene kan illustrere hvordan både støttende og mer konfronterende samtalemønstre realiseres i to unike samtaleeksempler. For selv om samtaler som forekommer i leveringssituasjonen, har mange fellestrekk, tydeliggjør analysemetoden utvekslingsstrukturanalyse hvor forskjellige samtaler kan være på grunn av unike kontekstuelle forutsetninger. Analysen viser at en barnehagelærer tar ulike språkvalg i møte med ulike samtaledeltakere i bringesituasjonen. Egging og Slade sier følgende: «[...] the talk provides opportunities for different relationships to be worked on at different points in the unfolding interaction» (1997, s. 224). Jeg har ikke talt opp realiseringer av trekk/ytringsfunksjoner og utvekslingstyper, men gjennom utvekslingsstrukturanalyse kan samtale- og andrespråksforskere på en detaljert og utfyllende måte beskrive mønstre eller strukturer i samtaler. Dette er noen av trekktypene jeg har funnet særlig interessante i analysen av utvekslingsstrukturene i samtaleeksemplene:

hilsningstrekk og **monitorende trekk**, som særlig aktualiserer hvordan man inviterer hverandre til samtale i bringesituasjonen – og til å fortsatt være med i den, eks. barnehagelærerens hyppige bruk av monitorende trekk («Hæ?»)

åpningstrekkene generelt, fordi ulike sosiale roller fremtvinger bestemte åpningstrekk/realisering av ytringsfunksjoner, eks. Antonios mor stiller for eksempel flest lukkede faktaspørsmål

fortsettelsestrekk og antagelser om at den som har mest sosial makt i den spesifikke barnehagekonteksten, bidrar til å fortsette samtalen

konfronterende trekk og dette at barnehagelærere og foreldre tør å utforske forskjellighet gjennom ikke-forventede initiativer og responser

Om deltakerne realiserer «krevende» eller «givende» taleroller i bringesituasjonen, er til en viss grad bestemt av deltakernes posisjoner i forhold til hverandre. I utvekslingsstrukturanalyse gis trekkene funksjonelle termer «to the different roles speakers can assume, and to the roles they assign to others» (Eggins & Thornbury, 2006, s. 117). I samtaleeksempel 1 var det barnehagelæreren som kunne gi den informasjonen som var etterspurt. Hun kunne bestemme hva barnet skulle ha på seg, samt oppfordre/kreve at denne handlingen ble utført. I samtaleeksempel 2 så vi at barnehagelæreren ba om forklaringer på hvorfor mor ikke hadde kjøpt en bestemt type innesko som var anbefalt på et foreldremøte. Eggins og Slade argumenterer for at konfronterende samtalebidrag bidrar til at man utforsker forskjeller mellom samtaledeltakerne, og at dette er en essens i hverdagssamtaler. «If interactants wish to explore their interpersonal relations, they must choose speech functions which keep the conversation going», sier de (1997, s. 55). Barnehagelærerens litt dominerende taleroller kom også til syne i andre trekk og utvekslinger. Utvekslingsstrukturanalyse kan vise hvem «[...] the dominant and incidental interactants are, which interactants produced the most moves and move complexes, and the kind of speech functional selections the speakers made» (Matthiessen & Slade, 2011, s. 390). Det var barnehagelæreren som hadde anledning til å avrunde eller avslutte samtalene (eks. i siste trekk i samtaleeksempel 2). I kraft av å være barnehagelærer vs. foreldre og barn har man ulik status og makt.

De to samtalene som er analysert, er realisert i samme barnehage på samme avdeling, men med ulike deltakere som har ulike språklige ressurser tilgjengelig for meningsskaping. Vi har sett at samtaleeksempel 1 er svært handlingsdrevet i fokuset på at barnet skal gå ut og kles på. Når det blir bedt om informasjon, er dette fortrinnsvis lukkede faktaspørsmål som stilles av mor og gis respons på av barnehagelæreren. I samtaler som denne har deltakerne svært konkrete formål med kommunikasjonen. Mor søker helt spesifikk informasjon fra barnehagelæreren i korte og effektive utvekslinger. Samtaleeksempel 1 kan relateres til en type samtalemønster som Eggins og Slade kaller *pragmatisk interaksjon* (1997, s. 180) og som minner litt om Ventolas forskning på *service encounters* der man fant skjematisk struktur i

salgssituasjoner (Ventola, 1987). Men rigide formler for utvekslingsstrukturer er imidlertid ikke det som kjennetegner hverdagsinteraksjon generelt. I hverdagslige samtaler vil man kunne finne stor variasjon i realiseringen av trekk og utvekslinger. Gjennom presentasjon og analyse av de ulike trekktypene som er representert, ser man at meningsskapingen i begge samtaler er rik og mangefasettert. Det er likevel interessant å legge merke til at det primært er informasjonssøkende og oppfordrende/krevende taleroller som blir realisert i samtaleeksempel 1. Man må ta forbehold om at analysen ikke fanger opp alle de nonverbale uttrykksformene og Antonis kroppslighet. Hans aktive andrespråksdeltakelse i den språklige samhandlingen kunne muligens vært fanget bedre opp med andre analysekategorier der man i større grad ivaretar estetiske og kroppslige dimensjoner i den språklige samhandlingen med flerspråklige barn (Ilje-Lien, 2020).

I samtaleeksempel 2 er det barnet, Sebastian, som realiserer åpningstrekket eller det viktigste samtaleinitiativet slik jeg vurderer det. Hans åpningstrekk og informasjonsgivende talerolle er utgangspunktet for resten av samtalen. Sebastian var, slik jeg tolket videoopptaket, helt klart komfortabel i situasjonen til å kunne gi informasjon om noe nytt han har fått (jf. Olsen, 2017). Basert på min analyse og tolkning er konfrontasjonstrekkene i utveksling 5 særlig iøynefallende. Dette at konfrontasjonstrekkene fører til mer samtale og utforskning av forskjellighet mellom samtaledeltakerne, er kanskje det mest spennende funnet i min anvendelse og utforskning av analysemetoden utvekslingsstrukturanalyse. Det foregår kompleks meningsskaping i samhandlingen her. «Because they invariably lead to further talk, in which positions must be justified or modified, challenging moves contribute most assertively to the negotiation of interpersonal relationships», sier Eggins og Slade (1997, s. 213). Konfrontasjonstrekk muliggjør altså mellompersonlig meningsskaping, selv om jeg må vedgå at analysekategoriene noen ganger er krevende å anvende, for eksempel i avgjørelsen av hvor utvekslinger initieres og avsluttes (eks. utveksling 5, samtaleeksempel 2). I de to samtaleeksemplene har vi sett at barna ellers ikke tar så mange verbalspråklige initiativer, men at analysemetoden også ivaretar de meningsfulle nonverbale åpnings- og responstrekkene som barna og de voksne foretar. Jeg mener nok at det fortsatt er nødvendig å utvikle transkripsjonen for å ivareta barnas nonverbale kommunikative ressurser, fordi mye av meningsskapingen foregår nettopp her.

Å lære et andrespråk skjer ikke av seg selv, men er noe folk får til å skje «through intentional social interaction and co-construction of reflected-upon knowledge,» sier Ortega (2011, s. 171). Barnehagelærere har en institusjonell rolle og et mandat til å legge til rette for samtaler på flere språk – også for barn som har norsk som sitt andrespråk. Kjennskap til analysemetoden utvekslingsstrukturanalyse kan bidra til større bevissthet om korte og lengre interaktive møter. Samtaleeksemplene jeg har studert, varte i bare 22 og 39 sekunder. På systemnivå kan det vurderes om det er hensiktsmessig å prioritere at personalet setter av tid til å kunne delta i de samtalene som skjer i bringesituasjonen. Lindberg (2004) understreker hvor viktig det er å tilby andrespråksbrukere rike muligheter til å delta i språkutviklende samtaler for å bli bedre rustet til å delta aktivt i ulike sammenhenger og kommunikasjonssituasjoner i det sosiale livet (Lindberg, 2004, s. 493). Bringesituasjonen er en slik situasjon hvor flerspråklige barn og foreldre kan delta i interaksjonen sammen. Giæver (2020) diskuterer dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen. Studien handler blant annet om personalets ansvar for å inkludere barn i verbale og non-verbale dialoger. Eggins og Slade, som har studert engelsk som andrespråk, understreker at uten muligheten til deltakelse i hverdagsamtaler vil man bli ekskludert fra sosial intimitet og derfor bli nektet godene (og risikoene) ved «full participation in the cultural life of English-speaking countries» (Eggins & Slade, 1997, s. 315).

Etter 2015 har det vært større interesse for tidlig flerspråklighet og de yngste barnas andrespråklæring i Norge (Selås & Gujord, 2017; Alstad, 2015). Alstad (2016) betoner for eksempel hvordan ulike aktiviteter i barnehagen innebærer «spesifikke måter å bruke språk på» (Alstad, 2016, s. 235). Studier av andrespråkdeltakelse bør etter min mening ha et slikt utvidet syn på hva som er språk og tekst og at det finnes mange veier til både andrespråkdeltakelse og andrespråklæring (Kibsgaard, 2018). Ifølge Lier (2004) er språkutvikling:

et resultat av meningsfull deltakelse i menneskelige aktiviteter og involverer persepsjon, handling og felles konstruksjon av mening. Språk og språkbruk kan ikke ses isolert, språket er føyd inn i den fysiske og sosiale virkeligheten og er del av andre betydningsskapende systemer. (Lier i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 33)

Det metodiske repertoaret for andrespråksforskning bør utvides (King & Mackey, 2016). Utvekslingsstrukturanalyse er et tilskudd til interaksjonell andrespråksforskning sammen med andre tilnæringer (eks. Eskildsen, 2018) og kan bidra til mer oppmerksomhet om mellompersonlig meningssskaping på andrespråket. Med dette mener jeg hvordan kontakt etableres mellom samtaledeltakerne, og hvordan roller, relasjoner og meningssskaping fremforhandles i andrespråkssamtaler. På grunnlag av min presentasjon, utforskning og drøfting av analysemetoden vil jeg hevde at utvekslingsstrukturanalyse kan være et tilskudd til mer forskning på andrespråkssamtaler, blant annet i studier av hverdagslig interaksjon og andrespråksdeltakelse i bringesituasjoner i barnehagen.

Litteratur

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Routledge.
- Eggs, S. & Slade, D. (1997). *Analyzing Casual Conversation*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Eggs, S. & Thornbury, S. (2006). *Conversation. From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskildsen, S. W. (2018). Building a semiotic repertoire for social action: interactional competence as biographical discovery. *Classroom discourse*, 9(1), 68–76.
- Giæver, K. (2020). *Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksiser*. Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Gudmundsen, J. (2019). *Mutual understanding at risk: A multimodal conversation analysis of vocabulary-oriented sequences in second language conversations*. Masteravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Halliday, M. A. K & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: SAGE.

- Holmberg, P., Grahn, I. L. & Magnusson, U. (2014). Systemisk-funktionell lingvistik: att analysera språkets betydelsepotential. *Folkmålsstudier*, 52, 9–30.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforskning av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst*. Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Kibsgaard, S. (Red). (2018). *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- King, K. A. & Mackey, A. (2016). Research Methodology in Second Language Studies: Trends, Concerns, and New Directions. *Modern Language Journal*, 100(S1), 209–227.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2012). Norsk andrespråksforskning. En status i lys av NOA-konferansene 2004–2012. *NOA Norsk som andrespråk*, 22(2), 49–70.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle* (s. 461–502). Lund: Studentlitteratur.
- Matthiessen, C. M. I. M. & Slade, D. (2011). Analysing Conversation. I R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (Red.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (s. 375–395). London: Sage.
- Meidell Sigsgaard, A. V. (2013). «Hvad skal jeg så skrive? – Det må du selv vide...»: Utekslingsstrukturanalyse af samtaler mellem lærere og elever i dansk som andetsprog- og historieundervisning. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 8(1), 61–92.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nistov, I. & Nordanger, M. (2018). Kva er mellomspråk? I A.-K. H. Gujord og G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 261–288). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, T. M. (2017). *Språkstimulering gjennom samtale. En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom an-*

- satte og flerspråklige barn*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Agder.
- Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2015). Interaksjonelle tilnærminger i andrespråksforskninga. *NOA Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 121–150.
- Ortega, L. (2011). SLA after the Social Turn: Where cognitivism and its alternatives stand. I D. Atkinson (Red.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 167–180). Routledge.
- Pesch, A. M. (2018). Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn. *NOA Norsk som andrespråk*, 34(1-2), 158–188.
- Svennevig, J. (2009). Forståelse og sosiale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtaler. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 4(2), 35–64.
- Thornbury, S. & Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction. A systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Frances Pinter (Publishers).

Abstract

Nationally and internationally, scholars have expressed the need for research on children's and adults' second language participation in conversations in different contexts. The aim of this article is twofold. Firstly, I seek to gather knowledge about social interactions in situations where child, parent and staff are present, and where the child and the parents have Norwegian as a second language. The second goal of the article is to present an analytical method that is appropriate for the analysis of conversations in such situations. To achieve the first goal of the article, I have collected video data from a Norwegian kindergarten. This data enables the study of actual language use. The method of analysis presented, applied and discussed is exchange structure analysis, and the theoretical basis for this method of analysis is Halliday's dialogue model (Halliday & Matthiessen, 2014). Exchange structure analysis can be

used to describe the negotiation of meaning making in conversations (Meidell Sigsgaard, 2013). The analytical method is explored on the basis of Eggins and Slade's (1997) research on casual conversation.

Keywords: exchange structure analysis, conversation analysis, second language conversation, interpersonal meaning, move, speech function

Ustabil og uhandgripelig? En metodologisk diskusjon om dynamisk systemteori som tilnærming til variabilitet i andrespråksutvikling

Marte Nordanger¹ og Paulina Horbowicz^{1,2}

¹Høgskolen i Innlandet, ²Adam Mickiewicz Universitet, Poznań

Sammendrag

Denne artikkelen tar for seg hvordan man kan studere variabilitet i andrespråkslæring med utgangspunkt i dynamisk systemteori (DST), og viser hvordan DST kaster nytt lys over betydningen av variabilitet for endring og utvikling i andrespråkslæring. Tradisjonelt har variabilitet blitt betraktet som et brudd på systematikk som krever forklaring, mens rollen variabilitet spiller for utvikling og læring er det som framheves i DST. I artikkelen sammenfatter og drøfter vi sentrale metodologiske prinsipper og overveielser i forskning på språkutvikling innenfor DST, inkludert studiedesign, operasjonalisering av variabilitet og metodiske verktøy, med mål om å bidra til å videreutvikle forskningen på norsk innlærerspråk. Vi demonstrerer hvordan variabilitet kan studeres og tolkes i tråd med DST i longitudinelle data fra to voksne norskstudenter bruk av *synes* og *tro*, og artikkelen peker ut noen muligheter for hvordan slike data kan analyseres med økt statistisk raffinitet. Avslutningsvis argumenterer vi for at DST bidrar til økt teoretisk og metodologisk bevissthet om variabilitet og utvikling i andrespråkslæring som bør få konsekvenser for studiet av innlærerspråk, samtidig som diskusjonen også synliggjør at mer forskning er nødvendig for å avklare potensial og begrensninger ved dynamisk teori som prisme og verktøy for å forstå endring i andrespråksutvikling.

