



## Innhold

Forord .....	3
Oliwia Szymańska og Anne Golden: Er å <i>holde hodet kaldt</i> det samme som å <i>(be)holde kaldt blod</i> ? Metaforiske uttrykk i norsk og polsk – forståelse og ekvivalens .....	7
Kristin Vold Lexander: Norsk som andrespråk i digital kommunikasjon på arbeidsplassen. Språklege praksisar blant litauiske arbeidsinnvandrere .....	33
Randi Myklebust og Birgitte Fondevik: Kompetanse for språklig og kulturelt mangfold i utdanning – en analyse av innholdet i skolars og barnehagers arbeid med en nasjonal kompetansesatsing .....	65
Bidragstyttere .....	101





# Forord

*Lise Iversen Kulbrandstad, Bård Uri Jensen og Randi Myklebust*

## Om innholdet

I dette nummeret har vi gleden av å presentere artikler fra tre tematiske retninger innenfor paraplyen norsk som andrespråk: metaforforskning på tvers av språk, digital kommunikasjon på arbeidsplassen og læreres kompetanseutvikling.

I den første artikkelen analyserer Oliwia Szymańska og Anne Golden fra MultiLing, Universitetet i Oslo polske norskstudenter forståelse av metaforiske uttrykk. Artikkelen hovedtittel, «Er å holde hodet kaldt det samme som å (be)holde kaldt blod?», illustrerer artikkelen fokus, nemlig på hvilke måter ulik grad av ekvivalens mellom uttrykk på polsk og norsk kan bidra til å forklare grader av forståelse. Tittelen gir eksempel på såkalt delvis ekvivalens der det er en mindre forskjell mellom uttrykkene på de to språkene. I dette eksemplet brukes to ulike leksem (*hode* og *blod*), samtidig som begge er sentrale deler av kroppen og verbene *holde* og *beholde* også likner hverandre. I artikkelen oppsummeres og diskuteres resultater fra tre undersøkelser som utforsker hva som gjør enkelte metaforiske uttrykk på norsk vanskelige å forstå for de polske studentene. Undersøkelsene tar utgangspunkt i kognitiv metafor-teori og i betydningen tverspråklig innflytelse har for læring av nye språk. Et funn som framheves, er at metaforiske uttrykks ekvivalens i polsk og norsk virker inn på forståelsen. Samtidig påvirkes forståelsen også av den konteksten uttrykkene brukes i, om ordene i uttrykkene er kjente, og om de vekker ulike bilder.

Kristin Vold Lexander fra Høgskolen i Innlandet rapporterer fra prosjektet DigiMulti i artikkelen «Norsk som andrespråk i digital kommunikasjon på arbeidsplassen – språklege praksisar blant litauiske arbeids-

innvandrarer». Litauere er den nest største innvandrergruppa i Norge. Likevel finnes det lite forskning på deres språkpraksiser og språklæring. Med utgangspunkt i interaksjonell sosiolingvistikk, økologiske teorier om språklæring og begrepet medialisering repertoar analyserer Alexander hvordan digital, multimodal kommunikasjon mellom arbeidstaker og arbeidsgiver påvirker andrespråklæring og bidrar til inkluderende eller ekskluderende praksiser. Temaet språkbruk og språklæring på arbeidsplassen har høy aktualitet fordi den norske integreringspolitikken tillegger arbeidsplasser stor betydning som språklæringsarenaer. Alexander illustrerer hvordan digital kommunikasjon kan bidra ikke bare til praktisering av norsk, men også til å bygge relasjoner. Dataene som analyseres, hentes både fra intervjuer og fra digitale kommunikasjonshendinger, som skriftlige tekstmeldinger med bruk av norsk eller andre språk og bruk av visuelle ressurser, som bilder og emoji'er. Tre yrker er representert: renholder, sosialarbeider og gårdsarbeider.

Randi Myklebust og Birgitte Fondevik fra Høgskulen i Volda analyserer hvordan en nasjonal satsing på å utvikle barnehagelæreres og læreres mangfoldskompetanse ble realisert i et fylke. I artikkelen «Kompetanse for språklig og kulturelt mangfold i utdanning – en analyse av innholdet i skolers og barnehagers arbeid med en nasjonal kompetansesatsing» har de gjort et strategisk utvalg på fire caser (en barnehage, to grunnskoler og en videregående skole) blant utdanningsinstitusjonene som deltok. Dataene som analyseres, er ulike prosessdokumenter, utdanningsinstitusjonenes presentasjoner av eget arbeid i form av deres powerpointer samt svarene på et spørreskjema. Myklebust og Fondevik fant at faglig refleksjon i forbindelse med lesing av faglitteratur og utprøving av ulike tiltak var en dominerende aktivitet. Analysen viser et engasjement blant lærerne og barnehagelærerne og samtidig en usikkerhet om hva det å utvikle en språklig og kulturelt mangfoldig barnehage eller skole kan være. Flere av utdanningsinstitusjonene fikk gode erfaringer med å prøve ut ulike måter å synliggjøre språklig og kulturelt mangfold på, mens det viste seg vanskeligere å prøve ut andrespråks- eller flerspråklighetsdidaktikk. Funnene tyder på at barnehagene og skolene trenger tettere faglig oppfølging enn rammene denne nasjonale strategien ga.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Til opplysning så har Randi Myklebust ikke vært del av den redaksjonelle behandlingen av denne artikkelen på noe steg i prosessen.

## Om konferanser

I slutten av mai møttes *Forskernettverket i norsk som andrespråk* (FiNOA) til den tiende nasjonale forskningskonferansen om norsk som andrespråk. Konferansen var lagt til Høgskulen i Volda og var det første fysiske møtepunktet etter årene med pandemi. Derfor var det også ekstra stas at hele hundre forskere og forskningsinteresserte fant veien til Volda, og at vi møtte en så velorganisert konferanse i hyggelige og vestlandsvakre omgivelser. En stor takk til Voldas forskergruppe «Språkleg og kulturelt mangfold i utdanning» ved Randi Myklebust og Birgitte Fonddevik som stod for arrangementet. I løpet av de to dagene ble det holdt 44 innlegg, seks posterpresentasjoner og fem plenumsforedrag. Til sammen 68 forskere fra 12 institusjoner bidro til dette. Konferansesiden inneholder alle sammendragene, lysbildeseriene fra plenumsforedragene og presentasjon av vinnerne av Anne-Hvenekilde-prisen: Gølin Kaurin Nilsen for sin doktorgradsavhandling *Hvordan kan kompleksitet og kompleksitetsutvikling i substantivfrasen som konstruksjon analyseres og beskrives i innlærerspråk? En konstruksjonsgrammatisk analyse av skriftlig produksjon fra A1- til B2-nivå* (Universitetet i Stavanger) og Ingrid Vee Hagestuen for masteroppgaven *Underveisvurdering i den særskilte norskopplæringen. En casestudie av en innføringsklasse på ungdomstrinnet* (Høgskulen i Volda). Se: <https://www.hivolda.no/noa-2023-den-10-nasjonale-forskingskonferansen-om-norsk-som-andresprak>.

Neste NOA-konferanse blir på Hamar i 2025, men før det inviteres vi til NORDAND16 (Den nordiske forskningskonferansen om Nordens språk som andrespråk). Den blir arrangert på Södertörn högskola 12.–14. juni 2024. I kalenderen til denne høgskolen finnes en konferanseside. Der varsles det at det vil bli åpnet for innsending av sammendrag den 1. oktober 2023 med siste frist 29. februar 2024.

## Velkommen til å sende inn manus til *NOA norsk som andrespråk*

*NOA norsk som andrespråk* har løpende manusfrister. Ta kontakt om du lurer på noe!

Vi vil takke fagfellene våre som gjør en uunnværlig jobb for tidskriftet, og samtidig ønske alle god lesing av nummer 1 i 2023!



# Er å holde hodet kaldt det samme som å (be)holde kaldt blod?

## Metaforiske uttrykk i norsk og polsk – forståelse og ekvivalens

*Oliwia Szymańska og Anne Golden*

MultiLing, Universitetet i Oslo

### Sammendrag

Artikkelen tar for seg forståelse og til dels bruk av metaforiske uttrykk og metaforisk bevissthet blant polske norskstudenter. Ved å rette fokuset mot ekvivalensbegrepet ønsker vi å få dypere innsikt i årsakene som gjør at enkelte L2-uttrykk er vanskelige å forstå eller produsere. Studien bygger på tre suksessive undersøkelser med noe ulikt fokus og metode: a) en flervalgstest der vi analyserer forståelsen av norske metaforiske uttrykk knyttet til fire begrepsmetaforer, b) en forklaringstest der vi undersøker hvorvidt de ekvivalente polske uttrykkene er kjent blant polske universitetsstudenter, og c) en gruppesamtale der studentene reflekterer over årsaken til uttrykkenes vanskelighetsgrad og beskriver hvilke strategier de selv bruker for å forstå, lære og bruke metaforiske uttrykk. Undersøkelsene bekrefter at uttrykkenes ekvivalens i polsk og norsk påvirker metaforforståelsen, men det er uklart hvor like uttrykkene må være. Her spiller konteksten en stor rolle. Dessuten må ikke tolkningsprosessen forstyrres av ukjente ord eller vekke ulike bilder.