Nøkkelord: *dynamisk systemteori, variabilitet, andrespråkutvikling, longitudinelle data, individuelle læringsløyper*

Innledning

“(...) change and variability become the heart of what is investigated” (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, s. 201)

Innenfor *Dynamisk systemteori* (heretter DST) er språk konseptualisert som et komplekst adaptivt og dynamisk system, og språkutvikling kjennetegnes av å være variabel, framvoksende (eng. emergent), ikke-lineær (Beckner et al., 2009) og sensitiv til startpunktet, det vil si avhengig av hvilke egenskaper og erfaringer man har med seg (de Bot & Larsen-Freeman, 2011). Variabilitet, forstått som variert (språklig) adferd over et gitt tidsrom (Lowie & Verspoor, 2015),¹ spiller en nøkkelrolle i studiet av utvikling og endring i komplekse dynamiske systemer (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, s. 201). I tradisjonell andrespråkforskning har variabilitet ofte blitt presentert som både en teoretisk og metodisk utfordring, og som «støy» som tilslører mellomspråkssystemet (van Dijk et al., 2011). I DST forstås derimot variabilitet først og fremst som en forutsetning for utvikling (jf. van Dijk et al., 2011), noe som ikke bare innebærer en utvidet teoretisk forståelse, men også et behov for å utvikle metodologi og nye metoder. Formålet med denne artikkelen er å løfte fram og diskutere metodologiske prinsipper for utforskningen av variabilitet i andrespråksprosessen med et spesielt fokus på utvikling i innlærerspråk. Det overordnede spørsmålet som utforskes, er: *Hvordan studere variabilitet i andrespråkutvikling med utgangspunkt i dynamisk systemteori?*

DST deler grunnantakelser med kompleksitetsteori (de Bot & Larsen-Freeman, 2011) og en rekke bruksbaserte tilnæringer (jf. Verspoor & Behrens, 2011). Innenfor andrespråksfeltet har teorien i hovedsak blitt introdusert og tilpasset av en gruppe forskere ved Universitetet i Groningen. Disse forskerne har utviklet et sett metoder for å visualisere og studere språkutvikling (Lowie, 2017; van Geert & van Dijk, 2002; Vers-

¹ Lowie & Verspoor (2015) bruker *variasjon* om det inter-individuelle nivået. I denne artikkelen viderefører vi denne distinksjonen og reserverer *variabilitet* for intra-individuell variasjon.

poor et al., 2011). Metodene omfatter både deskriptive og mer avanserte statistiske teknikker, inkludert matematisk modellering, og har til hensikt å identifisere og synliggjøre mønstre i variabilitet og vendepunkt i språklæringsprosessen ved siden av å undersøke den statistiske gyldigheten av variabilitet. I denne artikkelen begrenser vi oss til metoder som ikke krever matematisk modellering, men som er egnet til å gi detaljerte analyser av svingninger, overganger og endring i dataene (jf. van Geert, 2008).

Artikkelen gir først en gjennomgang av hvordan variabilitet tradisjonelt har blitt konseptualisert i andrespråkforskningen, for så å gå over til hvordan variabilitet gis ny og utvidet betydning i DST. Denne gjennomgangen er delvis basert på van Dijk et al. (2011). Derfra fokuserer vi på metodologiske prinsipper for studiet av variabilitet i dynamiske system med utgangspunkt i både DST og et bredere kompleksitetsteoretisk rammeverk, og vi illustrerer deretter hvordan variabilitetsanalyser kan utføres i tråd med prinsipper fra DST ved å presentere en eksempelstudie med data fra et pågående prosjekt (se Horbowicz et al., 2020). Ved å sammenfatte, drøfte og prøve ut prinsipper fra DST på norske innlærerdatabaser er artikkelens ambisjon å bidra til å presisere og videreutvikle det metodologiske grunnlaget for studier av innlærerspråk med utgangspunkt i DST.

Variabilitet og andrespråklæring

Variabilitet, både innenfor kortere og lengre tidsrom, omtales i norsk faglitteratur om andrespråklæring som ett av fem typiske kjennetegn på mellomspråk ved siden av *enkelhet*, *systematikk*, *tverrspråklig innflytelse* og *generelle læringsløyper* (jf. Berggreen & Tenfjord, 1999; Monsen & Randen, 2017). Det at innlærere er variable i sin produksjon, er et empirisk faktum og en naturlig følge av språk i utvikling. Variabilitet, også omtalt som *variasjon*,² har ofte tjent som forskningsobjekt

² I norsk og internasjonal SLA har *variasjon* blitt brukt både om det intra-individuelle (særlig det synkrone nivået, jf. Berggreen & Tenfjord, 1999) og det inter-individuelle, og også for variabel adferd i et individ over et kort tidsrom (f.eks. en tekst). I denne artikkelen bruker vi variabilitet om variert adferd hos individer over ulike tidsskalaer, men vi har beholdt *variasjon* i enkelte sammenhenger der vi viser til tidligere forskning (jf. *fri variasjon*) selv om fenomenet dette begrepet betegner, vil inngå som variabilitet i DST.

i studier av innlærerspråk (jf. Bayley & Preston, 1996; Tarone, 1988). Imidlertid har fokuset innenfor SLA, ifølge Ellis (2008, s. 117–118), først og fremst dreid seg om å forklare årsakene til variabiliteten, og man har sett på variabilitet som et symptom på noe eller et brudd på en underliggende systematikk. Ellis peker ut tre ulike tilnærminger til variabilitet innenfor andrespråkforskningen, også framhevet i van Dijk et al. (2011); en chomskyansk, en sosiolingvistisk og en psykolingvistisk tilnærming. Med utgangspunkt i en chomskyansk tradisjon har variabilitet blitt avskåret som relativt uinteressant fordi det er et performansefenomen som ikke forteller noe om innlærerens underliggende kompetanse. Fra et sosiolingvistisk perspektiv med røtter i Labovs forskning har variabilitet blitt forklart med referanse til utenforliggende sosiale og situasjonelle faktorer. Fra et psykolingvistisk perspektiv har man vært mest opptatt av hvordan trekk ved oppgaven og situasjonen, som for eksempel tidspress og modus, har ført til variabel språklig adferd.³

Imidlertid er Ellis også opptatt av den variabiliteten som ikke kan gjøres rede for med henvisning til verken den lingvistiske, psykologiske eller den sosiale konteksten, såkalt *fri variasjon*. Fri variasjon betegner litt forenklet observasjonen av at to eller flere former kan forekomme tilfeldig i samme situasjonelle og lingvistiske kontekst. Han sier videre at man kan velge å avfeie dette som teoretisk uinteressant fordi fokus er «systemer», eller man kan anerkjenne at fri variasjon er «an inherent feature of interlanguage and constitutes a significant step in the development of linguistic competence» (Ellis, 2008, s. 133). Ifølge van Dijk et al. (2011, s. 56) har ikke denne innsikten blitt fulgt videre opp i forskningen.

Ambivalensen Ellis peker på (2008), mellom variabilitet forstått som et problem og som en naturlig del av utviklingen, har også preget fram-

³ Variabilitet har også blitt tolket som målefeil (også kalt observasjonsfeil) eller som ustabilitet som følge av påvirkning fra omgivelsene. Målefeil viser til situasjoner der det måles upresist slik at verdiene ikke er pålitelige. Sån sett kan variabiliteten bli til som resultat av feil ved den som måler, ikke ved fenomenet i seg selv. Van Geert & van Dijk (2002, s. 342) påpeker at til grunn for målefeil-hypotesen ligger det en tanke om at det finnes en sann verdi (*true score*). Variabilitet, forstått som tilfeldige feil, fordeles jevnt rundt den sanne verdien. I praksis har man for eksempel sett på variabilitet som et metodisk problem i SLA fordi det gjør det vanskelig å si noe om kompetanse og hva innlæreren «kan» og «ikke kan» (jf. Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 260), altså implisitt tilslører variabiliteten en antatt identifiserbar størrelse.

stillingen i norsk andrespråksforskning: På den ene siden har variabilitet i innlærerspråk blitt presentert som en teoretisk og metodisk utfordring, og noe som må gjøres rede for og fortrinnsvis forklares i enhver analyse av innlærerspråk, samtidig som man på den andre siden har tolket variabel språkbruk som utforskning og dermed et viktig tegn på utvikling (jf. Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 262). Denne siste innsikten står kanskje særlig sentralt i didaktisk bruk av mellomspråksanalyse (jf. Monsen & Randen, 2017).

Van Dijk et al. (2011) framhever at man må forstå perspektivet på variasjon som «et problem som må forklares» med utgangspunkt i målet om å avdekke generelle trekk ved andrespråklæring som er gyldige på tvers av individer, samt å identifisere lineære læringsløyper både på individ- og gruppenivå. I DST er verken generelle trekk eller universelle læringsløyper styrende mål.

DST har, sammen med mikrogenetiske studier innenfor utviklingspsykologi,⁴ siden 1990-tallet vært anvendt for å forstå kognitive systemer som for eksempel barns motivasjon for å gripe (Thelen, 2005), strategier smårollinger bruker for å komme seg ned en bratt bakke (jf. Adolph, 2008), barns strategier for å løse matematikkoppgaver (Alibali, 1999) og førstespråklæring (Ruhland & van Geert, 1998; van Geert & van Dijk, 2002). En sentral faktor i disse studiene er nettopp at variabilitet i utførelsen av en oppgave er naturlig og en forutsetning for utvikling (Siegler, 2007; Lowie & Verspoor, 2015). Dynamiske systemer vil veksle mellom stabile og ustabile stadier, der ustabile stadier kjennetegnes av høy grad av variabilitet. Variabilitetsanalyser over tid kan gi innsikt i hvordan selve læringsprosessen forløper: Mens en generativ tilnærming til språklæring som tilegnelse av regler vil forutsette en plutselig utvikling – et hopp – og deretter tilstedeværelse av reglene, vil en mer gradvis bruk indikere at læringen er framvoksende og bruksbasert (Ruhland & van Geert, 1998). Graden av variabilitet kan altså gi en pekepinn på hvor man er i prosessen: Jo nærmere man er stabilitet eller å ha lært noe, jo mindre sårbar er utførelsen for påvirkning utenfra, og variabiliteten vil naturlig reduseres (van Dijk et al., 2011, s. 61).

⁴ *Microgenetic studies* betegner studier i utviklingspsykologi som undersøker utførelsen av en oppgave i den samme situasjonen gjentatte ganger for å avdekke og forstå endring og utvikling.

Basert på Siegler (2007) summerer van Dijk et al. (2011) opp tre funn som antyder betydningen av variabilitet. For det første er menneskelig adferd generelt preget av variabilitet: Både barn og voksne bruker flere strategier for å løse et problem som for eksempel å komme seg ned en bakke eller å løse et regnestykke. For det andre er læring preget av både progresjon og regresjon, heller enn linearitet, og fra å bruke avanserte strategier kan man falle tilbake på enklere for så å utvikle seg videre. For det tredje henger tidlig variabilitet sammen med læring: Barn som tidlig brukte mange og varierte strategier, nådde raskere lenger enn barn som hadde mindre avanserte strategier som utgangspunkt (Siegler, 2007). Van Dijk et al. (2011, s. 59) relaterer dette til andrespråklæring ved å hevde at variabilitet er et uttrykk for tilgang på flere strategier og dermed seleksjonsmulighet som igjen gir grunnlag for å avansere til bedre strategier.

Oppsummert kan man si at selv om variabilitet har blitt ansett som et tegn på utvikling, har fokus på generelle læringsløyper og mellomspråk som systematiske, gjort at variabilitet har blitt behandlet som et symptom⁵ eller som «støy» heller enn som en kilde til innsikt. Dette har ført til at man heller ikke har utviklet gode nok metoder for å studere variabilitet.

Metodologiske overveielser i studiet av variabilitet

Larsen-Freeman & Cameron (2008a) foreslår et sett metodologiske prinsipper for studier av språk som komplekse systemer. I et av disse prinsippene artikuleres verdien av variabilitetsstudier som en oppfordring: «[...] investigate both stability and variability in order to understand the developing system» (2008a, s. 206). I DST formaliseres perspektivet på variabilitet som et avgjørende aspekt ved utvikling og følgelig et sentralt studieobjekt. I det følgende diskuterer vi metodologiske prinsipper i studiet av variabilitet i DST som også får konsekvenser for valg av metode og metodisk tilnærming.

⁵ Selv om man i SLA ofte har sett på variabilitet som et *tegn* på utvikling, gis variabilitet en mer grunnleggende betydning i DST som en forutsetning for at utvikling kan finne sted, og som en iboende egenskap ved komplekse dynamiske systemer.

Longitudinelle studier og individuelle læringsløyper

Essensen i et dynamisk system er forandring (de Bot, 2020), og det ligger implisitt i fokuset på utvikling og endring at longitudinelle data er nødvendig for å forstå andrespråklæring. Studier innenfor DST tar derfor ofte utgangspunkt i et mindre antall individer som følges over et aktuelt tidsrom. En del av argumentasjonen for å initiere longitudinelle kassustudier finner man i det såkalte ergodisitets-problemet, nemlig den potensielle forskjellen mellom funn som gjelder for en gruppe på et konkret tidspunkt (tverrsnitt), og funn som gjelder for et individ over flere målinger (gjennomsnitt over tid, van Geert, 2008, s. 189). I en populasjon som er ergodisk, vil en tverrsnittsstudie av en gruppe individer gi samme resultat som en longitudinell studie av individene som inngår i gruppen (Lowie & Verspoor, 2019). Ergodisitet fordrer både homogenitet (individene må ha like egenskaper og utgangspunkt), og stasjonaritet (stabilitet fra måling til måling) – kriterier grupper av mennesker og menneskelig adferd sjelden vil leve opp til: Selv om alle når samme mål, er ikke veien nødvendigvis lik på tvers av individer. Av dette følger det at man ikke kan generalisere fra gruppe til individ, liksom man ikke kan generalisere fra individ til gruppe. Med andre ord vil ikke resultatene fra tverrsnittsstudier av grupper kunne gi oss innsikt i et individs læringsprosess. Lowie og Verspoor (2019) argumenterer derfor for at kassustudier av individuelle læringsløyper er egnet til å avdekke forutsetninger og mekanismer som ligger til grunn for endring i språkssystemer og samspill mellom ulike komponenter i språklæringsprosessen.

Innenfor DST understrekes betydningen av kassustudier som grunnlag for teoriutvikling, og Lowie (2017) trekker fram verdien av å teste funn fra enkeltkassu gjennom replikasjon ved flerkassustudier: Fordi kassustudier gir direkte kunnskap om hvordan utvikling skjer på individnivå, har replikerende kassustudier en sterkere umiddelbar relevans for teoriutvikling enn replikasjon av resultater fra gruppestudier basert på gjennomsnitt. Lowie omtaler dette som en form for indirekte generalisering (2017, s. 137). For å kunne verifisere eller avkrefte teoretiske antakelser (Lowie et al., 2011) er det imidlertid også nødvendig å benytte matematiske modeller som faktiske språkdata kan sammenlignes med. Komplekse dynamiske system er uforutsigbare og utvikler seg i interaksjon med omgivelsene, og man bruker derfor modellering basert

på dynamiske, ikke-lineære og stokastiske modeller.⁶ Generelt peker van Geert (2008, s. 189) på at dynamiske modeller må kunne forklare både mer vanlige og mindre vanlige utviklingsløyper i et datasett. Matematisk modellering er en viktig brikke i teoriutvikling i DST som bidrar til å koble det individuelle og det generelle.

Komplekse dynamiske systemer er sammenvevde

Enhver studie må gjøre valg knyttet til design og studieobjekt. I både DST og kompleksitetsteori er det sentralt at systemer består av ulike nivåer som er *innføyde* i hverandre (eng. *nested*): «systems exist at different levels of granularity; that is, they are nested from a macrolevel, such as that of a whole ecosystem, all the way down to a microlevel, such as subatomic particles» (Larson-Freeman & Cameron, 2008a, s. 205). Språk oppviser også en slik sammenvevd og innføyde struktur: Språk er et subsystem i kognisjonen, som igjen er et subsystem i kroppen, og innenfor språket kan man skille ut subsystemer som fonologi, morfologi etc. (Lowie & Verspoor, 2015, s. 73). Man har også samme dynamikk mellom personer: Språkbrukeren er en del av en gruppe språkbrukere innenfor et språksamfunn som påvirker hverandre gjensidig. Eksempelvis representerer interaksjonen mellom omsorgsperson og barn et slikt dynamisk system (van Geert & van Dijk, 2002). Å ha en bevissthet om interaksjonen mellom ulike nivåer i systemet er avgjørende for å fange utviklingsmekanismer i komplekse, dynamiske systemer. Samtidig understreker Larsen-Freeman og Cameron (2008b, s. 234) at denne innsikten ikke må føre til «a paralyzing holism in which nothing gets done because one cannot figure out how to take in the whole from one vantage point». Under forutsetning om at man ikke trekker slutninger for systemet som helhet og bevarer en åpenhet for at forklaringen kan finnes i andre deler av systemet, foreslår de en *forgrunnbakgrunn*-modell, der man fokuserer på et spesifikt subsystem eller en variabel i systemet og lar andre deler fungere som bakgrunn.