Nøkkelord: *begrepsmetafor, metaforiske uttrykk, transfer, ekvivalens mellom språk, polske norskinnlærere*

## Innledning

At figurativt språk preger menneskelig kommunikasjon i de aller fleste domener, er en påstand som er godt begrunnet (Lakoff & Johnson, 1980, 1999; Littlemore, 2001; Meir & Cohen, 2018; Kövecses, 2020; Nacey, 2020). Figurativt språk – særlig metaforer – brukes ikke bare som et stilistisk grep, for å forskjønne teksten, men også for å formidle tanker og vanskelige konsepter bedre (Lakoff & Johnson, 1980). Metaforer blir realisert gjennom metaforiske uttrykk, og disse finnes både i daglig kommunikasjon og i mer faglige sammenhenger, i både tale og skrift. Personer som benytter seg av figurativt språk, er vanligvis blitt regnet for å kommunisere bedre (Müller, 2008; Semino, 2008; Casarett, Pickard, Fishman, Alexander, Arnold, Pollak & Tulsy, 2010; Cameron, 2013; Landau, Arndt & Cameron, 2018; Semino, Demjén & Demmen, 2018; Spina, Arndt, Landau & Cameron, 2018). God kommunikasjon er spesielt viktig i spesialiserte kontekster preget av asymmetriske samtaler, som for eksempel lege-pasientsamtaler, der vanskelige termer, prosesser og prosedyrer kan forklares ved at legen tar i bruk enkle bilder pasienten kjenner til fra hverdagen (Casarett m.fl., 2010). På denne måten blir den medisinske verden mer menneskelig og enklere å begripe.

Det å bruke metaforer i hverdagsspråk er likevel sjelden et bevisst valg man gjør. Metaforiske uttrykk er så innbakt i språket at det er få som reflekterer over dem; dette gjelder særlig ved konvensjonelle uttrykk i førstespråket. Et eksempel på dette kan være ordet *avsløre*, som nesten alltid brukes metaforisk, og få personer ofrer ordets konkrete betydning en tanke. Selv om det å formidle konsepter med metaforer virker relativt uproblematisk i ens førstespråk (L1), viser imidlertid forskning at det å forstå og bruke billedlig språk på et annet språk kan innebære en del omstrukturering av tankebaner man er vant til fra sitt L1 (Jarvis & Pavlenko, 2008). Dette skyldes flere faktorer, hvorav ekvivalens mellom uttrykkene (*tverrspråklig ekvivalens*) og innlærerens metaspråklige bevissthet antakelig spiller en sentral rolle. I tillegg til dette kan *konseptuell transfer* (Jarvis, 2017) være en delvis forklaring på at mønstre som vises i metaforiske uttrykk i L2, er påvirket av mønstrene i L1.

I Golden og Szymańska (2022) undersøkte vi polske studenters forståelse av norske metaforiske uttrykk med den samme testen som i Golden (2005), det vil si med en flervalgstest der deltakerne skulle velge riktig forklaring av 50 metaforiske uttrykk og 31 konkrete som forekom



i de metaforiske uttrykkene.<sup>1</sup> Både de metaforiske uttrykkene og konkrete var satt inn i en kort kontekst. I den opprinnelige analysen (Golden, 2005) ble uttrykkene delt i to grupper, med og uten ekvivalens i deltakernes førstespråk. I Golden og Szymańska (2022) var målet å utforske betydningen av ekvivalens mellom uttrykk i L1 og L2 nærmere, og vi utvidet derfor kategoriseringen til tre kategorier: Uttrykk med fullstendig ekvivalens (F-uttrykk), med delvis ekvivalens (D-uttrykk) og uten ekvivalens (U-uttrykk). Hypotesen var at forståelsen av de metaforiske uttrykkene samvarierte med ekvivalensgraden, det vil si at studentene ville forstå flest F-uttrykk og færrest av U-uttrykkene. Overraskende nok var det D-uttrykkene som var de vanskeligste å forstå, dvs. de var også vanskeligere enn U-uttrykkene, men det må legges til at bare forskjellen mellom D- og F-uttrykkene var signifikant. Derfor har vi fulgt opp studien med en ny undersøkelse, en *flervalgstest*, og for å redusere variasjonen blant uttrykkene har vi nå begrenset oss til kun å bruke uttrykk fra fire av begrepsmetaforene (se under) som forekom i testen. For å finne ut hvorvidt uttrykk som har ekvivalenter i polsk, er enklere å forstå, måtte vi imidlertid vite hvor utbredt uttrykkene vi tester, er i polsk. Derfor utvidet vi med en *forklaringstest* for å se i hvilken grad de polske ekvivalentene faktisk forstås av testdeltakerne. Og for å undersøke studentenes strategier i møte med uttrykk på norsk har vi i tillegg inkludert en *gruppesamtale* med fem studenter. Disse studentene diskuterer betydningen av noen av uttrykkene og reflekterer over hva som kan lette eller hindre forståelsen av metaforiske uttrykk i andrespråket generelt, og hvilke strategier de selv bruker for å knekke betydningen av nye uttrykk på norsk, for så å lære dem og ta dem i bruk. Med utgangspunkt i disse tre undersøkelsene med noe ulik form og ulike deltakergrupper søker vi å få bedre innsikt i ekvivalensens betydning for forståelse og bruk av metaforiske uttrykk.

Artikkelen er strukturert slik: Først presenterer vi kort det teoretiske rammeverket vi bruker, som er den kognitive metaforteorien av Lakoff og Johnson (1980, 1999) og en teori om tverrspråklig innflytelse formulert av Jarvis og Pavlenko (2008) og videreutviklet av Jarvis (2010, 2017). Vi presenterer dernest metoden og deltakerne i undersøkelsene, og vi analyserer svarene ved å løfte ekvivalensgradens betydning og del-

<sup>1</sup> Disse uttrykkene var hentet fra lærebøker i samfunnsfag på ungdomsskolen, og leksemene de inneholdt, var relativt frekvente.

takernes kjennskap til polske ekvivalenter. Disse resultatene bringer vi så sammen og jevnfører med refleksjonene vi fikk fra de polske studentene, og våre tidligere studier. Vi avrunder med en anbefaling om å arbeide med metaforer i undervisningen for å øke den metaforiske bevisstheten og oppøve gode strategier i metafortolkningen.

## Den kognitive metafor-teorien

Den kognitive metafor-teorien (CMT) er en helhetlig metafor-teori først formulert av Lakoff og Johnson i *Metaphors we live by*<sup>2</sup> fra 1980 og videreutviklet i blant annet Lakoff (1986) og i Lakoff og Johnson (1999). Mye av den moderne metafor-forskningen hviler på denne teorien, og den er ført videre i nye retninger, men også kritisert. Etter hvert er den blitt brukt i undervisningen (se Littlemore & Low, 2006; Littlemore, 2019), også i Skandinavia (Strzelecka & Vogel, 2012; Berthelin, 2022).

Forskning på metafor-forståelse og bruk finnes både i første- og andrespråkssammenheng. Teoriens sentrale påstand er at metaforer er en styrende kraft bak måten vi mennesker tenker på, hvordan vi oppfatter verden og hvilke forestillinger vi får gjennom ytringer og formuleringer vi møter. Disse forestillingene er enten basert på vår kunnskap om verden og de spesielle kjennetegnene vi alle erfarer (dag og natt, lys og mørke, kulde og varme, geografiske retninger etc.), fenomener vi blir kjent med (for eksempel hvordan kroppen ser ut og fungerer, at vannet koker når temperaturen blir høy nok, at det fordampes, at man blir brent når man rører ilden etc.) eller fenomener som er mer spesifikke for den kulturen hver og en vokser opp i (for eksempel bilkjøring, trafikkregler, ulike spill, handel etc.). Derfor er det både hensiktsmessig og lett å ty til slike velkjente konsepter i kommunikasjon om mer abstrakte og vanskeligere temaer som for eksempel tid, følelser, markeds mekanismer og lignende. Lakoff og Johnson formulerer det slik:

Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature. The concepts that govern our thought [...] also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around

<sup>2</sup> Boka ble oversatt til norsk i 2003 og fikk tittelen *Hverdagslivets metaforer*.

in the world, and how we relate to other people (Lakoff & Johnson, 1980, s. 3).

De områdene av vår viten og erfaring som vi utnytter i forestillingene våre, altså der vi henter ordforrådet, kaller Lakoff og Johnson for *kildedomener*. Områdene denne viten overføres til, altså det vi snakker om eller tenker på, kalles for *måldomener*. I uttrykkene *krigen har ringvirkninger for industrien* eller *fossil energi er et synkende skip* benytter vi oss av kunnskaper vi har om vann og hvordan det forholder seg i ulike situasjoner, det vil si det som skjer når en gjenstand kommer i kontakt med vannflaten, eller når et skip blir overbelastet eller lekker. Denne kunnskapen har vi ervervet oss gjennom personlig erfaring, eller lært på andre måter, slik som gjennom utdanning eller via media.

Å forstå og uttrykke et abstrakt konsept som tilhører et domene (måldomene), med mentale bilder fra et annet, konkret domene (kildedomene) er en prosess som kalles for *mapping* (eller projisering). I den kognitive metaforteorien formuleres denne prosessen gjennom en *begrepsmetafor*. Begrepsmetaforene realiseres gjennom konkrete språklige uttrykk, såkalte *metaforiske uttrykk*. Eller som Askeland og Agdestein (2019, s. 16) formulerer det: «[Begrepsmetaforen] er et tankekonsept som reflekteres i språket [gjennom metaforiske uttrykk]». Det kan være mange metaforiske uttrykk som er instansieringer av samme begrepsmetafor:

Begrepsmetafor: ENIGHET ER SAMLOKALISERING<sup>3</sup>

Metaforiske uttrykk som er instansieringer av metaforen:

*å stå på samme side i en sak, å distansere seg fra noen, å ha felles plattform*

Begrepsmetafor: UØNSKET SITUASJON ER SYKDOM

Metaforiske uttrykk som er instansieringer av metaforen:

*syk økonomi, dødende ekteskap, usunne forhold, datavirus*

Å beskrive et abstrakt fenomen, for eksempel pandemi, ved hjelp av bilder fra et kjent fenomen, for eksempel krig, slik som uttrykkene *kamp*

<sup>3</sup> Denne begrepsmetaforen er brukt i testene.

*mot covid-19, ulike våpen mot viruset*,<sup>4</sup> kan fungere på tvers av ulike språk, med mindre det finnes noen forhold som hindrer forståelsen (geografiske forhold, kulturelle forskjeller og lignende). Uttrykk med fiske som kildedomene er utbredt og forstått av samfunn der det er vanlig med fangst av fisk, for eksempel *få napp, fiske etter informasjon*, men fraværende i samfunn lokalisert i tørre landskap, for eksempel i jordansk arabisk (Zibin, 2016). At en begrepsmetafor er forstått på tvers av språk, betyr imidlertid ikke at også metaforiske uttrykk som tilhører metaforen, nødvendigvis er identiske. Mappingen mellom de samme domenene kan realiseres med ulike uttrykk selv om betydningen er den samme, noe som tar oss videre til ekvivalensbegrepet.

### Ekvivalens mellom språk

Flere metaforiske uttrykk har sine *ekvivalenter* på andre språk. I våre studier defineres ekvivalens som en korrespondanse mellom uttrykk på de ulike språkene som skaper det samme bildet, for eksempel det norske uttrykket *å spare tid*, som er en realisering av begrepsmetaforen TID ER PENGER. Dette uttrykket har ekvivalente uttrykk både på polsk (*oszczędzać czas* /spare tid/) og på engelsk (*save time*). Tverrspråklig ekvivalens er imidlertid et komplekst konsept, og det finnes ulike grader av ekvivalens som uttrykk kan sorteres etter. I enkelte studier skilles det mellom opp til seks ekvivalensgrader, der man inkluderer både språklige aspekt som leksemer og strukturer, og i tillegg tar med forskyvninger og overlappinger mellom kildedomene eller endring av disse (Charteris-Black, 2002; Zimmermann, 2006). Man kan for eksempel diskutere om *å bite i det sure eplet* og polsk *wypić czarę goryczy* /drikke skål bitterhet/ fortsatt er ekvivalenter, selv om de utvilsomt tilhører den samme begrepsmetaforen OPPFØRSEL I UBEHAGELIGE SITUASJONER ER INNTAK AV SUBSTANSER MED UBEHAGELIG SMAK. I våre studier har vi valgt å anvende bare tre ekvivalensgrader, nemlig *fullstendig ekvivalens* (F-uttrykk), *delvis ekvivalens* (D-uttrykk) og *uten ekvivalens* (U-uttrykk).

<sup>4</sup> På <https://sites.google.com/view/reframecovid/initiative> finner man en oversikt over heldige og uheldige metaforer og metaforiske uttrykk brukt i forbindelse med covid-19.

Fullstendig ekvivalens er forbeholdt uttrykk med leksemer som oppfattes som ekvivalente av erfarne språkbrukere, det vil si at leksemene viser til noenlunde samme meningsinnhold<sup>5</sup> og følger den samme strukturen (rekkefølgen), for eksempel å *drukne sorger i alkohol* og *topić smutki w alkoholu* /drukne sorger i alkohol/, å *sitte som støpt* og *leżeć jak ulał* /ligge som støpt/ eller å *holde pusten* og *wstrzymać oddech* /holde pust/.

Delvis ekvivalens betyr at det finnes en mindre forskjell mellom uttrykkene. Dette kan skyldes ulike leksemer i uttrykket – som i å *holde hodet kaldt* og *zachować zimną krew* /å (be)holde kaldt blod/, som vi har brukt som tittel på denne artikkelen der altså ett av de sentrale elementene (henholdsvis substantivene *hode* og *blod*) er viktige bestanddeler av kroppen, og verbene *beholde* og *holde* er like nok. Uttrykket *drepe med kaldt blod* er imidlertid fullstendig ekvivalent med det polske uttrykket *zabić z zimną krwią* /drepe med kaldt blod/ dvs. drepe uten å vise følelser. Alle uttrykkene likner hverandre; de viser til kulde – eller i hvert fall til mangel på opphetning eller varme – som noe som hindrer en i å la seg påvirke av følelser. Et annet eksempel er å *ikke løfte en finger* og *nie kwinąć palcem* /ikke vinke finger/, der ett av de sentrale elementene (verbene) på begge språkene uttrykker handlinger en kan utføre med det andre sentrale elementet (substantivet *finger*, som er det samme). Det vil si at disse leksemene skaper (mer eller mindre) det samme bildet. Vi forutsetter at kun ett av leksemene er annerledes. En annen grunn til at uttrykk blir klassifisert som delvis ekvivalente, er uttrykkenes struktur, det vil si forskjell i elementenes rekkefølge. Et eksempel på dette er å *se gjennom fingrene med noe* og *patrzyć na coś przez palce* /se på noe gjennom fingre/, hvor både preposisjonene og leddplasseringen i de to språkene er forskjellige. Siden norsk og polsk er strukturelt ulike, både med hensyn til morfologi og syntaks, er det flere uttrykk som havner i denne kategorien nettopp på grunn av bøyningen eller elementenes rekkefølge. Vi ser imidlertid bort fra bestemt-heit, som ikke er grammatisk markert i polsk (og mindre salient enn elementenes rekkefølge, som påvirker hvilke leksemer en møter først). Derfor regnes å *holde pusten* og *wstrzymać oddech* /holde pust/ som fullstendige ekvivalenter.

<sup>5</sup> Dette svarer til det Ringbom og Jarvis (2009) kaller *subjektive likheter*.

Den siste kategorien, det vil si uttrykk uten ekvivalens, inkluderer uttrykk som mangler motstykke i det andre språket, som f.eks. *å vite hvor skoene trykker, å skrive noe bak øret, å være hår i suppa* og mange flere.

Ekvivalensspørsmålet er spesielt viktig for å undersøke om førstespråksviten har noe å si for hvordan metaforiske uttrykk forstås eller brukes på tvers av språk.

## Tverrspråklig innflytelse

*Tverrspråklig innflytelse* (transfer) er et komplekst kognitivt fenomen definert som en påvirkning av språk som allerede er helt eller delvis etablerte hos personer, på språk man lærer seinere (Jarvis, 2017). Det vil si at det man har erfart og lært, blir en del av den implisitte ressursen man benytter seg av i møte med et nytt språk. Det som regnes for drivkraften bak transfer, er innlærernes egen sammenligning mellom språkene, en sammenligning som kan være både bevisst og ubevisst. Den oppstår vanligvis med utgangspunkt i såkalte *subjektive likheter*, det vil si likheter som innlæreren selv oppfatter mellom språkene. Dette betyr at transfer også kan inntreffe på områder der de respektive språkene er objektivt ulike. Påvirkningen fra andre språk kan identifiseres i alle faser av læringsprosessen, både hos nybegynnere og viderekomne språkbrukere, men den manifesterer seg vanligvis på noe ulike nivåer (for eksempel fonetisk, morfologisk og leksikalsk), avhengig av hvor langt en har kommet i språkinnlæringen (Jarvis & Pavlenko, 2008). Overføringen kan være vellykket, eller den kan føre til avvikende L2-produksjon, og det skilles derfor mellom *positiv* og *negativ transfer* (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Transfereffektene kan analyseres fra to perspektiver, betinget av hva som er kilden i språket som utløser transfer (Jarvis & Pavlenko, 2008). Det ene er å se på formmessige og strukturelle trekk ved L1 og L2 (*lingvistisk transfer*), det andre er å analysere og forklare effektene i de konseptualiseringene som ligger under leksikalske og grammatiske kategorier i L1 og L2 (*konseptuell transfer*) (Gujord & Ragnhildstveit, 2018). Et eksempel på hvordan lingvistisk transfer kan manifestere seg, er når en innlærer med tyskkunnskaper bruker *en*-endelse for å markere flertall eller skriver substantiver med stor bokstav i norsk, slik det gjøres i tysk.