Utvikling skjer på ulike tidsskalaer

⁶ van Geert (2008, s. 190) trekker fram den såkalte logistiske vekstmodellen som spesielt egnet. I den logistiske vekstmodellen beregnes vekst proporsjonalt med tilgangen på ressurser (som for eksempel S2-innputt). Modellen brukes også for eksempel til å beregne befolkningsvekst og generell vekst i populasjoner (Lowie et al., 2011, s. 104)

Et neste viktig aspekt er *tidsskala*, altså innenfor hvilke tidsrammer utvikling av et fenomen skjer. Noe utvikling går raskt, og vi kan observere variabilitet fra en utførelse til en annen, mens annen utvikling strekker seg over hele livsløpet. Smith og Thelen (2003) understreker at utvikling, sett fra et utviklingspsykologisk ståsted, foregår på ulike tidsskalaer fra et sekund til et annet til måneder og år, men at disse ulike tidsskalaene ikke representerer isolerte prosesser, snarere er de, som systemene i seg selv, innføydd i hverandre og interagerer med hverandre. De viser til en studie av Lewis (2000) som demonstrerer hvordan emosjonell utvikling inngår i et sirkulært årsaksforhold mellom emosjonelle episoder som skjer over sekunder eller minutter, humør som befinner seg på en tidsskala av timer og dager, og personlighet som relaterer seg til år. Hvilken tidsskala man velger å studere et fenomen ut fra, er altså viktig. Ifølge van Geert og van Dijk (2002, s. 345) er språkutvikling et egnet studieobjekt innenfor DST fordi man enkelt kan samle spontane, kvantifiserbare data, og ikke minst fordi språk utvikler seg raskt og det dermed er mulig å samle meningsfulle datasett innenfor relativt korte tidsrom – anslagsvis ett til to år. Dessuten handler tidsskala om intervallene mellom hver innsamling. Tidsrekken et fenomen studeres med utgangspunkt i, forteller noe om hvor raskt man antar at endring vil skje, og er en viktig del av en studies validitet nettopp fordi man må kunne sannsynliggjøre at designet fanger opp den utviklingen man er interessert i å studere.

Interaksjon mellom variabler i DST anvendt på språk

Ulike variabler på ulike nivåer i et dynamisk system interagerer kontinuerlig med hverandre. I DST ligger fokuset nettopp på interaksjonen mellom variablene og endringer i denne interaksjonen, og av den grunn er det viktig å velge variabler som inngår i et betydningsfullt forhold (Verspoor & van Dijk, 2011, s. 86). Spoelmann og Verspoor (2010) studerer utvikling av kompleksitet i andrespråkskriving ved å se på leksikalsk og syntaktisk utvikling. Til grunn for dette valget ligger en antakelse om at syntaktisk utvikling er påvirket av utvidelser i leksikonet. Også den tradisjonelle CAF-triaden, bestående av kompleksitet, korrekthet og flyt (complexity, accuracy, fluency), kan sies å utgjøre gjensidig avhengige variabler. Lesonen et al. (2018) studerer bruk og utvikling av evaluerende konstruksjoner hos en finskinnlærer. Siden evaluerende uttrykk langt på vei kan fylle samme innholdsmessige

funksjoner, kan man anta at de utvikles i et samspill. Samme tankegang ligger til grunn for Horbowicz et al. (2020), som ser på fire ulike kategorier epistemiske konstruksjoner som til dels overlapper semantisk og pragmatisk. Imidlertid er det her også snakk om interaksjon over ulike språklige nivå, siden epistemiske konstruksjoner har ulik kompleksitet (de kan bestå av både leksikalske ord og være syntaktiske flerordsuttrykk), og fyller et komplekst sett av funksjoner i en samtale. I alle tilfeller representerer avgrensning av et dynamisk system en viktig metodisk avveining i DST.

Operasjonalisering av variabilitet

Variabilitet er, som nevnt, definert som intra-individuell variasjon over tid. Imidlertid ligger det en rekke metodiske og analytiske valg til grunn for å kunne gi en hensiktsmessig operasjonalisering av variabilitet. Ofte operasjonaliseres variabilitet som feil utfra målspråksnormen, som for eksempel at det varierer hvorvidt V2-regelen overholdes når et annet ledd enn subjektet opptar forfeltet, eller ved at flere former fyller samme funksjon på en måte som ikke tillates i målspråket. I van Dijk et al.s (2011) nye analyser av Harvard-materialet (Cancino et al. 1978)⁷ ble variabilitet operasjonalisert som endringer i hvor frekvent bruken av en konstruksjon var (f.eks. *don't*), i tillegg til at de også regnet variabilitet ut fra tilstedeværelsen av flere ulike negasjonsmønstre på samme tidspunkt. For eksempel brukte en av deltakerne både *no + verb* og *don't + verb*, mens andre brukte flere ulike negasjonsstrategier (både målspråkslike og målspråksavvikende) innenfor det aktuelle tidsrommet. Begge formene for variabel atferd, altså svingninger i bruk av en konkret konstruksjon, og veksling mellom ulike konstruksjoner som realiserer samme funksjon, kan fortelle noe interessant om utvikling. Høy bruksfrekvens av en konkret konstruksjon («en topp») representerer overgeneralisering av konstruksjonen, noe som synes å indikere endring i systemet. Variabilitet i bruken av flere konstruksjoner er assosiert med seleksjonsmulighet og varig utvikling til mer avanserte stadier (van Dijk et al., 2011, s. 66ff). Hvilket nivå man ser på variabilitet på – innad i eller mellom variabler, altså i bruken av én variabel over tid eller mellom

⁷ Harvard-studien viser til Cancino, Rosansky og Schumanns longitudinelle forskning på seks engelskinnlærere i USA på 70-tallet (Cancino et al., 1978), blant annet kjent for utvikling av læringsløyper for negasjon og spørsmålkonstruksjon.

variabler på ulike tidspunkt i en tidsrekke – må bestemmes i hvert enkelt tilfelle.

Implisitt i van Dijk et al. sin (2011) tilnærming ligger det også en forskjell mellom type og token: Mens analysene av *don't* baseres på token alene, kan analysene av ulike negasjonskonstruksjoner leses som en operasjonalisering av type. Hos Lesonen et al. (2020) ble variabilitet basert på utregninger av token- og typefrekvens: Der token representerte frekvensen av forekomster av en evalueringskonstruksjon, viste type til frekvensen av ulike leksikalske varianter av samme konstruksjon. Horbowicz et al. (2020) bygde analysene av variabilitet på token-frekvens innenfor hver kategori av epistemiske uttrykk, mens variabilitet i typeantall ble trukket inn for å si noe om utviklingen av kompleksitet. Til sist kan man nevne at studier som har sett på utviklingen av skriftlige ferdigheter på andrespråket, har målt variabilitet med utgangspunkt i vurderingsskår av ulike delkomponenter ved de aktuelle tekstene over tid (f.eks. Fogal, 2020; Lowie & Verspoor, 2019). Man kan altså gå fram på ulike måter for å omforme språklige data til en kvantifiserbar verdi som igjen brukes til å visualisere variabiliteten, eller som grunnlag for statistiske analyser. Hvilken framgangsmåte eller hvilket nivå (fonem, ord, konstruksjon, vurderingsskår) som er passende, er avhengig av det konkrete forskningsspørsmålet og studiens fokusområde.

Verktøy og visualiseringsteknikker

Hensikten med metodeutvikling innenfor DST har vært å kunne beskrive og modellere språkutvikling, studere interaksjonen mellom ulike komponenter, og identifisere kritiske punkt og overganger i individers språkutvikling (jf. van Dijk & van Geert, 2007). Innenfor første- og andrespråksforskningen med utgangspunkt i DST er det derfor jobbet fram metodiske verktøy som kan synliggjøre variabilitet og teste verdien av observerte endringer statistisk. I denne artikkelen er det ikke rom for å beskrive de enkelte metodene inngående, og vi nøyer oss dermed med å kort presentere et utvalg, og diskutere noen viktige prinsipper i valg og utforming av metode. Det er to viktige prinsipp som ligger til grunn for metodeutformingen i DST i andrespråkssammenheng. Det ene er viktigheten av metoder som kan vise og behandle longitudinelle data fra tidsserier på en måte der kontinuitet og brudd på kontinuitet kommer tydelig fram. For eksempel er det viktig at topper og fall, som er assosiert med endring, gjøres synlig (jf. van Dijk & van Geert, 2007). Det andre,

som må forstås i sammenheng med det første, er hvordan man kan sammenligne individuelle data over tid og undersøke hvilken rolle variabiliteten spiller i utviklingen. Begge disse prinsippene må ses i lys av en økt bevissthet om og fokus på ergodisitetstets-utfordringen: Gruppegjennomsnitt visker bort prosessen og kan gi et ufullstendig bilde av utviklingen (jf. van Dijk et al., 2011).

Form-meningtilordning av *synes* og *tro* – en eksempelstudie

I det følgende presenterer vi en studie av variabilitet i bruken av epistemiske og evaluerende konstruksjoner med *synes* og *tro* i norsk som andrespråk, før vi går tilbake til metodiske verktøy som antyder hvordan en slik studie kan utvikles videre. Formålet med analysene er å gi et eksempel på hvordan variabilitetsanalyser med forankring i DST kan utføres i praksis.

Studiedesign

Som del av en større datainnsamling har vi fulgt to norskkursdeltakere, Sofia og Linda, gjennom deres andre semester av et intensivt norskkurs i universitets- og høyskolesektoren.⁸ Dataene består av 8 samtaler over ca. fire måneder mellom en av forskerne, *Paulina*, som også var deltakernes norsklærer før innsamlingen begynte, og hver deltaker.⁹ Norskkurset deltakerne fulgte, tok sikte på å kvalifisere til B1/B2-nivået (avhengig av karakter, jf. Council of Europe, 2001) på to semester. Med denne antakelsen om utvikling som bakteppe er data samlet inn med omtrent to ukers mellomrom – et tidsrom vi antok ville være tilstrekkelig og tett nok for å fange opp viktige endringer, i tillegg til at vi kunne følge hvordan variabiliteten utviklet seg fra punkt til punkt i tidsrekken. Med andre ord muliggjør designet observasjon av variabilitet og utvikling på flere interagerende tidsskalaer: (1) på hvert enkelt datapunkt, som (2) utvikling mellom hvert enkelt datapunkt, i tillegg til (3) endringer fra tidlige til avsluttende målinger, og tillater en å undersøke mulige

⁸ Dataene inngår i prosjektet *Utvikling av språklige konstruksjoner i norsk som andrespråk – et bruksbasert perspektiv* (se også Horbowicz et al., 2020, for en beskrivelse av data og datainnsamling).

⁹ Samtalene er transkribert i ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008).

sammenhenger mellom variabilitet over korte tidsrom og endringer over en lengre tidsskala.

Fokus for studien er bruk av verbene *tro* og *synes*.¹⁰ Forskjellen mellom *tro* og *synes* regnes som viktig å mestre for innlærere og dukker opp i lærebøker i norsk allerede på A2-nivå (jf. Ellingsen & Mac Donald, 2010). Distinksjonen er videre spesifikk for skandinaviske språk (Goddard & Karlsson, 2008), og følgelig potensielt vanskelig å lære. Sånn sett er den interessant å utforske i innlærerdatabaser. Begge verbene brukes for å gi uttrykk for oppfatning, men på ulikt grunnlag som i tilfellet *tro* er objektiv viten, og i tilfellet *synes* – subjektiv oppfatning (Goddard & Karlsson, 2008).¹¹ Man kan altså si at *tro* uttrykker epistemisk holdning, mens *synes* er begrenset til evalueringer. Likevel forekommer verbene i lignende syntaktiske kontekster: De kan ta nominal leddsetning eller pronomenet *det* som objekt, og kan plasseres både foran og bak objektet (med inversjon). Begge verbene har også en tendens til å brukes i muntlig språk sammen med egosentriske pronomen, dvs. pronomen som henviser til taleaktsdeltakerne (Dahl, 1997).

Siden *tro* og *synes* inngår i lignende konstruksjoner med lignende semantisk og diskursiv funksjon, definerer vi utviklingen av *tro* og *synes* som et dynamisk interagerende system der de ulike komponentene påvirker hverandre. Subsystemet *tro* og *synes* er videre innføydd i et større dynamisk system av de enkelte samtalepartnere, og er også naturlig påvirket av utvikling på andre nivåer i språkssystemet, som for eksempel generell syntaktisk utvikling, men dette er ikke gjenstand for utforskning her.

Som nevnt innledningsvis er det sentralt i DST at utvikling henger tett sammen med startpunkt: Sofia er i 20-årene, har ungarsk som førstespråk og svært gode engelskferdigheter. Linda er i 30-årene, har engelsk som førstespråk, men er oppvokst med flere språk i familien. Sofia har studert noe norsk tidligere, men er ny i Norge ved norskkursets start, mens Linda har bodd i Norge i 1 år og seks måneder når norskkurset starter. I tillegg til at de følger samme norskkurs, har de til felles at begge

¹⁰ Horbowicz et al. (2020) så på bruken av epistemiske verb med utgangspunkt i konstruksjoner med *tro* og *vite*. *Synes* var dermed ikke del av analysene, og betydningsskillet mellom *tro* og *synes* ble heller ikke analysert.

¹¹ Goddard og Karlsson (2008) skriver riktignok om de svenske leksemene *tro* og *tycka*, men den semantiske distinksjonen mellom de to verbene er akkurat lik de norske leksemene *tro* og *synes*.

har høyere utdanning, og begge har en norskspråklig partner. Disse variablene har status som *bakgrunn* i denne studien, mens subsystemet *tro* og *synes* er *fokus* (jf. Larsen-Freeman & Cameron, 2008b).

Analyseprosedyre

Grunnlaget for analysene er samtlige forekomster av *tro* og *synes* i åtte samtaler med hver av de to deltakerne. Dette innebærer at forekomster der konteksten antyder både epistemisk og evaluerende betydning, er telt, og at vi ikke skiller mellom riktig og avvikende bruk sett utfra mål-språksnormen. Med andre ord ønsker vi å se på samspillet mellom de to komponentene i subsystemet som er i fokus, heller enn på hvor «korrekt» bruken av *tro* og *synes* er. Samtalene forløper ut ifra ulike forhåndsbestemte tema, med unntak av uke 3 og 10, som tar utgangspunkt i bildebeskrivelse. Samtalene varierer i lengde (jf. vedlegg 1) og utvikler seg relativt fritt.

Vi opererer med tre kategorier der to innebærer bruk av henholdsvis *tro* (kat. 1) og *synes* (kat. 2) alene, mens den tredje inneholder sekvenser der begge verb brukes i samme ytring og dermed står i et slags konkurranseforhold (kat. 3). Analysene av samspillet mellom de tre kategoriene er basert på antall og framstilt i tabell 1.¹²

Tabell 1: *Antall forekomster av tro, synes og tro/synes hos Linda (L) og Sofia (S).*¹³

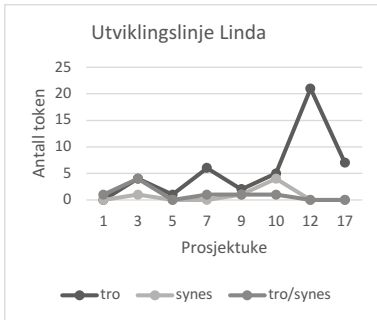
PROSJEKTUKE	1		3		5		7		9		10		12		16		17	
	L	S	L	S	L	S	L	S	L	S	L	S	L	S	L	S	L	S
Kat. 1: tro	0	0	4	0	1	-	6	0	2	0	5	0	21	1	-	1	7	0
Kat. 2: synes	0	0	1	5	0	-	0	2	1	3	4	10	0	5	-	2	0	12
Kat. 3: tro/synes	1	0	4	0	0	-	1	0	1	0	1	0	0	0	-	0	0	0

Tabell 1 avslører at mens Sofia først og fremst bruker *synes*, er *tro* mest frekvent hos Linda. Dessuten forekommer kat. 3 kun hos Linda. Hos Sofia forekommer *tro* to ganger mot slutten av perioden, nærmere be-

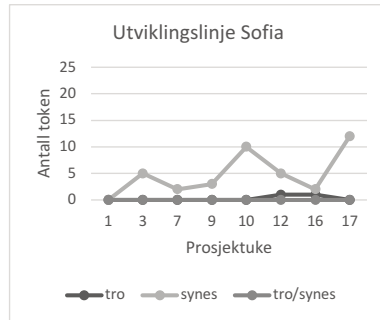
¹² Antall forekomster er best egnet til å vise den intra-individuelle variabiliteten. For å kunne sammenligne de to deltakerne er det likevel nødvendig å regne ut frekvensen av de to leksemene, og disse er framstilt i tabell 2.