Et annet eksempel er når en polsk innlærer utelater subjekt i en setning, slik en kan gjøre i polsk siden det er et prodropspråk. Konsekvenser av lingvistisk transfer i produksjonen av metaforiske uttrykk på L2 er følgelig at de metaforiske uttrykkene blir oversatt mer eller mindre ord for ord fra innlærerens L1. På norsk kan for eksempel det polske uttrykket *zrobić coś na kolanie* /gjøre noe på kne/ som betyr å gjøre noe raskt, ofte slurvete nettopp bli uttrykt som 'gjøre noe på kne' og det engelske *take place* kan bli til 'ta plass'. Konseptuell transfer vil si å overføre elementer med utgangspunkt i tankemønstre man har etablert i L1 og andre språk man kan. Underbruk av presens perfektum i norsk hos polske innlærere kan derfor forklares med ulik konseptualisering av tid i polsk, heller enn å si at innlæreren ikke kan bøye verbet (Szymańska & Janik, 2022).

Når det gjelder metaforiske uttrykk, kan konseptuell transfer henge sammen med forestillinger vi har, og assosiasjoner et bestemt bilde gir. Et eksempel er det engelske uttrykket *to get cold feet* (bli redd) og det arabiske *å sette føttene i kaldt vann* (slappe av) (Zibin, 2016), der assosiasjonene en har til *foot* og *kulde/kaldt vann* sannsynligvis er temmelig forskjellig avhengig av erfaring. Assosiasjonene kan da vises gjennom bruk av bestemte leksemer i L2, det vil si i tråd med bildene de skaper i L1, og særlig hvordan de metaforiske uttrykk som inneholder de samme leksemene i L2, forstås.

## Metode og deltakere

Denne artikkelen viser til tre separate undersøkelser med ulike studentgrupper hvor hensikten er å utdype betydningen av ekvivalens mellom metaforiske uttrykk i L1 og L2. Undersøkelsene omfatter en flervalgstest med norske uttrykk, en forklaringstest med polske uttrykk og en gruppesamtale på polsk om norske og polske uttrykk. Selv om det er klare ulemper ved å bruke ulike grupper, unngikk vi dermed effekten av tidligere eksponering, som ellers ville være påtakelig hvis vi hadde brukt samme gruppe. Totalt deltok 40 bachelorstudenter i alderen 20–22, de hadde polsk som førstespråk og fulgte bachelorprogram i norsk språk og litteratur ved tre universiteter i Polen. De lærte følgelig norsk i en fremmedspråkskontekst. Vi sørget for at gruppene var mest mulig homogene, og valgte studenter som hadde hatt tilnærmet lik eksponering

for målspråket og mestret det på omtrent samme nivå, det vil si B1-B2 i henhold til CEFR. Dessuten hadde alle gode engelskkunnskaper (minst B1), og ingen hadde hatt lengre opphold i Norge. Svarene i hver undersøkelse ble analysert før vi satte i gang med den neste. Nederst i tabell 1 presenterer vi detaljer ved de tre undersøkelsene, mens listen over uttrykk og eksempler på flervalgsoppgaven følger som vedlegg.

*Tabell 1: Detaljer ved de tre undersøkelsene*

Undersøkelse og metode	Antall studenter	Uttrykk	Hensikt
Flervalgstest på norsk	25	28 metaforiske uttrykk fra 4 begrepsmetaforer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• FORSTÅ ER Å SE</li> <li>• ENIGHET ER SAMLOKALISERING</li> <li>• FØLELSER ER TEMPERATUR</li> <li>• POSITIV RELASJON ER HELT OBJEKT</li> </ul> Uttrykk både med full, delvis og ingen ekvivalens mellom polsk og norsk	Finne ut: <ul style="list-style-type: none"> <li>• hvilke uttrykk var forstått</li> <li>• om det fantes korrelasjon mellom forståelse og kjennskap til konkrete ord</li> <li>• om ekvivalensgraden hadde noe å si</li> </ul>
Forklaringstest på polsk	10	20 metaforiske uttrykk fra samme begrepsmetaforer som fra flervalgsoppgaven  Uttrykk med full og delvis ekvivalens mellom polsk og norsk	Finne ut: <ul style="list-style-type: none"> <li>• om studentene kjente de polske uttrykkene</li> </ul>
Gruppesamtale	5	6 metaforiske uttrykk fra 2 begrepsmetaforer fra forklaringsoppgaven <ul style="list-style-type: none"> <li>• FORSTÅ ER Å SE</li> <li>• ENIGHET ER SAMLOKALISERING</li> </ul> To sett uttrykk (norsk og polsk)  Uttrykk med full og delvis ekvivalens mellom polsk og norsk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kartlegge faktorer som gjorde uttrykket lett/vanskelig å forstå</li> <li>• Høre om studentene forsøkte å finne L1-L2-koblinger</li> <li>• Finne ut hvilke læringsstrategier studentene brukte</li> </ul>



## De tre undersøkelsene

### *Flervalgstest<sup>6</sup>*

I den første undersøkelsen skulle en gruppe studenter fylle ut en flervalgstest med norske metaforiske uttrykk. Testen bestod av 28 av de 50 metaforiske uttrykkene brukt i Golden's studie fra 2005. Testuttrykkene ble introdusert med en enkel kontekst, og studentene måtte velge mellom fire *svaralternativer* listet opp i tilfeldig rekkefølge. Svaralternativene forklarte hva de ulike metaforiske uttrykkene i de enkelte oppgavene betydde (se Golden (2005) for en nærmere beskrivelse av utvalget av oppgaver og Golden, Jensen & Szymańska (2021) for en diskusjon av bruk av flervalgstester). De 28 uttrykkene som ble valgt ut, hørte til fire begrepsmetaforer: Å FORSTÅ ER Å SE, ENIGHET ER SAMLOKALISERING, FØLELSER ER TEMPERATUR og POSITIV RELASJON ER HELT OBJEKT. For hver oppgave ble studentene bedt om å krysse av dersom de hadde gjettest svaret. Vi undersøkte også om studentene kjente til den konkrete betydningen av ordene som de metaforiske uttrykkene bestod av. Totalt ble det testet 25 leksikalske enheter: 9 substantiv, 13 verb og 3 adjektiv/adverb. Disse ble testet gjennom selvrapporing ved at studentene krysset av for ett av svaralternativene *jeg forstår / jeg tror jeg forstår / jeg forstår ikke*.

*Tabell 2: Oversikt over leksikalske enheter brukt i testen av den konkrete betydningen*

Substantiv	Verb	Adjektiv/adverb
syn, lys, sak, plattform, flamme, synspunkt, side, fyr, søle	avsløre, møte, sprekke, sveise, snu, brenne, vrake, ryke, gløde, føre, stole på, bryte ut, distansere seg	blind, nær, klar

Analysen er basert på besvarelsene til 25 studenter (13 andreårsstudenter og 12 tredjeårsstudenter). I analysen ble uttrykkene først sortert etter *ekvivalensgrad* med studentenes L1, slik den ble utført i Golden & Szymańska (2022). Med utgangspunkt i kravene beskrevet tidligere, ble uttrykkene inndelt i tre kategorier: a) uttrykk med *fullstendig ekvivalens* i

<sup>6</sup> Takk til Bård Uri Jensen for uvurderlig statistikkhjelp.

polsk, b) uttrykk med *delvis ekvivalens* i polsk og c) uttrykk *uten ekvivalens* i polsk.

I gjennomsnitt forstod de 25 studentene 23,1 av 28 uttrykk (82,5 %), men spredningen var stor: én student hadde bare forstått halvparten (14 uttrykk rett) og én hadde kun ett uttrykk som ikke var forstått (27 uttrykk rett). Andel uttrykk som var forstått innenfor den samme begrepsmetaforen, varierte også mellom studentene, altså som i Golden (2005). Vår tolkning av dette resultatet er at det å forstå ett uttrykk ikke uten videre fører til at man forstår andre uttrykk som tilhører samme begrepsmetafor; det er andre egenskaper ved uttrykket som også teller. Når det gjaldt forståelsen av de konkrete ordene som var brukt i de metaforiske uttrykkene, oppgav studentene i gjennomsnitt å ha forstått 16,7 av 25 (67%), men det var en viss variasjon mellom studentene. Tre studenter oppgav at de forsto eller trodde de forsto alle ordene, mens det var to studenter som oppgav at det var åtte konkrete de ikke forsto. Av konkrete var det fire der samtlige studenter svarte at de var forstått. I tillegg var det åtte som alle forsto eller trodde de forsto, altså tilsammen 12 konkrete som kan regnes som lette, siden det ikke var noen som merket dem med 'ikke forstått'.<sup>7</sup> Fire konkrete ble merket 'ikke forstått' av minst halvparten av studentene, altså kan de regnes som vanskelige.<sup>8</sup> Studentenes forståelse av metaforiske uttrykk og oppgitt forståelse av konkrete viste seg å korrelere; studentene som oppgav å ha forstått flest konkrete, er også de som forstod flest metaforer.<sup>9</sup>

Gjennomsnittet av andel riktige svar for hver metafor gitt av de 25 studentene varierte med hvorvidt det eksisterer ekvivalente metaforiske uttrykk på polsk, slik vi forventet. Men det overraskende er at det *ikke* var særlig forskjell i rettsvarsandel mellom graden av ekvivalens mellom de to språkene, ja, faktisk hadde D-uttrykkene en noe høyere rettsvars-

<sup>7</sup> Dette var *syn, stole på, lys, sak, nær, møte, sprekke, plattform, synspunkt, distanse, side, føre*.

<sup>8</sup> Dette var *gløde, ryke, sveise, søle*.

<sup>9</sup> Utregningen er gjort ved å dividere antall konkrete som er oppgitt 'forstått' med antall konkrete for hver person og antall korrekt løste metaforiske uttrykk med antall metaforiske uttrykk for hver person. Sammenhengen er ganske sterk,  $r \approx 0.70$ , 95% CI  $\approx [0.42, 0.86]$ . Vi har ikke tatt hensyn til om de har oppgitt å ha gjettet.

andel enn F-uttrykkene.<sup>10</sup> Bare forskjellen mellom D-uttrykkene og U-uttrykkene var signifikant.<sup>11</sup>

Studentene ble i utgangspunktet bedt om å oppgi hvorvidt de hadde gjettet eller ikke. Resultatene viste imidlertid at flere studenter oppga at de hadde gjettet på nærmest halvparten av oppgavene, men likevel oppnådd høy skåre, andre hadde ikke gjettet i det hele tatt. Også flere av dem som ikke oppgav å ha gjettet, hadde mange riktige svar, men noen hadde en relativt lav skåre. For eksempel hadde én informant bare 14 riktige svar uten å ha markert gjetting en eneste gang. Det er mulig at de informantene som både hadde lav skåre og lot være å skrive at de hadde gjettet, ikke hadde forstått (eller lest) instruksene. Det høye antall gjetninger hos enkelte informanter, kombinert med den høye andelen av korrekte gjetninger, gjør at vi heller tolker dette som at enkelte studenter har lavere terskler for å markere usikkerhet enn andre.

Uttrykkene som hørte til de to begrepsmetaforene FORSTÅ ER Å SE (ni uttrykk) og ENIGHET ER SAMLOKALISERING (åtte uttrykk), ble skilt ut og analysert grundigere. Begge disse begrepsmetaforene kan antas å være nærmest universelle siden de er nært knyttet til erfaringer, spesielt kroppslige, og at de derfor spiller en sentral rolle i barns konseptuelle utvikling (Grady, 1997; Johnson, 1999; Lakoff & Johnson, 1999). Dette innebærer at det finnes språklige realiseringer av disse begrepsmetaforene i de fleste språk, også i polsk, selv om mange av de metaforiske *uttrykkene* ikke er ekvivalente. De samme uttrykkene ble også analysert spesielt hos elevene med urdu/punjabi som førstespråk i Golden (2005), der hennes hypotese var at uttrykkene som involverte færre inferenser, det vil si hadde kortere avstand til begrepsmetaforene, var lettere enn dem som krevde flere. Denne hypotesen ble ikke bekreftet verken i Golden (2005) eller i denne studien.

<sup>10</sup> U-uttrykk har lavest andel rette svar ( $m \approx 0.74$ ,  $sd \approx 0.17$ ,  $n=8$ ), D-uttrykk har flest ( $m \approx 0.89$ ,  $sd \approx 0.09$ ,  $n=9$ ). F-uttrykk har litt mindre enn D-uttrykk ( $m \approx 0.83$ ,  $sd \approx 0.15$ ,  $n=11$ ).

<sup>11</sup> I utregningen er det benyttet parvise parede t-tester med Bonferroni-korrigerings. For forskjellen mellom D-uttrykkene og U-uttrykkene har vi  $t \approx 4.46$ , korrigert  $p \approx 0.0005$ , Cohens  $d \approx 1.06$ , 95% CI  $\approx [0.345, 1.67]$ . Sammenligning mellom F-uttrykk og D-uttrykk gav  $t \approx 2.08$ , korrigert  $p \approx 0.14$ , og mellom F-uttrykk og U-uttrykk  $t \approx 2.41$ , korrigert  $p \approx 0.072$ .

*Forklaringstest*

For å finne ut om de polske versjonene av uttrykkene med full eller delvis ekvivalens var kjent blant polske studenter i alderen 20-22 år, laget vi en ny undersøkelse.<sup>12</sup> Vi valgte ut 20 metaforiske uttrykk fra den første undersøkelsen som alle hadde fullstendig eller delvis ekvivalens med uttrykk i polsk. Disse polske uttrykkene presenterte vi i korte setninger ekstrahert fra autentiske avistekster på polsk<sup>13</sup> og bad studenter enten forklare uttrykkene eller skrive et annet uttrykk som de mente betydde noenlunde det samme. Hele oppgavesettet ble distribuert som nettskjema og skulle løses selvstendig uten hjelpemidler. Det var imidlertid umulig å kontrollere om studentene hadde fulgt instruksene. Av 30 tester distribuert online fikk vi kun ti besvarelser tilbake. Mens enkelte studenter forsøkte å forklare hele setningen som uttrykkene var presentert i, konsentrerte andre seg kun om å forklare uttrykkene. Analysen av svarene viste at selv om de fleste uttrykkene ble forklart omtrent riktig – hvilket vitnet om at studentene både kjente til uttrykket og betydningen (eventuelt hadde funnet ut hva det betydde) – fant vi at studentene hadde vanskeligheter med å forklare fire av uttrykkene. Dette gjaldt følgende uttrykk: *deptać po sobie* (/tråkke på hverandre/), *ślepo komuś ufać* (/blindt noen stole/), *wyjść komuś naprzeciw* (/komme noen i mot/), og *zmieszać kogoś z błotem* (/blande noen med søle/). I flervalgstesten fikk de norske ekvivalentene til disse fire uttrykkene temmelig høy skåre, mens tallene for forståelse av de polske uttrykkene var en god del lavere, se tabell 2.

Hvis vi antar at gruppen med studenter som gjennomførte forklaringstesten, er relativt lik gruppen med studenter som tok flervalgstesten, kan vi tolke dette slik at det *ikke* var *forståelsen* av uttrykkene som var problemet. Studentene hadde heller problemer med *forklaringen* av uttrykkene, eller de hadde misforstått et annet metaforisk uttrykk de brukte som forklaring. Siden uttrykkene ble presentert i setninger hentet fra avistekster, er det også mulig at denne konteksten gjorde forklaringen vanskelig, mens konteksten i flervalgsoppgaven var tilstrebet enkel og gjorde uttrykkene lettere å forstå. En annen mulig forklaring kan være knyttet til frafallet, siden svarprosenten er så lav.

<sup>12</sup> Da den første studentgruppen ikke lenger var tilgjengelig, måtte vi rekruttere en annen kohort, men dermed unngikk vi problemet med at studentene hadde møtt de samme uttrykkene tidligere.

<sup>13</sup> Vi googlet de polske uttrykkene og brukte kontekster som vi fant i polske avistekster.