¹³ Data fra prosjektuke 5 mangler for Sofia og prosjektuke 16 for Linda. Dette er markert i tabellen med bindestrek.

stemt i uke 12 og 16. Motsatt finner vi ingen forekomster av *synes* hos Linda fra uke 12.



Figur 1 Antall token tro, synes og tro/synes hos Linda.



Figur 2 Antall token tro, synes og tro/synes hos Sofia.

Figur 1 og 2 illustrerer med tydelighet at det er flere former i spill hos Linda enn hos Sofia, noe som impliserer høyere variabilitet. Særlig kat. 3, som viser hvordan *synes* og *tro* brukes om hverandre, indikerer at flere strategier konkurrerer om å fylle samme funksjon. I uke 3 har 4 av 8 forekomster av epistemiske konstruksjoner «dobbel» bruk av verb, eksplisert i følgende sekvens:

- (1) L: kanskje hon syn hun sy-synes at kanskje hun tror at han trenger ikke å betalt fordi han er kongen (uke 3)

Slike sekvenser forekommer jevnlig gjennom de første datapunktene: Forhandlingen er mest intens i prosjektuke 3, men fortsetter sporadisk fram til uke 12. Seks av åtte tilfeller starter med *tro* som blir endret til *synes*. En overvekt av forekomstene i kat. 3 fram til uke 10 har epistemisk betydning, selv om også *synes* med epistemisk betydning, og *tro* med evaluerende, forekommer. Hvis sekvensene med «dobbel» forekomst av verbkonstruksjonen er en form for selvkorrigerende, ser de ikke ut til å være initiert av samtalepartneren eller avhengige av foregående ytringer (jf. eksempel 2). Dette tyder på at bruken av *tro* og *synes* på den mest lokale tidsskalaen, dvs. hvert enkelt målepunkt, i liten grad kan leses som tilpasning mellom samtalepartnerne.

- (2) P: tror du man fortsatt kan møte den norske kongen på trikken (0.2)

L: eh:m nei fordi jeg tror jeg synes at det er litt
(uke 3)

I uke 10 brukes alenestående *synes* hyppigere enn tidligere (4 forekomster). Av disse har to klart epistemisk betydning. Figur 1 viser videre at mot slutten av perioden slutter Linda å bruke *synes* og *tro* sammen. En kvalitativ analyse avdekker likevel at bruken fortsatt ikke er stabil med tanke på form-mening-tilordning: Kat. 1, *tro*, har en topp i uke 12, som også bekreftes i relative tall (mens frekvensen av *tro* per 100 finittverbskontekster ligger mellom 0 og 3,57 de andre ukene, er tilsvarende tall for uke 12 7,69, jf. tabell 2).¹⁴ Her gis *tro* hovedsakelig epistemisk betydning (14 forekomster), men det forekommer også bruk hvor den intenderte betydningen er uklar (fem forekomster), samt to eksempler som vanskelig kan tolkes som annet enn evaluerende. Også i uke 17 bruker Linda kun *tro*, og av sju forekomster er fire klart epistemiske, mens tre kan tolkes som både epistemiske og evaluerende avhengig av intensjon.

Tabell 2: *Frekvens for tro-forekomstene i Lindas data og synes-forekomstene i Sofias data, regnet ut per 100 finittverbskontekster.*

Linda	1	3	5	7	9	10	12	17
tro-frekvens	0,00	2,56	0,67	3,35	1,09	2,91	7,69	3,57
Sofia	1	3	7	9	10	12	16	17
synes-frekvens	0,00	7,46	3,23	3,00	6,41	4,85	1,32	6,12

Analysene av Lindas *tro/synes*-bruk i løpet av perioden peker altså ikke bare i én retning: På den ene siden når hun et mer avansert nivå i bruken fordi de to verbene skiller fra hverandre. På den andre siden finner vi forekomster av *tro* gjennom hele perioden som kan tolkes evaluerende, noe som antyder at tilordningsprosessen mellom form og mening ikke er avsluttet. Det kan heller se ut til at den initiale variabiliteten følges av en periode med overgeneralisering som også antydes kvantitativt med økningen i uke 12.

¹⁴ Vi erkjenner at tema kan spille en rolle for bruken av enkeltkonstruksjoner med for eksempel *tro*. Samtidig mener vi at påvirkningen her er begrenset siden det bare er Linda, og ikke Sofia, som har en topp i uke 12.

Sofia bruker kun *synes*, med både epistemisk og evaluerende betydning, i nesten hele prosjektperioden. I uke 12 og 16 ser vi at verbet *tro* dukker opp, men det er ingen eksplisitt forhandling mellom *synes* og *tro* som hos Linda. Det er likevel verdt å merke seg at *synes* og *tror* brukes i nøyaktig samme syntaktiske konstruksjon i uke 12: «jeg synes det er det samme», og «jeg tror det er det samme».

I siste datapunkt (uke 17) ser vi et eksempel på ikke-lineær utvikling, der Sofia igjen utelukkende bruker *synes*. Token-antallet er her det høyeste i prosjektperioden, men siden denne samtalen også er den lengste, avslører frekvensene at det i realiteten ikke er snakk om en topp (jf. tabell 2). Forekomstene av *synes* fordeler seg her jevnt mellom epistemiske og evaluerende betydninger, men siden bruken av *tro* er begrenset i Sofias språk, kan vi ikke si med sikkerhet at det vi ser, er starten på en mer ustabil periode der distinksjonen mellom epistemiske og evaluerende betydninger kan utvikle seg.

Variabilitet i komplekse dynamiske system

Å lære å bruke *tro* og *synes* i norsk som andrespråk handler om å etablere noen form-menings-tilordninger spesifikke for de skandinaviske språkene. Om man tar startpunktet i betraktning, kan verken Sofia eller Linda et språk fra før som realiserer denne distinksjonen, og de er begge tydelig utfordret av *synes-tro*-distinksjonen i sitt andre semester med intens norskundervisning. Likevel er Linda antagelig noe nærmere en målspråklig form-mening-tilordning ved prosjektperiodens slutt, og hun er også den med lengst erfaring og eksponering for norsk av de to. Alibalis (1999) studie antyder at variabilitet i antall strategier til å løse en oppgave er en forløper for endring og stabilisering. I våre data har Linda en lignende utviklingsprofil: Hun starter ut med flere konkurrerende strategier og ser ut til å redusere fra tre til én strategi (utelukkende bruk av *tro*). Denne siste strategien kan karakteriseres som overgeneralisering: *tro* med evaluerende betydning forekommer helt fram til innsamlingen avsluttes, riktignok først og fremst ved et tilnærmet formularisk uttrykk («jeg tror det er morsom»). Tilsvarende faller Sofia tilbake på sin opprinnelige *synes*-strategi i siste prosjektuke etter å ha prøvd ut *tro* et par ganger.

Sofia viser generelt lite variabilitet gjennom perioden. Riktignok kan de to forekomstene av *tro* som kommer mot slutten av perioden, være en indikasjon på at systemet er i ferd med å bli mer stabilt. Våre data

kan ikke gi noe endelig svar på om Lindas overgeneralisering er midlertidig, eller om Sofias system er i ferd med å destabiliseres og vil tillate endring – til det har vi ikke fulgt dem lenge nok. Sofia og Linda har også ulike startpunkt, og det er et ubesvart spørsmål om forskjellene dem imellom skyldes at vi treffer dem på ulikt tidspunkt i læringsløypa, eksponering eller individuelle forskjeller. Ikke desto mindre gir analysene et innblikk i hvordan et dynamisk system kan utvikle seg: Det er ingen lineær enhetlig prosess, men snarere en vekslende, variert prosess preget av forhandling, progresjon og regresjon. I det følgende går vi kort inn på hvordan man kan jobbe videre med variabilitetsanalyser i datasett basert på tidsserier med flere forekomster og målepunkter.

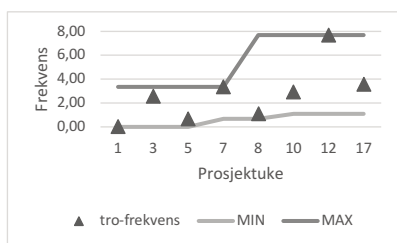
Veien videre: mer avanserte metoder og verktøy

Tidsserier kan, som vist, enkelt framstilles i diagrammer der verdien (antall eller frekvens) fra hver innsamling og for eksempel hvert individ eller hver konstruksjon plottes inn separat (se figur 1 og 2). Slike diagrammer visualiserer endringer og utvikling i enkeltvariabler, og man kan også studere interaksjon mellom variabler med dette utgangspunktet. Van Dijk et al. (2011, s. 72ff) illustrerer videre muligheten for å bruke glattingsteknikker (eng. smoothing) som trendlinjer (jf. van Dijk et al. 2011)¹⁵ for å få et tydeligere inntrykk av tendenser i dataene. Trendlinjer regnes som et effektivt virkemiddel for å vise sammenhengen mellom ulike variabler over tid, som hvorvidt det er konkurranse mellom ulike konstruksjoner, eller om en skår eller bruken av en konstruksjon på tross av høy variabilitet øker eller forbedres. Trendlinjer, basert på for eksempel glidende gjennomsnitt (f.eks. gjennomsnittet av de tre siste datapunktene), bidrar til å forenkle utviklingslinjer og jevner ut uregelmessigheter, mens polynome trendlinjer kort fortalt er egnet til å identifisere svingninger og topper. Valg av trendlinje avgjøres av formål – er målet å synliggjøre store svingninger eller generelle utviklingstendenser? – og hvordan datasettet ser ut, og krever en viss erfaring og matematisk innsikt (jf. van Dijk et al., 2011). En fare ved bruk av trendlinjer er risikoen for å tilsløre den opprinnelige variabiliteten, og

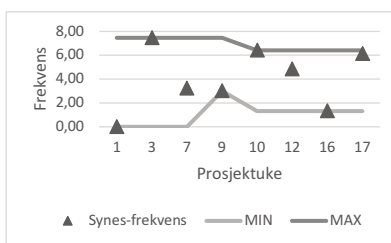
¹⁵ Glidende gjennomsnitt (eng. moving average) representerer en av flere typer trendlinjer, men trendlinjer kan også regnes ut ved hjelp av blant annet lineære, polynome og logaritmiske formler.

van Dijk et al. (2011) understreker at trendlinjer ikke skal brukes som erstatning for grunnlagsdataene.

Med flere datapunkter og større mengder data er det mulig å bruke mer avanserte teknikker, både deskriptive og utforskende.¹⁶ En av disse teknikkene er for eksempel en såkalt min-maks-graf som bruker et forflyttende målevindu som strekker seg over flere målinger¹⁷ og viser minimale og maksimale verdier per vindu (van Geert & van Dijk, 2002). Resultatet er en graf utformet med en øvre og en nedre linje, som legger seg oppå de enkelte målepunktverdiene, og bokstavelig talt viser «bredden» i verdiene: Jo bredere båndbredde, jo høyere variabilitet i denne perioden (jf. van Dijk et al., 2011, s. 76). Min-maks-grafer for Lindas *tro*-frekvens og Sofias *synes* regnet per 100 finittverbskontekster (jf. tabell 2) tjener som illustrasjon i figur 3 og 4. Disse grafene styrker inntrykket av at det skjer større endringer i Lindas system i løpet av perioden, mens Sofias variabilitet er jevnere.



Figur 3 Min-maks-graf for Lindas *tro* (målevindu=fem datapunkter).



Figur 4 Min-maks-graf for Sofias *synes* (målevindu=fem datapunkter).

Min-maks-grafer er en deskriptiv metode som kan synliggjøre faser i variabilitet, men som ikke kan fortelle oss noe om hvorvidt denne variasjonen er tilfeldig eller utviklingsmessig betydningsfull. For å undersøke dette må man benytte teknikker som gjør det mulig å teste den statistiske signifikansen av hypoteser utledet av datamaterialet. En slik hypotese, basert på analysene ovenfor, kunne, dersom de bygde på

¹⁶ I Verspoor et al. (2011) presenteres en rekke både deskriptive og statistiske teknikker utover de vi nevner her, som glidende korrelasjoner (eng. moving correlations), Loess-kurver og dynamiske vekstmodeller som vi nevnte kort i delkapittelet om longitudinelle studier og individuelle læringsløyper.

¹⁷ En naturlig konsekvens av dette prinsippet er at datamaterialet må være tilstrekkelig stort. Van Geert & van Dijk (2002, s. 354) presiserer at målevinduet ideelt bør inneholde en tiendedel av datasettet, men ikke færre enn fem datapunkter.

et mer omfattende datamateriale, være at Lindas bruk av *tror* er mer variabel enn Sofias *synes*. Hypotesene må imidlertid «oversettes» til tallverdier for å kunne brukes i resampling-teknikker (f.eks. Good, 1999) som tillater å teste resultatet for tilfeldighet. Ett eksempel på en slik teknikk er Monte Carlo Analysis (van Dijk et al., 2011, s. 77ff), der tallverdiene i undersøkelsen brukes til å lage et stort antall (f.eks. 5000) datasett, der alle tallverdiene er tilfeldig blandet. Resultatene fra slike «tilfeldige» datasett sammenlignes med det opprinnelige resultatet for å sjekke hvor stor sjansen for å oppnå samme resultat er. Ved p-verdier under 0,05 kan man bekrefte at den antatte variabiliteten ikke er tilfeldig. Slike analyser kan også brukes for å undersøke hvorvidt observerte toppe i dataene er betydningsfulle eller tilfeldige, som for eksempel hvorvidt Lindas topp i uke 12 har utviklingsmessig verdi. Van Dijk et al. (2011) understreker at både deskriptive metoder og resampling-teknikker, samt modellering, er viktige verktøy i studier av utviklingsfenomen.

Avsluttende kommentar

Å utforske variabilitet og hvordan andrespråk utvikler seg i en veksling mellom stabile og ustabile stadier, framheves som et overordnet metodologisk prinsipp for å kunne studere andrespråklæring som et komplekst dynamisk system (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a). Denne artikkelen har diskutert hvordan man kan studere variabilitet og utvikling i innlærerspråk med utgangspunkt i en teoretisk forståelse fra dynamisk systemteori. DST gir en teoretisk og metodologisk ramme for studiet av variabilitet, og tilbyr et nytt perspektiv på forholdet mellom systematikk og variabilitet prosess og produkt (prosessen er i fokus og produktet uforutsigbart), samt hvordan utvikling skjer. Innenfor DST betraktes utvikling og læring som ikke-lineære prosesser, og systemet er selvorganiserende og kan dermed selv utvikle ustabilitet og variabilitet, samtidig som det påvirkes av omgivelsene. DST gir i dag også tilgang til en rekke verktøy som legger til rette for å studere endring og utvikling i individuelle læringsløyper (Verspoor et al., 2011).

Det synes åpenbart at denne tilnærmingen kan bidra til ny kunnskap og forståelse om sammenhengene mellom variabilitet, utvikling og læring i andrespråklæring, som vi også har forsøkt å vise i undersøkelsen

av *synes* og *tro* i denne artikkelen. Samtidig erkjenner man at enkelte aspekter ved DST fortsatt representerer metodologiske utfordringer med konsekvenser også for studiet av innlærerspråk, og van Geert sier at metodene DST tilbyr i dag, verken er uttømmende eller innebærer at man skal forkaste tidligere tilnærminger (2008, s. 197). Like fullt har tilnærmingen til variabilitet og språkutvikling i DST bidratt til økt bevissthet om metodologiske prinsipper som følger med studier av språkutvikling som komplekse dynamiske systemer, som vi mener har verdi for studiet av andrespråkutvikling i norsk. Dette gjelder først og fremst overveielser knyttet til avgrensning og fokusering av systemer, interaksjon mellom subsystemer og ulike nivåer i komplekse systemer, bevissthet om utvikling på ulike tidsskalaer, og ikke minst avveininger omkring operasjonalisering av måleenhet når studieobjektet er språk. Ikke bare i studier basert på store datamengder som korpusstudier, men også i kasusstudier der språkdata kvantifiseres, er det en fare for at man mister oversikten over hva som ligger til grunn for målene.

DST har som ambisjon å koble det kognitive og det sosiale (de Bot et al., 2007), og van Geert og van Dijk (2002, s. 345) sier at «From a dynamic systems view, language development is especially relevant because of its dynamic interplay between the various linguistic elements and the non-linguistic domain». Denne ambisjonen synliggjør etter vår mening også et inntil videre sårt punkt fra et metodologisk ståsted: Det er en reell utfordring å ta høyde for ulike tidsskalaer og nivåer som interagerer både i datainnsamling og analyser. Dette handler både om hvordan et system kan og bør defineres og avgrenses, og om kapasitet til å håndtere data og variabler på ulike nivå.

Samtidig viser studier som Horbowicz et al. (2020), Lesonen et al. (2018, 2020), van Dijk et al. (2011) og denne at det ligger et potensiale i å betrakte innlærerspråk som dynamiske systemer. For eksempel gjør det å utnytte tidsskala-begrepet for å synliggjøre variabilitet over ulike tidsperioder i en tidsrekke det mulig å systematisere og få fram kompleksitet i andrespråket på forskjellige nivåer. Dermed er man i stand til å belyse den dynamiske språklæringsprosessen, noe som er blitt ansett som kjernen i studier av språkutvikling: «an understanding of dynamic systems is crucial if we [...] wish to understand the mechanism of development and learning as it applies to individuals» (van Geert 2008, s. 197).

Litteratur

- Adolph, K. (2008). Learning to move. *Current Directions in Psychological Science*, 17(3), 213–218.
- Alibali, M. W. (1999). How children change their minds: Strategy change can be gradual or abrupt. *Developmental psychology*, 35(1), 127–145.
- Bayley, R. & Preston, D. (1996) (Red.). *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., ... Larsen-Freeman, D. (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning*, 59, 1–26.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cancino, H., Rosansky, E. & Shumann, J. (1978). The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. I E. M. Hatch (Red.), *Second language acquisition: A book of readings* (s. 207–230). Rowley, MA: Newbury House.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe.
- Dahl, Ö. (1997). Egocentricity in Discourse and Syntax. <http://www.ling.su.se/staff/oesten/egocentric>
- De Bot, K. (2020). Prologue. I W. Lowie, M. Michel, A. Rousse-Malpat, M. Keijzer & R. Steinkrauss (Red.), *Usage-based Dynamics in Second Language Development* (xiii–xx). Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 7–21.
- De Bot, K. & Larsen-Freeman, D. (2011). Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. I M. H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Red.), *A dynamic approach to second language development* (s. 5–24). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellingsen, E. & Mac Donald, K. (2010). *Norsk på 1-2-3* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.

- Fogal, G. (2020). Investigating variability in L2 development: Extending a complexity theory perspective on L2 writing studies and authorial voice. *Applied Linguistics*, 41(4), 575–600.
- Good, P. I. (1999). *Resampling methods: A practical guide to data analysis*. Boston: Birkhäuser.
- Goddard, C. & Karlsson, S. (2008). Re-thinking THINK in contrastive perspective: Swedish vs. English. I C. Goddard (Red.), *Cross-linguistic semantics* (s. 225–240). Philadelphia: John Benjamins.
- Horbowicz, P., Nordanger, M. & Randen, G. T. (2020). Utvikling av epistemiske konstruksjoner i norsk som andrespråk: Variabilitet, endring og skjemativering. *NOA Norsk som andrespråk*, 36(1), 5–38.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008a). Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The modern language journal*, 92(2), 200–213.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008b). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lesonen, S., Suni, M., Steinkrauss, R. & Verspoor, M. (2018). From conceptualization to construction in Finnish as an L2. *Pragmatics and Cognition*, 24(2), 212–262.
- Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M. & Verspoor, M. (2020). Dynamic Usage-based Principles in the Development of L2 Finnish Evaluative Constructions. *Applied Linguistics*, 42(3), 442–472. DOI: 10.1093/applin/amaa030
- Lewis, M. (2000). Emotional self-organization at three timescales. I M. Lewis & I. Granic (Red.), *Emotion, Development and Self-organization* (s. 37–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowie, W. (2017). Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. I L. Ortega & Z. Han (Red.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (s. 123–141). Amsterdam: John Benjamins.
- Lowie, W., Caspi, T, van Geert, P. & Steenbeek, H. (2011). Modelling development and change. I M. H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and techniques* (s. 99–121). Philadelphia: John Benjamins.
- Lowie, W. & Verspoor, M. (2015). Variability and Variation in Second Language Acquisition Orders: A Dynamic Reevaluation. *Language Learning*, 65(1), 63–88.

- Lowie, W. & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69(S1), 184–206.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ruhland, R. & van Geert, P. (1998). Jumping into syntax: Transitions in the development of closed class words. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 65–95.
- Siegler, R. (2007). Cognitive variability. *Developmental Science*, 10(1), 104–109.
- Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category – ELAN and ISO DCR. *6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*. Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands. Tilgjengelig fra: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Smith, L. & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(8), 343–348.
- Spoelman, M. & Verspoor, M. (2010). Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 31(4), 532–553.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Arnold.
- Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15(2), 255–283.
- van Dijk, M., & van Geert, P. (2007). Wobbles, humps and sudden jumps: A case study of continuity, discontinuity and variability in early language development. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 16(1), 7–33.
- van Dijk, M., Verspoor, M. & Lowie, W. (2011). Variability and DST. I M. H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Red.), *Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and techniques* (s. 55–84). Philadelphia: John Benjamins.
- van Geert, P. (2008). The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction. *The Modern Language Journal*, 92(2), 179–199.
- van Geert, P. & van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior & Development*, 25(4), 340–374.

- Verspoor, M. H., de Bot, K. & Lowie, W. (Red.). (2011). *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and techniques*. Philadelphia: John Benjamins.
- Verspoor, M. & Behrens, H. (2011). DST and a usage-based approach to SLD. I M. H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and techniques* (s. 25–38). Philadelphia: John Benjamins.
- Verspoor, M. & van Dijk, M. (2011). Visualizing interaction between variables. I M. H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and techniques* (s. 85–98). Philadelphia: John Benjamins.

Vedlegg 1. *Samtaletema, samtalelengde og antall finittverbskontekster.*

prosjektuke	Samtaletema/oppgave	Linda		Sofia	
		Tid	Antall FV	Tid	Antall FV
1	Juleferien din.	10:48	156	11:52	53
3	Bildebeskrivelse: Kong Olav på vei til Nordmarka.	11:57	156	11:33	67
5	Et sted du liker spesielt godt.	8:45	150	--	
7	Vinterferien din.	12:39	179	11:21	62
9	Å velge utdanning.	15:03	183	15:20	100
10	Bildebeskrivelse: Kong Olav på vei til Nordmarka; om å snakke med ukjente og bli kjent med folk.	12:18	172	19:45	156
12	Trenger vi en påskeferie?	19:57	273	18:04	103
16	Fortell om kvalifiseringsoppgaven som du skrev på norskkurset.	--		23:25	151
17	Hvordan har dette studieåret vært for deg? Framtidsplaner.	14:49	196	27:12	196
	SUM	106:16	1465	136:52	888

Samtalene med Sofia er gjennomsnittlig lengre enn med Linda, men målt i antall egenproduserte ytringer (her kvantifisert som antall finittverbskontekster) er dataene hennes mye kortere enn Lindas.

Abstract

This paper discusses the possible impact of Dynamic Systems Theory (DST) on the study of learner language. The focus is on how DST as a methodology can provide insight about the meaning of variation and variability in second language learning. Traditionally, variation was seen

as a breach in systematicity that needed to be explained. In DST, variability plays a key role in development and learning: in order for development to take place, the learner needs selection possibilities, allowing her to choose the right solution in a given situation. Variability is thus a prerequisite for development. In this paper, we discuss central methodological issues connected to researching language within the DST paradigm, such as designing the study and operationalising variability. We also present some tools and techniques for analysing language from a dynamic perspective, and demonstrate their use on longitudinal data from two adult learners and their use of *synes* and *tro*, two lexemes corresponding to English ‘think’. We argue that the DST research paradigm allows for a better understanding of the second language learning process, and should be recognized as such in the study of learner language. At the same time, we also acknowledge and discuss methodological limitations of the dynamic theory for studying second language development.

Keywords: Dynamic Systems Theory, variability, second language development, longitudinal data, individual trajectories

NORINT-korpuset – et elektronisk innlærerkorpus til bruk i andrespråksforskning

Annely Tomson, Oliwia Szymańska, Kristin Hagen
Universitetet i Oslo

Sammendrag

NORINT¹-korpuset (Universitetet i Oslo, 2020) er et forholdsvis nytt innlærerkorpus utviklet ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN) ved Universitetet i Oslo (UiO). NORINT-korpuset inneholder muntlig og skriftlig norsk innlærerspråk av voksne internasjonale studenter med norskferdigheter på eller over nivå B1 i henhold til det felles europeiske rammeverket (*Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)) (Council of Europe, 2001). I denne artikkelen beskriver vi datamaterialet i korpuset, hvordan det er transkribert og annotert, og hvordan man kan anvende det brukervennlige søkeprogrammet det er lagt inn i. I tillegg viser vi hvordan man kan bruke mulighetene i NORINT-korpuset i forskning. Avslutningsvis sammenlikner vi NORINT-korpuset med *ASK – Norsk andrespråkskorpus* (ASK) (Universitetet i Bergen, 2020) for å diskutere muligheter og begrensninger i NORINT-korpuset.

Nøkkelord: *innlærerkorpus, talespråkskorpus, skriftspråkskorpus, andrespråkskorpus*

¹ NORINT er en forkortelse for norsk for internasjonale studenter, brukt om norsk-kurstilbudet for internasjonale studenter ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo.

Innledning

Siden engelsk er det språket som har flest innlærere i verden, har mesteparten av forskningen på andrespråkstilegnelse fokusert på innlærere som har engelsk som andrespråk (L2) (Neri, Cucchiari & Strik, 2006, s. 358). Elektroniske innlærerkorpus, dvs. elektroniske samlinger av naturlige eller nesten-naturlige² språkdata produsert av fremmedspråks- eller andrespråksinnlærere og samlet inn i samsvar med eksplisitte designkriterier (Granger, 2017, s. 429), som er satt sammen for engelsk, utgjør følgelig størstedelen av innlærerkorpusene i verden (Université catholique de Louvain, 2019). I de senere årene er det også blitt laget innlærerkorpus for mindre språk som norsk, f.eks. *ASK – Norsk andrespråkskorpus* samt NORINT-korpuset, som denne artikkelen handler om.

NORINT-korpuset er så langt det eneste korpuset som inneholder norsk muntlig innlærerspråk. Det var Liv Andlem Harnæs, som underviste i norsk for internasjonale studenter ved ILN, som tok initiativet til å lage et innlærerkorpus ved UiO i 2014. Resultatet ble NORINT-korpusets to delkorpus med talespråksdata: *NORINT tale* og *NORINT opplest*. Hovedmålet med utviklingen av *NORINT tale* og *NORINT opplest* var å skape muligheter for forskning på muntlige ferdigheter, særlig uttale, hos internasjonale studenter med norskferdigheter på eller over CEFR-nivå B1. Else Ryen supplerte korpuset med et tredje delkorpus, *NORINT tekst*, som er et skriftspråkskorpus. *NORINT tekst* ble etablert for å kunne se materialet fra *NORINT tale* og *NORINT opplest* i sammenheng med et skriftspråksmateriale samlet inn fra de samme informantene. NORINT-korpuset ble utviklet i samarbeid med Annely Tomson, som underviser i norsk for internasjonale studenter, samt Janne Bondi Johannessen, Kristin Hagen og Joel Priestley fra Tekstlaboratoriet, ILN, UiO. Arbeidet har fått noe økonomisk støtte fra ILN til transkripsjon og utvikling.

Nedenfor presenterer vi først kort den historiske utviklingen og definisjonen av elektroniske innlærerkorpus. Deretter ser vi på datamaterialet i NORINT-korpuset og *Glossa*, søkeprogrammet for *NORINT tale*, *NORINT opplest* og *NORINT tekst*. Videre blir bruken av NORINT-korpuset i forskning diskutert. Til slutt ser vi nærmere på ulike egenskaper

² Hva som defineres som naturlige og nesten-naturlige språkdata, blir forklart nedenfor.

ved ASK og NORINT-korpuset og skriver om mulighetene og begrensningene i NORINT-korpuset ved å sammenlikne det med ASK.

Hva gjør et elektronisk innlærerkorpus til et elektronisk innlærerkorpus?

Det første generelle elektroniske korpuset, *Brown Standard Corpus of American English* (University of Essex, 1998), ble utviklet i 1960-årene, av lingvistene Henry Kučera og Winthrop Nelson Francis ved Brown University, Rhode Island, USA. Før 1960 ble språkbruksdata også innsamlet, men den gang ble de observerte språkdataene nedtegnet på papir og samlet i esker. Denne type korpus omtales som før-elektroniske korpus (Kennedy, 1998, s. 13). Mens elektroniske korpus typisk inneholder store, lett søkbare datamengder hentet fra mange informanter og er annotert, dvs. utrustet med tilleggsinformasjon som f.eks. grammatisk informasjon, omfatter før-elektroniske korpus små datamengder hentet fra et betydelig lavere antall informanter. Siden de før-elektroniske korpusene er papirbaserte, er det i tillegg tidkrevende og upraktisk å hente frem ønsket informasjon fra språkdataene i dem.

Den første versjonen av *International Corpus of Learner English (ICLE)* (Université catholique de Louvain, 2009), det første elektroniske innlærerkorpuset, sto ferdig i 2002 (Cock, Gilquin, Meunier & Paquot, 2011, s. 2). Arbeidet med å lage ICLE ble startet av en lingvist og pioner innenfor utviklingen av elektroniske innlærerkorpus, Sylviane Granger, ved Université catholique de Louvain i Belgia i 1990. Det var et samarbeid med flere andre universiteter, og ICLE ble satt sammen med det formål å gi andrespråksfeltet de samme mulighetene som korpuslingvister innenfor generell korpuslingvistik hadde fått (Granger, 2012, s. 7).

ICLE inneholder skriftlige språkbruksdata, og de fleste elektroniske innlærerkorpus er skriftspråkskorpus³ siden talespråkskorpus er mer ressurskrevende å utvikle. Blant talespråkskorpus finnes det korpus som kun består av detaljerte transkripsjoner som f.eks. *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (Université catholique de Louvain, 2010) der lydopptakene ikke er tilgjengeliggjort for brukeren. En annen type talespråkskorpus er korpus der man også kan høre

³ Det står 189 innlærerkorpus oppført i en oversikt laget av Université catholique de Louvain (2019). Bare 40 av dem står oppført som talespråkskorpus.

lydmaterialet, ofte delt opp i mindre deler, f.eks. en tur (en sekvens der en person har ordet), ved å spille av lydfilen (Ballier & Martin, 2015, s. 110). *NORINT tale* og *NORINT opplest* hører til den sistnevnte kategorien, og man kan både se transkripsjonen og høre den tilhørende talen via et enkelt og funksjonelt søkegrensesnitt på web. For å gi meningsfulle søkeresultater er talematerialet i de muntlige NORINT-korpusene delt opp i segmenter, der et segment er definert som den minste enheten en samtale skal deles opp i, for å ha enheter som er mulige å ordklassetage og analysere syntaktisk med automatiske annoteringsverktøy.