*Tabell 3. Metaforiske uttrykk med temmelig høy andel rette svar i flervalgstesten (norsk), men med en del lavere andel i forklaringstesten (polsk)*

Uttrykk	Flervalgstesten (rett på norsk)	Forklaringer (rett på polsk)
<i>å trække på hverandre</i>	17/25 svarte riktig, 68%	3/10 svarte riktig, 30%
<i>å stole blindt på noen</i>	17/25 svarte riktig, 68%	5/10 svarte riktig, 50%
<i>å komme noen i møte</i> (i en diskusjon)	20/25 svarte riktig, 80%	5/10 svarte riktig, 50%
<i>å dra noen ned i søla</i>	22/25 svarte riktig, 88%	6/10 svarte riktig, 60%

### *Gruppesamtale*

Videre ønsket vi å få innsyn i de polske studentenes refleksjoner over egen forståelse og bruk av metaforiske uttrykk på norsk og finne ut hvordan bearbeidelsen, organisering og aktiviseringen av nye uttrykk foregår. Sist, men ikke minst ville vi undersøke om studentene var opptatt av ekvivalensen mellom uttrykk, og – i så fall – hvor viktig de syntes denne korrespondansen var for læringsprosessen. Derfor plukket vi ut seks metaforiske uttrykk som tilhørte de to begrepsmetaforene Å FORSTÅ ER Å SE og ENIGHET ER SAMLOKALISERING som var brukt i de to første undersøkelsene, der to av dem hadde fullstendige og fire hadde delvis ekvivalenter i de to språkene. Disse uttrykkene diskuterte den ene forfatteren med fem nye studenter. Uttrykkene var arrangert i to sett, på norsk og på polsk, og det norske settet ble presentert først, ett uttrykk av gangen, siden vi regnet med at de norske uttrykkene var vanskeligst. Studentene ble bedt om å forklare uttrykkene og gjøre rede for hva de mente gjorde uttrykket lett eller vanskelig å forstå. Den samme prosedyren ble fulgt med de polske uttrykkene, og uttrykkene ble presentert i samme rekkefølge. Deretter ble studentene spurt om de så en umiddelbar korrespondanse mellom noen av uttrykkene og hvis dette var tilfelle, om de eventuelt hadde benyttet seg av denne korrespondansen (altså L1-L2-ekvivalensen) da de lærte uttrykket. Studentene ble også spurt om de kunne spore et felles opphav til uttrykkene (samme begrepsmetafor), og i så fall om de kunne sortere uttrykkene under en bestemt metafor.

Det viste seg at studentene var ganske enige om hva som gjorde uttrykkene vanskelige, og dette var særlig uttrykkets lengde, kompleksitet, antall ukjente ord og konteksten uttrykket forekom i. Når det gjaldt lengde og kompleksitet, trakk de fram uttrykket *komme noen i møte*. Student S3 formulerte det slik<sup>14</sup>: «*i begynnelsen skjønte jeg det ikke i det hele tatt, for det var et langt uttrykk*». De mente også at vanskene oppsto fordi de ikke kjente til enkelte ord i uttrykkene, for eksempel *stole i stole blindt på noen* og *nær i komme nær hverandre*. Andre uttrykk som studentene løftet fram som vanskelige, var ‘hakkete’ uttrykk, det vil si uttrykk som bestod av flere elementer (*komme noen i møte* i en diskusjon). Dette gjorde at de fokuserte på feil streng (*komme noen i møte i en diskusjon*). Blant faktorer som alle studentene mente var støttende, var konteksten til uttrykket, slik som S1 sier: «*selv om jeg ikke forstod uttrykket stoler blindt, forstod jeg det da jeg leste setningen om alt de leser på Facebook*», S4: «*men det er nok flere som jeg faktisk tror du kan gjette deg fram til basert på konteksten*», S3: «*jeg har inntrykk av at det er enklere å gjette seg fram til betydningen når uttrykket står på norsk i en kontekst, enn når du bare har en polsk oversettelse*». De mente det også hjalp hvis de kunne tilsvarende uttrykk på polsk og fant koblingen med en gang (som i *å stole blindt på noen* eller *distansere seg*), og til syvende og sist at de kunne alle ordene i uttrykket. Noen ganger så de altså korrespondansen mellom uttrykkene på norsk og polsk og kunne bruke den, men det var ingen som direkte sporet opphavet til uttrykkene, altså kunne formulere noe i retning av en begrepsmetafor.

Når det gjelder studentenes strategier for å lære nye L2-uttrykk, nevnte de at de selv laget lister, men uten at uttrykkene ble gruppert tematisk. Studentene oversatte dem til polsk for å aktivere koblingen mellom språkene, de gjorde google-søk for å finne kontekster som uttrykkene ble brukt i, og de forsøkte å ta uttrykkene aktivt i bruk. Studentene hevdet at det å gi forklaringer på norsk eller polsk uten å vise til ekvivalenter og gi kontekst var til lite hjelp. (S4: «*Når jeg lærer slike uttrykk, må jeg se dem i en kontekst, for at det skal sitte bedre. Å pugge et uttrykk er en ting, men det er viktig å finne ut hvordan uttrykket brukes i en setning [...], så jeg prøver å finne dem på nettet, google.*»)

<sup>14</sup> Kommentarene er oversatt fra polsk til norsk av den ene forfatteren.

## Oppsummering

Vi har her gått gjennom tre suksessive undersøkelser som vi har utført med polske studenter som studerer norsk på universiteter i Polen. Hensikten var å utforske ekvivalensbegrepet nøyere, særlig å finne ut om ekvivalensgraden spiller en rolle for forståelsen. I Golden og Szymańska (2022), der vi brukte alle uttrykkene fra Golden (2005), antydte svarene at uttrykkene med delvis ekvivalens var de vanskeligste, selv om ikke alle forskjellene var signifikante. I undersøkelsen vi har presentert her, reduserte vi variasjonen i uttrykkene og brukte kun uttrykk fra fire begrepsmetaforer, det vil si at vi brukte 28 av de 50 uttrykkene vi hadde brukt i Golden og Szymańska (2022). Vi fant fortsatt forskjell i andel rette svar mellom uttrykk der det fantes ekvivalente uttrykk og der det ikke var noen i de to språkene. Derimot antydte svarene denne gangen at uttrykkene med delvis ekvivalens var de letteste, selv om ikke alle forskjellene var signifikante. De ekvivalente uttrykkene ble så gransket nærmere i to nye undersøkelser. Forklaringstesten skulle gi svar på hvorvidt de ekvivalente polske uttrykkene var kjent blant polske studenter. Til tross for lav svarandel og en viss usikkerhet om studentene hadde fulgt instruksen om ikke å bruke hjelpemidler, viste de svarene vi mottok, at de fleste uttrykkene var forstått av de ti studentene og forklart på en tilfredsstillende måte, med unntak av fire uttrykk der ett hadde fullstendig og tre hadde delvis ekvivalens i de to språkene. Disse uttrykkene var imidlertid ikke blant de vanskeligste å forstå på norsk i flervalgsoppgaven for den første gruppen.

For å få nærmere informasjon om hva studenter mente var vanskelig med tolkning av metaforiske uttrykk, særlig disse fire nevnte uttrykkene, gjennomførte vi til slutt en gruppesamtale med fem studenter. De fikk seks eksempler på metaforiske uttrykk der de fire uttrykkene som skilte seg ut i forklaringstesten, var inkludert. Studentene skulle forklare hva de mente var årsaken til at et uttrykk var lett eller vanskelig å forstå, og de nevnte uttrykkets lengde, kompleksitet, antall ukjente ord og kontekst. De nevnte også uttrykkets ekvivalens med polsk, men da forutsatt at de fant koblingen med en gang.

## Avslutning

Våre undersøkelser viser at uttrykkenes ekvivalens i polsk og norsk har mye å si for metaforforståelsen hos de polske studentene, men betydningen av fullstendig og delvis ekvivalens er fortsatt uklar. For at L1-L2-koblingen skal kunne skapes hos innlærerne, er det viktig at tolkningsprosessen ikke forstyrres av ukjente ord. Uttrykkene må heller ikke vekke ulike bilder, noe som kan skje hvis en fokuserer på feil leksem i L2-uttrykket eller ikke er helt fortrolig med det fokuserte leksemet i L2. Kjennskap til liknende uttrykk er altså av stor betydning, men hvis ikke uttrykket er så godt kjent på innlærerens L1, kan koblingen være vanskelig å aktivere. Dette kan være fordi uttrykket ikke er så lett tilgjengelig, at det altså tar lengre tid å hente det fram fra leksikon. Strukturen på uttrykkene kan også føre til feil fokus og andre enheter kan bli koblet sammen, slik en student hevdet i gruppesamtalen. Selve L1-L2-koblingen kan imidlertid være utilstrekkelig *uten* at uttrykket blir misforstått, og her spiller konteksten en stor rolle slik flere av de intervjuete studentene framhever. Vi kan også legge til at valg av distraktorer spiller en rolle, noen er mer (u)sannsynlige forklaringer enn andre (se Golden et al., 2021). At D-uttrykkene plasserer seg ulikt i denne undersøkelsen sammenliknet med i Golden og Szymańska (2022), viser at det er mange faktorer som spiller inn i forståelsen, og at denne kategorien er mangfoldig siden den inneholder uttrykk med både leksikalske og strukturelle likheter og ulikheter. En nærmere undersøkelse viste at det heller ikke var noen særlig forskjell mellom forståelsen av konkretene som F-uttrykkene og D-uttrykkene besto av. Derimot korrelerte andel forståtte konkreter – som vi kan anta gir en indikasjon på studentenes ordforråd – med andel forståtte metaforiske uttrykk. Med andre ord, studentene som kan mange ord, forstår også flere metaforiske uttrykk.