Språkdataene i et innlærerkorpus kategoriseres enten som naturlige eller nesten-naturlige. Begrepet nesten-naturlig er brukt til å fremheve behovet for språkbruksdata som gjengir språkets naturlige bruk så virkelighetsnært som mulig, dvs. språkbruken er situasjonelt og interaksjonelt autentisk (Ellis & Barkhuizen, 2005, s. 7). Siden det er vanskelig å få tak i helt naturlige språkbruksdata, dvs. språkbruksdata produsert i autentiske kommunikasjonssituasjoner der innlæreren selv velger og har kontroll over sin språkbruk, inneholder elektroniske innlærerkorpus oftest nesten-naturlige data (Granger, 2012, s. 8). Selv om argumenterende og fortellende tekster, åpne intervju spørsmål og samtaler som baserer seg på et bredt utvalg av forhåndsbestemte emner, legger til rette for at innlæreren i stor grad selv kan bestemme over språkbruken, forutsetter en slik språkdataproduksjon en viss kontroll fra forskerens side (Ragnhildstveit, 2018, s. 425). Språkdataene i både ASK og NORINT-korpuset regnes som nesten-naturlige – L2-innlærernes språkbruksdata i de to korpusene er produsert i sammenheng med både tester/skriftlige eksamener (i ASK og NORINT-korpuset) og som intervjuer og samtaler (kun i NORINT-korpuset). Datamaterialet i ASK og NORINT-korpuset er innsamlet med en bestemt hensikt, dvs. at språkbruksdataene i de to korpusene er satt sammen med det siktemål å bedrive forskning på L2-tilegnelse. Språkdataene utgjør følgelig ingen tilfeldig samling av tekster/lyd- og videoopptak, men datamaterialet er blitt valgt ut med en bestemt hensikt etter bestemte kriterier, og som nevnt i innledningen, er utvelgelseskriterier en av forutsetningene for at elektroniske innlærerkorpus kan omtales som det.

I det følgende diskuterer vi hvordan NORINT-korpuset er satt sammen.

Datamaterialet i NORINT-korpuset

NORINT tale, *NORINT opplest* og *NORINT tekst* består av muntlig og skriftlig L2-produksjon. Informantene i korpuset er internasjonale studenter som gikk på norskkurs for viderekomne, *ISSN0130 – Intensivt mellomkurs i norsk, trinn III^A (trinn 3)*, ved UiO sommeren 2014 og 2015. Tekstene og personinformasjonen i NORINT-korpuset er anonymisert, og bruk av lyd- og videoopptakene i korpuset er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

NORINT tale består av intervjuer av og samtaler med 48 informanter, i alt nesten 104 000 token (ord og skilletegn). Det er gjort video- og lydopptak der studentene intervjues av en underviser som stiller spørsmål om deres bakgrunn, studier, arbeid og fremtidsplaner. Temaene er begrenset for å sikre like rammer for intervjuene. I tillegg er det gjort video- og lydopptak der informantene samtaler to og to om emner som kultur, fritid, reiser eller livet i Norge. Hva det snakkes om, velger studentene fritt fra en liste over mulige samtaleemner de fikk utdelt rett før opptakene. Intervjuene og samtaler er nesten like lange, og opptak av hver student utgjør totalt 30–40 minutter. Se tabell 1 på neste side for en fullstendig oversikt over hvilke førstespråk (L1) som finnes i *NORINT tale*, og antall informanter som har ett og samme førstespråk.

Opptakene er transkribert med transkripsjonsprogrammet ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2020). *NORINT tale* er dessuten annotert med grammatisk informasjon som ordklasse og andre morfologiske trekk samt med informasjon som beskriver den muntlige interaksjonen, f.eks. «sukk», «kremter», «hvissing». Den grammatiske informasjonen er automatisk lagt til ved hjelp av *NoTa-taggeren*⁵, en automatisk talemåltagger.

NORINT opplest har 57 informanter: 48 av dem er de samme som har bidratt til *NORINT tale*. Informantene leser opp 60 utvalgte setninger og en kort historie.⁶ De løsrevne setningene og teksten er de samme som

⁴ ISSN0130 – Intensivt mellomkurs i norsk, trinn III: <https://www.uio.no/studier/emner/iss/sommerskolen/ISSN0130/> (20.03.2021).

⁵ NoTa-taggeren er en statistisk talemåltagger (TreeTagger) som er trent på talemålsmaterialet fra NoTa-Oslo, se under fanen «Transkripsjon» her: <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/index.html> (20.03.2021).

⁶ Lenke til de 60 setningene og historien: http://tekstlab.uio.no/norint_opplest/innlesning_hele.pdf (20.03.2021).

Tabell 1: Informanter gruppert etter førstespråk i *NORINT tale* (Ta), *NORINT opplest* (O) og *NORINT tekst* (Te).

Førstespråk	Antall informanter			Førstespråk	Antall informanter			Førstespråk	Antall informanter			Førstespråk	Antall informanter		
	Ta	O	Te		Ta	O	Te		Ta	O	Te		Ta	O	Te
albansk			1	italiensk	1	2	1	persisk			2	tagalog	1	1	2
arabisk	2	2	3	japansk	1	1	1	polsk	2	2	5	tamil			1
bulgarsk	3	3	4	katalansk			1	portugisisk	1	1	1	thai	1	1	1
chichewa			1	kurdisk (sorani)	1	1		punjabi	1	1	2	tigrinja	1	1	1
engelsk	3	4	17	latvisk	1	3	1	rumensk	2	1	3	tyrkisk	3	2	3
farsi		1	1	litauisk			3	russisk	7	9	17	tysk	2	2	2
filippinsk	1	1	3	makedonsk	1	1	1	serbisk	2	2	6	ukrainsk		1	2
georgisk			2	kinesisk (mandarin)	2	2	4	singalesisk			2	ungarsk	2	2	2
hindi		1	1	marathi	1	1	1	slovakisk	1	1	1	urdu	1	2	6
ibo			1	nederlandsk	2	3	4	spansk	2	2	4	urhobo			1

ved *Språkmøterprosjektet* ved NTNU⁷. Det finnes bare lydopptak av opplesningene, og setningene i *NORINT opplest* er ikke grammatisk tagget. I tabell 1 ovenfor finnes det en fullstendig oversikt over hvilke førstespråk som finnes i *NORINT opplest*, og antall informanter som har ett og samme førstespråk.

NORINT tekst er et skriftspråkskorpus og består av 116 eksamensbesvarelser fra *ISSN0130 – Intensivt mellomkurs i norsk, trinn III* som delvis er skrevet av de samme studentene som er informanter i de muntlige delene av korpuset. Av hensyn til personvern er det imidlertid ikke synlige koplinger i korpuset, men det er mulig å kontakte Tekstlaboratoriet for å få denne informasjonen.

Tekstene foreligger i tre ulike versjoner: a) en pdf av den håndskrevne originalversjonen av den skriftlige eksamensbesvarelsen i sin helhet (lytteprøvesvar, leseforståelsesoppgaver, grammatikkoppgaver og en stiloppgave (en argumenterende/fortellende innlærertekst)), b) en innskrevet nøyaktig kopi av den argumenterende/fortellende innlærertekstens originalversjon og c) en versjon av samme tekst der alle ortografiske feil er rettet, sammen med utvalgte morfologiske og syntaktiske feil. Innskrevet kopi av den argumenterende/fortellende innlærertekstens ori-

⁷ Språkmøterprosjektets prosjektbeskrivelse: <https://www.yumpu.com/no/document/read/30386800/beskrivelse-ntnu> (20.03.2021).

ginalversjon og den korrigerte versjonen er lenket sammen. Tekstene er automatisk annotert med en grammatisk tagger for skriftspråk, *Oslo-Bergen-taggeren* (Johannessen, Hagen, Lynum & Nøklestad, 2012).

Se tabell 1 på forrige side for en fullstendig oversikt over hvilke førstespråk som finnes i *NORINT tekst*, og antall informanter som har ett og samme førstespråk.

Utvelgelseskriterier for datamaterialet i NORINT-korpuset

Som nevnt i innledningen defineres elektroniske innlærerkorpus som elektroniske samlinger av naturlige eller nesten-naturlige språkdata produsert av fremmedspråks- eller andrespråksinnlærere og som er satt sammen etter eksplisitte designkriterier (Granger, Gilquin & Meunier, 2015, s. 1). For å unngå at NORINT-korpuset ble en lite interessant «blandet-drops»-samling (Gilquin, 2015, s. 14) av innlærerdataba, ble NORINT-korpusets språkbruksdata valgt ut etter følgende kriterier: *trinn 3-kriteriet*, *førstespråkskriteriet*, *informasjonskriteriet* og *brukervennlighetskriteriet*. Disse fire kriteriene baserer seg på og er en tilpasset versjon av designkriteriene til ASK: *morsmålskriteriet*, *informasjonskriteriet* og *bestått-kriteriet* (Tenfjord, Hagen & Johansen, 2009, s. 55–57).

Når det gjelder *trinn-3-kriteriet*, har hovedmålet med utviklingen av *NORINT tale* og *NORINT opplest* vært å skape muligheter for forskning på muntlige ferdigheter hos internasjonale studenter med norskferdigheter på eller over CEFR-nivå B1. Følgelig er NORINT-korpusets informanter studenter som hadde meldt seg opp til og fulgte *ISSN0130 – Intensivt mellomkurs i norsk, trinn III* ved UiO. For å kunne melde seg opp til trinn 3 forutsettes det at studentene har bestått *NORINT0120 – Norsk for internasjonale studenter, trinn 2*⁸ eller et tilsvarende kurs med karakteren D eller bedre på både muntlig og skriftlig eksamen⁹. Så lenge det ikke er blitt utarbeidet eksplisitte kriterier for nivåplassering av karakterer fra trinn 2 ved UiO på CEFR-skalaen, kan ikke gjennomført trinn 2 garantere at studenten er på minst CEFR-nivå B1. På grunn av ressursmangel var det ikke mulig å vurdere informantenes

⁸ NORINT0120 – Norsk for internasjonale studenter, trinn 2: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NORINT0120/> (20.03.2021).

⁹ Info om obligatoriske forkunnskaper: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NORINT0130/index.html> (20.03.2021).

norskferdigheter i henhold til CEFR, men video- og lydopptakene ble gjennomført i andre halvdel av semesteret for å øke sannsynligheten for at de potensielle informantene hadde bedret norskferdighetene sine og var på eller over CEFR-nivå B1. Tekstene i *NORINT tekst* er eksamensbesvarelser fra trinn 3 som er ment å måle norskferdigheter på eller over CEFR-nivå B1 i likhet med *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* og *Test i norsk – høyere nivå* i ASK (Tenfjord et. al., 2009, s. 52).

Førstespråkkriteriet sikrer et forholdsvis bredt utvalg av førstespråkene som snakkes av studenter på trinn 3. Det kommer internasjonale studenter fra hele verden til Oslo for å studere ved UiO. Ambisjonen om å sikre språkbruksdata fra så mange ulike L1-brukere som mulig er ikke realistisk av økonomiske grunner – det vil være for ressurskrevende å utvide NORINT-korpuset til å bli et så omfattende korpus at alle førstespråkene fra trinn 3 er representert i det. Derfor vil en fremtidig utvidelse av korpuset måtte basere seg på det allerede eksisterende utvalget av førstespråk.

Informasjonskriteriet sikrer at det dokumenteres selvrapporterte persondata for hver informant: opplysninger om alder, kjønn, førstespråk, hvilke andre språk hen behersker (flytende, godt, basiskunnskaper), oppholdstid i Norge, utdanning og yrke. Denne informasjonen er viktig i forskningssammenheng fordi disse variablene kan ha betydning for en informants L2-læring.

Brukervennlighetskriteriet sikrer at datamaterialet i NORINT-korpuset tilgjengeliggjøres på en effektiv og lett forståelig måte. Søkegrensesnittet som brukes i NORINT-korpuset, er et moderne, enkelt og funksjonelt søkegrensesnitt med avansert resultathåndtering for både skriftspråkkorpus og talespråkkorpus. Nedenfor gis en mer detaljert beskrivelse av hvordan man anvender søkeprogrammet NORINT-korpuset er lagt inn i.

Søkemuligheter i NORINT-korpuset

Tekster og transkripsjoner i NORINT-korpuset er lagt inn i søkesystemet *Glossa* (Kosek, Nøklestad, Priestley, Hagen & Johannessen, 2015; Nøklestad, Hagen, Johannessen, Kosek & Priestley, 2017). *Glossa* brukes i over tretti av korpusene som er utviklet ved Tekstlaboratoriet ved ILN, f.eks. tekstkorpuset *Leksikografisk bokmålskorpus*, parallell-

korpuset *Oslo Multilingual Corpus* og talespråkskorpusene *Nordisk dialektkorpus* og *NoTa-Oslo*. Systemet har blitt utviklet over mange år, i stor grad ut fra forskernes ønsker. Resultatet er et søkegrensesnitt som er enkelt å bruke, men som samtidig tillater avanserte søk. Søkegrensesnittet har så å si samme utseende for alle typer korpus, både tekst- og talespråkskorpus.

NORINT tekst, tale og *opplest* har innlogging via Feide, CLARIN og dessuten en lokal innloggingsmulighet. Det er laget en brukermanual for korpuset, men søkegrensesnittet skal være så enkelt å bruke at det ikke skal være nødvendig å gå på kurs eller lese igjennom brukermanualen på forhånd. Figur 1 viser et oversiktsbilde av *NORINT tale*. Hovedsøkesiden har en enkel søkeboks der det er mulig å søke etter ett eller flere ord. Resultatet kan filtreres ved hjelp av metadata som f.eks. alder, kjønn og førstespråk. Metadatakategoriene befinner seg til venstre på søkesiden. Søkeresultatet vises under søkeboksen. For tale-

The screenshot shows the search interface for the NORINT corpus. At the top, there are navigation links for 'Glossa', 'Corpus list', and 'NORINT tale'. On the right, there are logos for 'CLARIN' and 'TekstLab', along with a 'Logged in as Kristin Hagen' status and a 'Logout' button. On the left side, there are filters for '2 of 48 speakers (4085 of 103719 tokens) selected', 'informant', 'kjønn' (set to 'F'), 'alder', 'morsmål' (set to 'tyrkisk'), 'land', and 'yrke'. The main search area has a search box containing 'ikke' and a 'Search' button. Below the search box, there are options for 'Simple | Extended | CQP query' and a 'Show speakers' button. The search results are displayed in a table with columns for 'Concordance' and 'Statistics'. The table shows 78 matches across 2 pages. The first few rows of results are as follows:

Concordance	Statistics
11 ja helt tilfeldig det var	ikke med vite i det hele tatt [latter]
11 ja hvorfor	ikke ? så ja i sommeren # for for for tre år siden # eller noe sånt # har jeg begynt å lære norsk # på nett
11 det det var på ntnu sin nettside det var helt praktisk egentlig fordi ee de de kapitlene er om hverdagsliv # og det er	ikke sånn så veldig mye informasjon det er bare det du trenger [latter]
11 ja fordi du har	ikke # bare bortkastet tid å bare jobbe med et språk som du ikke har # ee bruk for [latter]
11 ja fordi du har ikke # bare bortkastet tid å bare jobbe med et språk som du	ikke har # ee bruk for [latter]

Figur 1: Oversiktsbilde av søkesiden for *NORINT tale* der det er søkt på ordet *ikke*, og der kvinnelige talere med tyrkisk som L1 er valgt i metadatamenyen til venstre. Over metadatakategoriene kan man se hvor mange informanter og token som er utgangspunkt for søket.

språkkorpuserne kan man velge å vise søkeresultatet i en avspillingsboks for lyd eller video. Her kan man utvide konteksten slik at visningen omfatter mer enn ett segment.¹⁰ Søkeresultatet/ segmentet kan også vises som bølgeformer og spektrogram.

Resultatene kan lastes ned som en tsv-, csv- eller en Excel-fil. Dermed kan man arbeide videre med resultatene, kategorisere og kommentere i ettertid. Under «Statistics» er det muligheter til å få ut ordlister med frekvenstill.

Mer avanserte søk kan gjøres ved å velge «Extended» over søkeboksen, se figur 2. Ved hjelp av menyer, bokser og klikk kan man søke

The screenshot shows the search interface for NORINT. At the top, there are tabs for 'Simple', 'Extended', and 'CQP query', with 'Extended' selected. A green 'Search' button is to the right. Below this is a search box containing 'be' and a plus sign icon. There are several checkboxes for filters: 'Lemma', 'Start' (checked), 'End', 'Middle', 'Segment initial', and 'Segment final'. A blue button labeled 'Verb x' is also present. Below the filters are buttons for 'Or...', 'Show speakers', and a dropdown for 'random results (with seed:)'. There are two tabs: 'Concordance' and 'Statistics', with 'Statistics' selected. To the right, it says 'Found 288 matches (6 pages)'. Below the tabs are buttons for 'Sort by position' and 'Download'. At the bottom, there is a pagination control showing '1' in a box, with arrows for navigation. The main content area is a table with three rows of search results.

10	imponerende [latter] men hvorfor Norge ? hvorfor har du	bestemt	deg ?
11	ja hvorfor ikke ? så ja i sommeren # for for for tre år siden # eller noe sånt # har jeg	begynt	å lære norsk # på nett
11	og ja jeg	begynte	med det men ## når det # ee semesteret begynte så var det tilbake til tysk

Figur 2: Et Extended-søk i *NORINT tale* der det er søkt på alle verbformer som begynner på *be-*. Ordklassen *verb* er valgt ved å trykke på meny symbolet ved siden av ordsøkeboksen.

¹⁰ Siden fri tale normalt ikke kan deles inn i setninger slik som skriftlig tekst, brukes begrepet *segment* ofte i talespråkkorpus i stedet for setning. Segmenter kan tilsvare det vi vanligvis definerer som setninger, men det kan også være ufullstendige setninger uten subjekt og finitt verbal, eller ytringer som bare består av interjeksjoner.

på starten av ord, slutten av ord, tegn inne i et ord, begynnelsen av et segment og slutten av et segment. Et lemmasøk gir treff på alle bøyingsformer av søkeordet, ikke bare ordformen i søkeboksen. Siden korpusene er ordklassetaggert, kan man også søke på ordklasse og annen morfologisk informasjon. Det er mulig å gjøre enda mer avanserte ordsøk ved å velge «CQP query» (Corpus Query Processor¹¹ query) over søkeboksen. I sistnevnte tilfelle kan man bruke søkespråket CQP direkte i søkeboksen dersom man behersker det.

NORINT tale og *opplest* er ortografisk transkribert. Om et ord blir uttalt feil eller bøydd feil, blir dette ikke registrert i transkripsjonen, men man kan høre på resultatene og registrere og klassifisere feilene selv. Utenlandske ord eller norske ord som er brukt feil, er tagget som X-ord, og man kan søke på dem gjennom ordklassemenyen.

Søkegrensesnittet til *NORINT opplest* er nesten identisk med grensesnittet for korpuset med fri tale. Men siden alle informantene leser opp de samme setningene, gir det mindre mening å søke etter ord og grammatiske trekk. Tekstene er derfor ikke morfologisk tagget, men det er lenket til alle setningene og historien fra hovedsøkesiden. En måte å bruke korpuset på er å søke på de første ordene i en av setningene, og så høre gjennom hvordan hver informant uttaler setningen, eventuelt filtrere resultatene gjennom metadatamenyen.

NORINT tekst er et skriftspråkskorpus, og tekstene foreligger som nevnt ovenfor i tre ulike versjoner. Den innskrevne kopien av den argumenterende/fortellende innlærerteksten er koplet sammen med versjonen der det er rettet feil. Man kan søke i begge versjoner. Søker man i den ortografiske versjonen, får man et søkeresultat slik figur 3 (på neste side) viser, hvor det er enkelt å se de forskjellige variantene av eventuelle feilstavinger av ordet. Man kan også søke direkte på feilstavingene ved å søke i originaltekstene. *NORINT tekst* er ikke systematisk tagget med hensyn til feiltyper. Men siden den korrigerede versjonen er parallellstilt med originalversjonen og den korrigerede teksten skulle tagges med en automatisk, morfologisk tagger (Oslo-Bergen-taggeren), er det satt inn egne tagger for manglende hjelpeverb, infinitivmerke og kopula i den korrigerede teksten. I tillegg er feilaktige samskrivninger løst opp. Man kan søke på taggene for eksempelvis manglende hjelpeverb i ordklassemenyen. Særskrivninger er satt sammen i den korrigerede versjonen, og

¹¹ Informasjon om CQP Query Language: http://cwb.sourceforge.net/temp/CQP_Tutorial.pdf (20.03.2021).

den tomme plassen har fått en særskrivningstagg. Denne kan man også søke på i ordklassemenyen for å se hvilke ord som er skrevet som to ord i stedet for ett.

Simple | Extended | CQP query Search

Or... Show texts

Concordance Statistics Found 47 matches (1 pages)

Sort by position ▾ Download Context: words

3004.s26 	hus , en viktig jobb , barn , reiser til andre land for ferie ,	kanskje	to biler , mange klær ! Men de er ikke fornøyde . De må jobbe
	hus , en viktig jobb , barn , reiser til annet land for ferie ,	kanskje	to biler , mange klær ! Men de er ikke fornøyd . De må jobbe
3007.s24 	mye og lære å slappe av noen ganger . Ta hver dag med ro og	kanskje	man skal finne lykken . Det er nøkkelen til livet . Til slutt skal jeg
	mye og lære å slapp av noen ganger . Ta hver dag med ro og	kansje	man skal finnes lykken . Det er nøkkelen til livet . Til avslutt skal jeg

Figur 3: I *NORINT tekst* gjengis søkeresultatet over to linjer med den originale teksten under og den korrigerte over. Klikker man på pdf-symbolet til venstre, får man se eksamensbesvarelsen i sin helhet. Man kan søke direkte i originalversjonen ved å velge Extended-boksen og krysse av for «original».

Hvorfor bruke NORINT-korpuset?

En av fordelene ved å bruke NORINT-korpuset er at datamaterialet i det allerede er blitt innsamlet, så man trenger ikke å samle inn språkbruksdata selv. Dessuten er datamaterialet i NORINT-korpuset anonymisert og godkjent for bruk av NSD. For det tredje kan bruk av korpusbaserte metoder innen forskning på andrespråkstilleggelse gi viktig innsikt:

Learner corpora have a lot to contribute to SLA research. They lead researchers to a better understanding of how second languages are learned and

can help them answer questions at the heart of SLA research, such as the yet unresolved issue of the exact role of transfer in second language acquisition and the notion of avoidance. (Granger, 2008, s. 268–269)

Bruk av NORINT-korpuset i forskning på andrespråkstilegnelse kan bidra til å øke innsikten i hvordan man lærer andrespråk, men siden NORINT-korpuset inneholder relativt små datamengder fra relativt få individer, kan datamaterialet først og fremst brukes til å gjennomføre kvalitative analyser av muntlig og skriftlig innlærerspråk. Om man eksempelvis er interessert i å se nærmere på segmentale aspekter som f.eks. uttale av /e/ og /æ/ hos informanter med russisk som førstespråk, finnes det tale produsert av informanter med russisk som førstespråk i *NORINT tale* og *NORINT opplest*. Transfer forekommer også suprasegmentalt og påvirker følgelig prosodien i andrespråket. Ifølge Ringbom (2007) har fonologisk transfer en så sterk påvirkning på lydinnlæring i et andrespråk at selv innlærere med gode skriftlige og muntlige andrespråksferdigheter ikke snakker uten aksent (Ringbom, 2007, s. 62). For å belyse suprasegmentale sider, som f.eks. prosodien i andrespråket, ved de russiske informantenes uttale av norsk, kan man bruke datamaterialet fra både *NORINT tale*, *NORINT opplest* og *NORINT tekst* til å utføre en mindre omfattende studie.

En annen mulighet i NORINT-korpuset er å kunne gjennomføre undersøkelser der det fokuseres på å sammenligne språklige trekk i skrift og tale hos en og samme innlærer. Denne type studier har en lav grad av generaliserbarhet fordi funnene hovedsakelig vil si noe kun om andrespråklæringen til de få informantene som er studert (Ellis, 2008, s. 8), men kvalitative analyser kan føre til interessante diskusjoner om muntlig og skriftlig andrespråkskompetanse og være et utgangspunkt for både semester-, bachelor- og masteroppgaver og mer omfattende fremtidige forskningsprosjekter.

NORINT tekst sammenliknet med ASK

Dette kapittelet gir en kort presentasjon av det norske innlærerkorpuset ASK. Deretter ser vi nærmere på ulike aspekter ved ASK og NORINT-korpuset og diskuterer mulighetene og begrensningene i NORINT-korpuset, spesielt i *NORINT tekst*.

Kort presentasjon av ASK-korpuset

ASK-korpuset er et norsk elektronisk andrespråkskorpus som består av tekster skrevet av innlærere ved to tester som måler språkferdigheter på ulikt nivå¹², der produksjonsforholdene var tilnærmet identiske for alle informantene da de befant seg i en testsituasjon (Tenfjord, Hagen & Johansen, 2009, s. 56). ASK ble utviklet ved Universitetet i Bergen i perioden 2003–2006 som en del av Norges Forskningsråds prosjekt *Parallele korpus*. Kari Tenfjord sto i spissen som prosjektleder både for ASK-korpuset og for *ASKeladden*-prosjektet¹³ konsentrert rundt korpuset. Prosjektet fokuserte på spørsmål relatert til transfer fra innlærernes førstespråk (Ragnhildstveit, 2018). ASK består av *hovedkorpuset*, *korrektkorpuset* og *hovedkorpuset/2015*.

I tillegg til metadata som f.eks. alder, kjønn, førstespråk, opphavsland, utdanning, yrke og lengde på norskopplæring kan språkdata i korpuset sorteres etter mer sosiologisk orientert informasjon som bl.a. motivasjon for norskopplæring og sosial omgang med L1-brukere. Samtlige data i korpuset er tagget ved hjelp av Oslo-Bergen-taggeren og annotert med grammatiske kategorier. Ordklassetaggingen er også delvis redigert manuelt i etterkant. I tillegg er det tagget en rekke morfem-, leksem-, syntaks- og tegnsettingsfeil, der hver type feil har sin egen kode (f.eks. *W = galt ord*). Annotering og tillegging av feilkoder er gjort manuelt (Tenfjord, Hagen & Johansen, 2009; Johansen, 2010).

Grammatisk annotasjon i ASK muliggjør søk på forekomster av bestemte ordklasser, enkelte ord, lemma eller ordstrenger. Feilkoding brukt på innlærertekstene gir et korreksjonsforslag for ethvert avvik fra målspråksnormen; Nordanger påpeker at siden kodingen i ASK kun er deskriptiv og ikke analyserende, kan forskeren søke etter bestemte språklige trekk og samtidig beholde sin autonomi til å analysere og tolke funnene (2009, s. 14).

Et parallelt korrektkorpus gir mulighet for søk på konkrete og egendefinerte korreksjonsforslag (f.eks. *i* rettet til *på* eller *var* rettet til *har vært*, *føle* rettet til *kjenne* o.l.). Tekstene i kontrollkorpuset, som er skrevet av informanter med norsk som førstespråk, kan derimot brukes til å analysere over- eller underbruk av visse ord eller strukturer. Disse

¹² *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* og *Test i norsk – høyere nivå*, også kjent som Bergenstesten.

¹³ Om *Askeladden*-prosjektet: <https://www.uib.no/fag/andresprak/82682/forskningsprosjekt-i-norsk-som-andresprak> (20.03.2021).

egenskapene gjør ASK til et allsidig forskningsverktøy som er relativt lett i bruk og godt egnet for testing av hypoteser knyttet til andrespråksbruk og andrespråkstilegnelse (Nordanger, 2009, s. 14).

Utvalg av L1-bakgrunn i ASK er langt fra tilfeldig. Det ble sørget for at innlærernes L1 i korpuset representerte de største innvandrergруппene i Norge, samt at korpuset var typologisk variert (Johansen, 2010). I ASK finner man derfor tekster skrevet av informanter med albansk, bosnisk-kroatisk-serbisk, engelsk, nederlandsk, polsk, russisk, somali, spansk, tysk og vietnamesisk som L1. I hovedkorpus/2015 finnes det i tillegg annoterte innlærertekster skrevet av innlærere med arabisk, fransk, tamil, thai og tyrkisk som L1. Disse er foreløpig ikke lagt inn i korpuset på samme premisser som resten av dataene.

Tekstene i ASK var opprinnelig fordelt på to nivåer etter norskprøve, *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* og *Test i norsk – høyere nivå*. Det var først i 2010 at tekstene ble vurdert og plassert på ni ferdighetsnivåer i henhold til CEFR (Carlsen, 2010). Plassering av tekster på ulike nivåer, slik det er gjort i ASK, åpner ifølge Jarvis og Pavlenko (2008, s. 36) for kombinasjon av pseudo-longitudinelle metoder med tverrsnittsstudier. Forskeren kan undersøke samme antall innlærere i tverrsnittsstudier og se hvordan enkelte instansieringer av transfer arter seg på et lavere og på et høyere testnivå, noe som likner på en utvikling over tid, til tross for at man ikke observerer ett og samme individ (Jarvis & Pavlenko 2008, s. 36–37). Det er f.eks. mulig å undersøke mestring av inversjon på ulike ferdighetsnivåer, både innenfor en enkelt eller mellom flere L1-grupper, og kartlegge tendenser som f.eks. intragruppehomogenitet og intergruppeheterogenitet for å diagnostisere transfer i henhold til Jarvis og Pavlenkos metode for påvisning av transfer (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Det omfattende og varierte materialet i ASK kan altså brukes til utprøving av ulike typer forskningsspørsmål, noe som bekreftes av en rekke masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger og andre studier basert på ASK-dataene – med både kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Se Golden, Jarvis og Tenfjord (2017) og Ragnhildstveit (2018) for en detaljert oversikt over forskning basert på data fra ASK.

Sammenlikning av ASK og NORINT-korpuset

Datateknologien gir et bredt spekter av muligheter og design som et moderne korpus kan lages etter. I korpusbasert andrespråksforskning er det

spesielt aktuelt med parallelle korpus eller spesialkorpus, der den første typen består av en kildetekst og oversettelse til et eller flere språk, mens et spesialkorpus inneholder data fra bestemte språkbrukergrupper, f.eks. L2-innlærere, og ikke er ment å være representativt for språket som helhet (Granger, 2008). Både NORINT-korpuset og ASK tilhører den andre typen, siden de er L2-korpus med data fra voksne innlærere med norsk som andrespråk.

Videre skiller man mellom åpne og lukkede korpus. Den første typen er åpen i den forstand at det til enhver tid kan tilføyes nye data. Lukkede korpus er derimot vanligvis tilknyttet et bestemt prosjekt der data samles inn i en forhåndsbestemt periode uten at man har planer om å utvide innholdet. Selv om prosjektet knyttet til ASK er avsluttet, og NORINT-korpuset ikke er blitt supplert med nye data siden 2015, kan begge regnes som åpne samlinger med mulighet for inntak av nye data. Som nevnt ovenfor er det bl.a. flere annoterte tekster fra nye innlærergrupper som venter på å bli lagt inn i hovedkorpuset til ASK, og det planlegges også en utvidelse av datamengden i NORINT-korpuset.

Med utgangspunkt i L2-korpus kan man analysere forekomster av språklige variabler på tvers av brukergrupper og i henhold til lingvistiske parametre. Både NORINT-korpuset og ASK kan kategoriseres som akademiske korpus, noe som innebærer at den språklige produksjonen de inneholder, er begrenset til enten eksamenssituasjoner (ASK og *NORINT tekst*) eller intervju- og samtalesituasjoner (*NORINT tale* og *NORINT opplest*). Videre er det vanlig å skille mellom longitudinelle korpus og tverrsnittkorpus, der forskjellen går ut på at man i det første tilfellet følger en bestemt gruppe innlærere som har utviklet L2-kunnskaper over tid, mens i det andre er det ofte data som er innsamlet samtidig, men gjerne fra flere informanter. Følgelig kan man si at ASK delvis kan kategoriseres som både et pseudo-longitudinelt og tverrsnittkorpus, ettersom det inneholder data fra ulike mestringsnivåer. Blir *NORINT tekst* supplert med flere tekster, får man også mulighet til å gjennomføre reliable kvantitative tverrsnittstudier basert på materialet derfra.

Granger (2002) påpeker at korpus ytterligere deles inn etter pedagogiske implikasjoner. Hun skiller mellom korpus med umiddelbar bruk, der data man gjenvinner fra korpuset, kan anvendes like etter undersøkelsen, og utsatt bruk, der det trengs lengre tid før de kan benyttes. Den første typen brukes av innlærere som selv har produsert tekstene, og som på den basis trekker konklusjoner og bearbeider sin egen

språkbruk. Den andre typen brukes derimot for dyptgående studier og utvikling av mer effektive undervisningsverktøy. Både ASK og NORINT-korpuset må regnes som representanter for den andre kategorien.