Metodene som ble brukt, kan forbedres; særlig vil vi trekke fram samtalen med studentene, som burde gjøres rett etter utfyllingen av oppgavene, slik at de kunne forklare hva det var i uttrykkene, konteksten eller oppgaveutformingen generelt (for eksempel distraktorenes nærhet til hverandre), som de la vekt på. En annen mulighet er å la studentene diskutere med hverandre i par etter utfyllingene.

Det å forstå et L2-uttrykk er en innviklet prosess, og for at denne skal bli vellykket, mener vi at undervisning i den kognitive metafor-teorien kan føre til en bevisstgjøring av hva metaforiske uttrykk er, og hvordan



de kan kobles til begrepsmetaforer. Denne innsikten er ikke alltid til stede – heller ikke blant språkstuderende – det viste både resultatene i flervalgsoppgavene og diskusjonen med studentene. Studentene ser ikke uten videre sammenhengen mellom uttrykkene som hører til samme begrepsmetafor. En systematisk og bevisst undervisning i metaforiske uttrykk kan derfor bøte på dette ved å løfte fram både likheter og forskjeller mellom L1 og L2 og gjøre studentene oppmerksomme på bildene som skapes, og snakke om assosiasjoner. I våre undersøkelser så vi først og fremst på forståelse, og produksjon ble nevnt kun i forbindelse med kontekstens rolle. Dette stemmer med Berthelin (2022), som oppfordrer lærerne til å hente fram metaforiske uttrykk fra innlærernes L1 og gi dem en kontekst som forklarer betydningen. Denne framgangsmåten kan kanskje bidra til aktivering av både L1-bilder og uttrykk, stimulere til metaforisk bevissthet og muligens få innlærere til å oppdage forbindelsen mellom mentale bilder i de to (eller flere) språkene de kan. En oppfordring til innlærerne om å fokusere på metaforiske uttrykk i L2 og sammenligne dem med L1-ressurser er også en viktig del av metaforundervisning. På den måten blir innlærere mer bevisste på hva eventuelle (u)likheter mellom uttrykk i L1 og L2 går ut på (for eksempel leksemer, struktur eller bruksområde). Å bearbeide ny viten gjennom analyse og sammenligning vil ikke bare lette innlæringsprosessen (Cieślicka, 2015), men også bidra til gode rutiner i arbeidet med metaforiske uttrykk både i produksjon og forståelse.

Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd (NFR) gjennom ordningen for Sentre for fremragende forskning, prosjektnummer 223265, og NFR-prosjektet NorPol, prosjektnummer 302219.

## **Abstract**

This article deals with comprehension of metaphorical expressions and metaphorical awareness among Polish students of Norwegian. By focusing on the concept of equivalence, we seek to gain a deeper insight into the reasons for why partially equivalent expressions are particularly difficult to understand. The study is based on three successive trials with a slightly different focus and method: a) a multiple-choice test in which we analyze comprehension of Norwegian metaphorical expressions re-

presenting four conceptual metaphors, b) an explanatory task in which we examine whether the equivalent Polish expressions are known among Polish university students, and c) a group discussion where the students reflect on factors that contribute to expressions' difficulty, as well as describe the strategies they use to understand, learn and deploy metaphorical expressions. The trials confirm that the equivalence of the expressions in Polish and Norwegian does affect comprehension of the metaphorical expressions, provided the interpretation process is not disturbed by unfamiliar words and does not evoke different images. Also, the context plays a significant role.

Keywords: *conceptual metaphor, metaphorical expressions, transfer, equivalence between languages, Polish learners of Norwegian*

## Litteratur

- Askeland, N. & Agdestein, M. (2019). *Metaforer hva, hvor og hvorfor?* Universitetsforlaget.
- Berthelin, S. R. (2022). Strategier for bruk av metaforer fra andre språk. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 17(1), 33–47. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.1.3>
- Cameron, L. (2013). *Metaphor and Reconciliation: The Discourse Dynamics of Empathy in Post-Conflict Conversations*. Routledge.
- Casarett, D., Pickard, A., Fishman, J. M., Alexander, S. C., Arnold, R. M., Pollak, K. I. & Tulskey, J. A. (2010). Can metaphors and analogies improve communication with seriously ill patients? *Journal of Palliative Medicine*, 13(3), 255–260.
- Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23(1), 104–133. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.104>
- Cieślicka, A. B. (2015). Idiom acquisition and processing by second/foreign language learners. I R. R. Herdia & A. B. Cieślicka (Red.), *Bilingual Figurative Language Processing* (s. 208–244). Cambridge University Press.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget: Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdoms-*

- skolen*. UniPub. [https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjerne-gruppe/agolden/golden\\_hf\\_til\\_trykk.pdf](https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjerne-gruppe/agolden/golden_hf_til_trykk.pdf)
- Golden, A., Jensen, B. U. & Szymańska, O. (2021). Flervalgstester i studier av ordforråd. *NOA norsk som andrespråk*, 37(1–2), 107–132. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1992>
- Golden, A. & Szymańska, O. (2022). Griper polske studenter poenget på norsk? Forståelse av metaforiske uttrykk blant norskstuderende i Polen. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 17(2), 65–79. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.1>
- Grady, J. (1997). A typology of motivation for conceptual metaphor correlation vs. resemblance. I R. W. Gibbs & G. J. Steen (Red.), *Metaphor in Cognitive Linguistics* (s. 79–100). John Benjamins.
- Gujord, A.-K. H. & Ragnhildstveit, S. (2018). Tverrspråkleg påverknad – status og trendar i norsk andrespråksforskning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 133–161). Cappelen Damm.
- Jarvis, S. (2010). Comparison-based and detection-based approaches to transfer research. I L. Roberts, M. Howard, M. O. Laoire & D. Singleton (Red.), *EUROSLA Yearbook* (s. 169–192). John Benjamins.
- Jarvis, S. (2017). Transfer: An overview with an expanded scope. I A. Golden, S. Jarvis & K. Tenfjord (Red.), *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning. Findings and Insights from a Learner Corpus* (s. 12–28). Multilingual Matters.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.
- Johnson, C. (1999). *Constructional Grounding: The Role of Interpretational Overlap in Lexical and Constructional Acquisition* [Doktorgradsavhandling]. Berkeley, University of California.
- Kövecses, Z. (2020). *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1986). A figure of thought. *Metaphorical Issues*, 1(3), 215–225.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. Basic Books.
- Landau, M., Arndt, J. & Cameron, L. D. (2018). Do metaphors in health messages work? Exploring emotional and cognitive factors. *Journal*

- of Experimental Social Psychology*, 74, 135–149. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1016/j.jesp.2017.09.006>
- Littlemore, J. (2019). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly*, 35, 459–49. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2307/3588031>
- Littlemore, J. & Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268–294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Meir, I. & Cohen, A. (2018). Metaphor in sign languages. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01025>
- Müller, C. (2008). What gestures reveal about the nature of metaphor. I A. Cienki & C. Müller (Red.), *Metaphor and Gesture* (s. 219–245). John Benjamins.
- Nacey, S. (2020). Metaphors in high-stakes language exams. I G. B. Steien & L. A. Kulbrandstad (Red.), *Språkreiser – festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020* (s. 287–308). Novus forlag.
- Ringbom, H. & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. I M. H. Long & C. J. Doughty (Red), *The Handbook of Language Teaching* (s. 106–118). Wiley-Blackwell.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge University Press.
- Semino, E., Demjén, Z. & Demmen, J. (2018). An integrated approach to metaphor and framing in cognition, discourse, and practice, with an application to metaphors for cancer. *Applied Linguistics*, 39(5), 625–645. <https://doi.org/10.1093/applin/amw028>
- Spina, M., Arndt, J., Landau, M. J. & Cameron, L. D. (2018). Enhancing health message farming with metaphor and cultural values: Impact in Latinas’ cervical cancer screening. *Annals of Behavioral Medicine*, 52(2), 106–115.
- Strzelecka, E. & Vogel, A. (2012). Andraspråksundervisning i ett kognitivt lingvistisk perspektiv: En första kartläggning. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 7(1), 85–105.
- Szymańska, O. & Janik, M. (2022). I en vev av tempus: Tempusbruk i norsk som andrespråk hos en voksen polsk innlærer. I S. Ragnhildstveit, A. Golden & A.-K. H. Gujord (Red), *Nye innsikter i norsk*

- som andrespråk – Inspirert av Kari Tenfjords forskning* (s. 87–108). Alvheim og Eide Akademisk forlag.
- Zibin, A. (2016). The comprehension of metaphorical expressions by Jordanian EFL learners. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016643144>
- Zimmermann, R. (2006). Metaphorical transferability. I J. Arabski (Red.), *Crosslinguistic Influences in the Second Language Lexicon* (s. 193–209). Multilingual Matters.