Språkdataene i et andrespråkskorpus kan enten bestå av materiale som allerede eksisterer eller av materiale skapt spesielt for et korpusrelatert formål. I det andre tilfellet får man språkbruksdata som følger de samme designkriteriene, og dette er ifølge Granger (2002) en av forutsetningene for moderne korpusdesign. Felles for ASK og *NORINT tekst* er at de består av eksisterende tekster, mens språkdataene i *NORINT tale* og *NORINT opplest* er produsert med det formål å forsyne korpuset med muntlig innlærerspråk. Kriteriene datamaterialet er blitt valgt ut etter, som f.eks. innlærernes L1 og ferdighetsnivå, utgjør korpusets metadata, og metadataene kan variere fra korpus til korpus. NORINT-korpuset inneholder mindre selvrapporterte persondata enn ASK.

Ideelt sett burde et innlærerkorpus ha et mest mulig homogent materiale med hensyn til måten data samles inn på (f.eks. naturlig språkbruk vs. testsituasjon, interaksjon mellom første- og andrespråksbruker vs. samtale mellom to andrespråksbrukere, andre- vs. fremmedspråksbrukere o.l.). Innsamling av data må i praksis ofte være basert på en mer pragmatisk tilnærming, slik at dataene ikke nødvendigvis blir homogene i en strengt statistisk forstand, men et resultat av det som er praktisk mulig å anskaffe av grunndata på innsamlingstidspunktet. Om man ser nærmere på NORINT-korpusets delkorpus *NORINT tekst* og sammenligner det med ASK, som også er et tekstkorpus, finner man likheter mellom kriterier for utvelgelse av teksttype og innsamlingstidspunkt. På den annen side er *NORINT tekst* og ASK veldig ulike når det gjelder andre aspekter, som f.eks. antall informanter i enkelte innlærergrupper. *NORINT tekst* byr på et bredt utvalg av førstespråk, men i enkelte L1-grupper er det flere informanter enn i andre, noe som totalt gir ulikt antall informanter per innlærergruppe. Analyser foretatt på basis av tekstene må derfor være av en mer kvalitativ karakter og kan ikke brukes til å analysere tendenser innenfor en gitt gruppe. Følgelig muliggjør ikke delkorpuset sammenligning av utvalgte trekk på tvers av førstespråk heller, for det er for få informanter til det. Resultatene fra enkelte innlærergrupper blir med andre ord lite generaliserbare i *NORINT tekst* sammenlignet med ASK, der det er mye data fra en bestemt innlærer-

gruppe (nesten¹⁴ 100 tekster fra hver gruppe i hver av de to prøvene). I tabellen på neste side presenterer vi en sammenstilling av hovedtrekk ved *NORINT tekst* og ASK.

Kort oppsummert er både ASK og NORINT-korpuset spesialkorpus siden de er ment å representere et språk av en spesiell type, dvs. norsk innlærerspråk. Begge korpusene kan tilføyes nye språkdata for å øke datamengden, og derfor kategoriseres de som åpne korpus. Siden den språklige produksjonen begge korpusene inneholder, er begrenset til undervisningsrelaterte situasjoner, kategoriseres de som akademiske korpus. De pedagogiske implikasjonene tatt i betraktning representerer ASK og NORINT-korpuset innlærerkorpus med utsatt bruk, dvs. at begge korpusene kan brukes for dyptgående studier og utvikling av mer effektive undervisningsverktøy. Om man ser nærmere på ulikheter, er ASK et skriftspråkskorpus som er designet spesielt for å forske på tverrspråklig innflytelse, og takket være store datamengder, tekstmateriale på ulikt nivå og tekster vurdert i henhold til CEFR kan det brukes til både tverrsnittsstudier og pseudo-longitudinelle studier. ASK egner seg altså til både kvalitative og kvantitative studier med mulighet for signifikanstesting av hypoteser. Selv om NORINT-korpuset inneholder språkbruksdata fra informanter med mange flere førstespråk enn ASK, er datamengden i NORINT-korpuset foreløpig betydelig mindre, og derfor kan NORINT-korpuset kun brukes til å utføre kvalitative undersøkelser.

Avslutning

NORINT-korpuset består av tre delkorpus: *NORINT tale*, *NORINT opplest* og *NORINT tekst*, og som det fremkommer av delkorpusenes navn, inneholder NORINT-korpuset både skriftlig og muntlig språkbruksdata. Hovedintensjonen med å etablere *NORINT tekst* var å kunne se materialet fra *NORINT tale* og *NORINT opplest* i sammenheng med et skriftspråksmateriale samlet inn fra de samme informantene. Det at en del informanter har bidratt med både muntlig og skriftlig språkbruksdata, og at det er mulig å sammenlikne språklige trekk i skrift og tale hos en og samme innlærer, gjør NORINT-korpuset unikt i norsk sammenheng. Delkorpusene kan også brukes som selvstendige korpus. Brukervenn-

¹⁴ Det er færre besvarelser fra Bergenstesten i enkelte L1-grupper.

Tabell 2: Sammenstilling av viktigste trekk ved *NORINT tekst* og ASK.

	<i>NORINT tekst</i>	ASK
Type data	<ul style="list-style-type: none"> • rådata fra testsituasjon med ortografi og grammatikk som i originalen • innskrevet kopi med riktig ortografi og grammatikk • skannede testbesvarelser 	<ul style="list-style-type: none"> • rådata fra to testsituasjoner med ortografi og grammatikk som i originalen • korrektkorpus • kontrollkorpus (200 tekster som er skrevet av informanter som har norsk som førstespråk)
Antall tekster	<ul style="list-style-type: none"> • 116 tekster • ingen overlapp mellom informanter i <i>NORINT tekst</i>, men delvis overlapp mellom informanter i <i>NORINT tekst</i>, <i>tale</i> og <i>opplest</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • nesten 2000 tekster • ingen overlapp mellom informanter (1 informant = 1 oppgave)
Kontrollkorpus	Nei	Ja (200 tekster, 100 fra hver test)
Korrektkorpus	<ul style="list-style-type: none"> • ortografi • utvalgte grammatiske trekk er rettet for å få tagget korpuset automatisk • rettet parallellkorpus 	<ul style="list-style-type: none"> • korreksjonsforslag for alle feilforekomster • rettet parallellkorpus
Tagging	<ul style="list-style-type: none"> • ordklassetagging (automatisk, Oslo-Bergen-taggeren) • manuelt tagget for noen feiltyper (manglende hjelpeverb, infinitivsmerke og kopula, samskriving og særskriving) 	<ul style="list-style-type: none"> • ordklassetagging (automatisk, Oslo-Bergen-taggeren) • grammatisk tagging - morfem, leksem, syntaks, tegnsetting (automatisk, Oslo-Bergen-taggeren) • manuell feilkoding • manuell korrigerings
Språknivå	• på eller over B1	• A1/A2, A2, A2/B1, B1, B1/B2, B2, B2/C1, C1/C2, C2
Kontrollert for interrater-reliabilitet	Nei	Ja
Informantenes førstespråk	• 39 språk	• 10 språk (+5 i hovedkorpus/2015)
Metadata	<ul style="list-style-type: none"> • alder, førstespråk, kjønn, andre språk (flytende, godt, basiskunnskaper), oppholdstid i Norge, utdanning, land, yrke 	<ul style="list-style-type: none"> • bl.a. alder, førstespråk, kjønn, land, utdanning, engelsk, opphold, kursmål, sosialt, bruk av norsk, startdato for norskopplæring, opplæringstid, m.fl.
Søkemotor	Glossa	Corpuscle
Konkordansliste	Ja	Ja
Tilgang	Feide, CLARIN, lokal pålogging	Feide og CLARIN via søknad

ligheten og søkemulighetene i *NORINT tale*, *NORINT opplest* og *NORINT tekst* gjør at delkorpuserne egner seg godt til forskning og til mer eller mindre omfattende studentoppgaver på både bachelor- og masternivå. Bruksmulighetene til korpuset i dets nåværende form er imidlertid noe begrenset. Det er planer om å supplere NORINT-korpuset med språkdatamengder fra et utvalg av innlærergreper med samme L1 og norskferdigheter på eller over CEFR-nivå B1 for å sikre at reliable kvantitative tverrsnittsstudier kan baseres på NORINT-korpuset. Følgelig har NORINT-korpuset potensial til å videreutvikles til en enda nyttigere ressurs i korpusbasert forskning på andrespråkstilignelse.

Litteraturliste

- Ballier, N. & Martin, P. (2015). Speech annotation of learner corpora. I S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Red.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (s. 107–134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlsen, C. (2010). Å knytte ASK til Rammeverket – hvorfor og hvordan. I H. Johansen, A. Golden, J. E. Hagen & A.-K. Helland (Red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig: Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag* (s. 133–147). Oslo: Novus forlag.
- Cock, S. D., Gilquin, G., Meunier, F. & Paquot, M. (2011). Putting corpora to good uses: A guided tour. I F. Meunier, S. D. Cock, G. Gilquin & M. Paquot (Red.), *A Taste for Corpora: In honour of Sylviane Granger* (s. 1–6). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilquin, G. (2015). From design to collection of learner corpora. I S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Red.), *The Cambridge Handbook*

- of Learner Corpus Research* (s. 9–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Golden, A., Jarvis, S. & Tenfjord, K. (2017). *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Granger, S. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. I S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Red.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (s. 3–33). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Granger, S. (2008). Learner corpora. I A. Lüdeling & M. Kytö (Red.), *Corpus Linguistics: An International Handbook. Volume 1* (s. 259–275). Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Granger, S. (2012). How to use foreign and second language learner corpora? I A. Mackey & S. M. Gass (Red.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (s. 7–29). Malden: Blackwell.
- Granger, S. (2017). Learner Corpora in Foreign Language Education. I S. Thorne & S. May (Red.), *Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.), 427–440. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_33
- Granger, S., Gilquin, G. & Meunier, F. (2015). Introduction: Learner corpus research – past, present and future. I S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Red.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (s. 1–5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Taylor & Francis.
- Johannessen, J. B., Hagen, K., Lynum, A. & Nøklestad, A. (2012). OBT+stat: A combined rule-based and statistical tagger. I G. Andersen (Red.), *Exploring Newspaper Language: Using the web to create and investigate a large corpus of modern Norwegian* (s. 51–66). Amsterdam: John Benjamins.
- Johansen, H. (2010). Kontroll, Analyse, Reliabilitet, Innlærerkorpus og Transfer – Slik Egner seg Korpus til Studier av Transfer hos Innlærere. I H. Johansen, A. Golden, J. E. Hagen & A.-K. Helland (Red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig: Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag* (s. 160–174). Oslo: Novus forlag.

- Kennedy, G. (1998). *An introduction to Corpus Linguistics*. London & New York: Longman.
- Kosek, M., Nøklestad, A., Priestley, J., Hagen, K. & Johannessen, J. B. (2015). NEALT Proceedings Series 25. I G. Grigonytė, S. Clematide, A. Utká & M. Volk (Red.), *Visualisation in speech corpora: Maps and waves in the Glossa system, Proceedings of the Workshop on Innovative Corpus Query and Visualization Tools at NoDaLiDa 2015* (s. 23–31). Vilnius, Litauen, 11.–13. mai 2015.
- Max Planck Institute for Psycholinguistics. (2020). ELAN 6.0. Hentet fra <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Neri, A., Cucchiari, K. & Strik, H. (2006). Selecting segmental errors in non-native Dutch for optimal pronunciation training. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44, 357–404. doi: 10.1515/IRAL.2006.016
- Nordanger, M. (2009). *Keiserens nye klær? Lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalisert definnitt referanse i russiskspråklige og engelskspråkliges norske mellomspråk: en studie basert på ASK* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Nøklestad, A., Hagen, K., Johannessen, J. B., Kosek, M. & Priestley, J. (2017). A modernized version of the Glossa corpus search system. I J. Tiedemann (Red.), *Proceedings of the 21st Nordic Conference on Computational Linguistics (NoDaLiDa)* (s. 251–254).
- Ragnhildstveit, S. (2018). ASK – et elektronisk innlærerkorpus til bruk i andrespråksforskning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 422–448). Oslo: Cappelen Damm.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual matters.
- Tenfjord, K., Hagen, J. E. & Johansen, H. (2009). Norsk andrespråkskorpus (ASK) – design og metodiske forutsetninger. *NOA – Norsk som andrespråk*, 25(1), 52–81.
- Université catholique de Louvain. (2009). The International Corpus of Learner English. Hentet fra <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/icle.html>
- Université catholique de Louvain. (2010). LINDSEI CD-ROM and handbook. Hentet fra <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/lindsei-cd-rom-and-handbook.html>

- Université catholique de Louvain. (2019). Learner corpora around the world. Hentet fra <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>
- Universitetet i Bergen. (2020, 25. april). *ASK – Norsk andrespråkskorpus*. Hentet fra <https://clarino.uib.no/korpuskel/corpus-list>
- Universitetet i Oslo. (2020, 14. juni). *NORINT-korpuset*. Hentet fra <https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norint/>
- University of Essex. (1998, 5. februar). *The Brown Corpus*. Hentet fra https://www1.essex.ac.uk/linguistics/external/clmt/w3c/corpus_ling/content/corpus/list/private/brown/brown.html

Abstract

The *NORINT*¹⁵ *Corpus* (University of Oslo, 2020) is a relatively new learner corpus compiled at the Department of Linguistics and Scandinavian Studies at the University of Oslo. The NORINT Corpus consists of spoken and written data elicited from adult learners of Norwegian (international students) with an intermediate command of the target language i.e., the B1 level or higher in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001). In this article we outline how the data is transcribed and annotated and how the easy-to-use search program of the NORINT Corpus can be applied. Furthermore, we suggest how to employ the possibilities the NORINT Corpus offer in research. Finally, we compare the NORINT Corpus with *ASK – Norsk andrespråkskorpus* (University of Bergen, 2020) to discuss possibilities and limitations in the NORINT Corpus.

Keywords: *learner corpus, speech corpus, text corpus, second language learner corpus*

¹⁵ NORINT is an abbreviation for Norwegian for International Students, and it refers to Norwegian courses offered for international students at the Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo.

Bidragstere

Gunhild Tomter Alstad er førsteamanuensis ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: gunhild.alstad@inn.no

Ingrid Rodrick Beiler er førsteamanuensis ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet og var tidligere stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. E-post: ingbei@oslomet.no

Haley De Korne er førsteamanuensis ved MultiLing Senter for flerspråklighet og Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. E-post: h.de.korne@iln.uio.no

Joke Dewilde er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. E-post: joke.dewilde@ils.uio.no

Birgitte Fondevik er førstelektor ved Institutt for språk og litteratur, Høgskulen i Volda. E-post: Birgitte.Fondevik@hivolda.no

Nina Gram Garmann er professor ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. E-post: nigrag@oslomet.no

Anne Golden er professor emeritus ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier og MultiLing Senter for flerspråklighet, Universitetet i Oslo. E-post: anne.golden@iln.uio.no

Kristin Hagen er senioringeniør ved Tekstlaboratoriet, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. E-post: kristin.hagen@iln.uio.no

Paulina Horbowicz er førsteamanuensis ved Avdeling for skandinaviske studier, Adam Mickiewicz Universitet i Poznań, Polen, og førsteamanuensis II ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: phorbo@amu.edu.pl

Bård Uri Jensen er førsteamanuensis ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: bard.jensen@inn.no

Else Berit Molde er universitetslektor ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen. E-post: Else.Molde@uib.no

Maria Elisabeth Moskvil er universitetslektor ved Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: Maria.E.Moskvil@usn.no

Marte Nordanger er førsteamanuensis ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: Marte.Nordanger@inn.no

Anna Sara Hexeberg Romøren er førsteamanuensis ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. E-post: romo@oslomet.no

Guri Bordal Steien er professor ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: guri.steien@inn.no

Oliwia Szymańska er postdoktor ved MultiLing Senter for flerspråklighet, Universitetet i Oslo. E-post: oliwia.szymanska@iln.uio.no

Elena Tkachenko er dosent ved Institutt for barnehagelærerutdanning og Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. E-post: eltka@oslomet.no

Annely Tomson er universitetslektor ved Norsk for internasjonale studenter, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. E-post: annely.tomson@iln.uio.no

Ingebjørg Tonne er professor ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier og MultiLing Senter for flerspråklighet, Universitetet i Oslo. E-post: ingebjorg.tonne@iln.uio.no

Ilka Wunderlich er universitetslektor ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen. E-post: Ilka.Wunderlich@uib.no