## Vedlegg 1

Uttrykkene brukt i testene. Uttrykkene i kursiv tilhører metaforene FORSTÅ ER Å SE og ENIGHET ER SAMLOKALISERING. Den polske oversettelsen av noen av uttrykkene, uten kontekst, ble presentert i forklaringstesten, men da med kontekst funnet i polske aviser.

- M32 *At noen forteller om sitt syn på krigen* /spojrzenie na coś
- M33 *At noen avslører hvem som tagger på skoleveggen* /odkryć
- M34 *Å stole blindt på noen* /ślepo komuś ufać
- M36 *At noe kommer fram i lyset* /wyjść na jaw, ujrzeć światło dzienne
- M37 *Når to politikere sier at de vet hvor de har hverandre*
- M38 *At det er forskjellige måter å se en sak på* /widzieć coś w różny sposób
- M39 *At menneske har kommet nær et annet* /zbliżyć się do kogoś
- M40 *Noen kommer deg i møte i en diskusjon* /wyjść naprzeciw
- M41 *At et samboerforhold sprekker* /rozpaść się na kawałki
- M42 *Når noen har felles plattform* /mieć płaszczyznę (porozumienia)
- M43 *At ulykken sveiset folk sammen*
- M44 *Å bryte ut av ekteskapet*
- M45 *... dere skal se på rettighetene ungdom har* /przyjrzyć się
- M48 *Når noen snur i en sak*
- M49 *At elevene brenner for noe* /palić się do czegoś
- M50 *At to personer står langt fra hverandre* /być daleko od
- M51 *At Per er i flyr og flamme* /być zajarany
- M52 *Karl følte at folk ville ham ned i søla* /zmieszać kogoś z błotem
- M53 *At en lærer har en bestemt synspunkt* /określony punkt widzenia
- M54 *Å vrake kjæresten*

M55 *At folk trækker på hverandre* /deptać po sobie

M72 *Å ville distansere seg fra noen* /zdystansować się do kogoś

M74 *Hvis et samboerforhold ryker*

M75 *Å stille seg på noen side* /stawać po czyjejs stronie

M76 *Å være glødende interessert* /żywo zainteresowany

M77 *Hvis argumentene er klare* /klarowne argumenty

M79 *Å føre folk bak lyset*

M81 *Å stå sammen i en diskusjon*

## Vedlegg 2

Eksempel på utforming av flervalgstesten:

32. At noen forteller om sitt *syn* på krigen, betyr at de forteller
- hva de så under krigen
  - hva de mener om krigen
  - hvordan de husker krigen
  - hva de har hørt om krigen
33. At noen *avslører* hvem som tagger på skoleveggen, vil si at de
- sier hvem som tagger
  - skjuler hvem som tagger
  - ikke bryr seg om at noen tagger
  - vasker vekk taggingen

## Vedlegg 3

Utforming av forklaringstesten:



### BADANIE ROZUMIENIA WYRAŻEŃ METAFORYCZNYCH

Zastąp zaznaczone wyrazy i wyrażenia innymi, tak by zdanie nadal miało identyczny sens lub napisz co znaczą wytłuszczone wyrazy i wyrażenia.

32. Wójt gminy Czarny Dunajec opowiedział o swoim spojrzeniu na rozwój sytuacji na Podhalu.
33. Starosta odkrył nieznane dotychczas fakty.

## Vedlegg 4

Uttrykk brukt i gruppesamtalen:

Han kom meg ikke i møte i diskusjonen i går.

Da saken kom fram i lyset, var mange redde for å miste jobben.

De hadde kommet nær hverandre allerede før ulykken skjedde.

Han distanserte seg fra alle som ville bygge atomkraftverk).

Det er forskjellige måter å se en sak på.

Mange stoler blindt på alt de leser på FB

Liderzy poszczególnych partii patrz na sprawę w różny sposób.

Lider opozycji zdystansował się do swojej wypowiedzi sprzed roku.

Marta ślepo wierzy w jego niewinność.

Widać gołym okiem, że niektórzy mocno się do siebie zbliżyli.

Sprawa wreszcie ujrzała światło dzienne.

Oni nigdy nie wychodzą nikomu naprzeciw.



# Norsk som andrespråk i digital kommunikasjon på arbeidsplassen

## Språklege praksisar blant litauiske arbeidsinnvandrere

*Kristin Vold Lexander*

Høgskolen i Innlandet

### Samandrag

Denne artikkelen undersøker digital samhandling på fleirspråklege arbeidsplassar med utgangspunkt i eit økologisk syn på språk og media. Gjennom ein analyse av intervjudata, døme på digital samhandling og deltakarane sine mediagram, studerer eg korleis litauiske arbeidsinnvandrere og deira arbeidsgivarar nyttar og oppfattar språklege, multimodale og digitale affordansar i arbeidskommunikasjonen sin. Korleis påverkar kommunikasjonen deira inkluderande og ekskluderande praksisar på arbeidsplassen og i arbeidslivet? Fokuset her er på tre arbeidsinnvandrere i ulike yrke og ein arbeidsgivar: ein reinhaldar, ein sosialarbeidar, ein fjøsavløysar og gardbrukaren han jobbar for. Resultata viser bevisst bruk av det språklege, teknologiske og modale handlingsrommet, medialiseringsspekket, for å bygge forståing og relasjonar i ein andrespråkskontekst. Desse praksisane kan ein òg forstå ved hjelp av omgrepet *entreprenør-sjølvet*: Deltakarane agerer gjennom denne kommunikasjonen for å motverke ekskludering og slik oppnå ønska roller og deltaking i arbeidslivet.

Nøkkelord: *digitale samtalar, fleirspråklege arbeidsplassar, SMS, emoji, affordansar*

## Innleiing

Denne artikkelen tar for seg fleirspråklegheit og digital samhandling blant litauiske arbeidsinnvandrarar og deira arbeidsgivarar.<sup>1</sup> Den tar for det første utgangspunkt i at digitale verktøy har blitt ein del av den daglege språklege dynamikken i arbeidslivet (Skovholt & Svennevig, 2008), både på arbeidsplassar der arbeidsoppgåvene er direkte knytte til digitale verktøy og der dei ikkje er det. Med unntak av nokre undersøkingar på kontorbaserte jobbar (t.d. Jonsson & Blåsjö, 2020) er betydninga av denne typen kommunikasjon for det språklege samspelet likevel lite studert, og særleg finst det lite på arbeidsplassar med fysisk krevjande arbeid. Det andre utgangspunktet er rolla digitale verktøy kan spele i ein andrespråkskontekst, med sine affordansar (Hutchby, 2001; van Lier, 2000), eller tekniske handlingsmoglegheiter (Jonvik, Røssaak, Stien & Sunnanå, 2020), som kan nyttast til å skape forståing, som til dømes omsettingsfunksjonar, multimodalitet i form av bilete- og videodeling, emoji og retteprogram. Gjennom bruk av desse kan deltakarar i digital samhandling påverke verdsettinga av dei ulike språklege ressursane på arbeidsplassen, noko som har direkte økonomiske og sosiale implikasjonar og påverkar maktforholda mellom arbeidstakarane (Zhu, 2014, s. 233). Ein arbeidstakar kan til dømes bruke digitale verktøy til å nytte og tileigne seg språkleg kompetanse for å styrke eigen posisjon, medan ein arbeidsgivar kan bruke språkpolitikk til å kontrollere arbeidsstokken for å inkludere og ekskludere (jf. Kraft, 2020).

For det tredje blir det i andrespråksopplæringa lagt stor vekt på samarbeid med arbeidslivet, og vi treng meir kunnskap om kva som faktisk blir sagt og gjort i arbeidskommunikasjon for å vidareutvikle kunnskapen om korleis andrespråkstileigning skjer og kan skje på jobb (Lehtimaja, Virtanen & Suni, 2021). Lehtimaja et al. (2021) held også fram at vi må lytte til dei som har ulike roller i denne samhandlinga. Denne artikkelen svarar på oppfordringa deira ved å analysere autentisk digital arbeidskommunikasjon og ved å sjå han i lys av både arbeidstakar og arbeidsgivar sine perspektiv. Med utgangspunkt i det økologiske synet på språklæring og bruk av digitale verktøy, samt omgrepet «entreprenør-sjølvet» (Garrido & Sabaté-Dalmau, 2020), undersøker eg korleis

<sup>1</sup> Stor takk til deltakarane i studien og til to anonyme fagfellar som kom med nyttige innspel i arbeidet med artikkelen.

dei digitale språklege og multimodale praksisane verkar inkluderande og/eller ekskluderande på arbeidsplassen. Inkluderande og ekskluderande praksisar blir her forstått både i ein svært avgrensa forstand, som gradar av likeverdig deltaking i relasjonar og kommunikasjon på jobb, og i ein vidare forstand som opplevd likeverd i det norske samfunnet (jf. Felder, 2018). Analysen søker å svare på følgjande spørsmål: Korleis blir ulike språklege, teknologiske og multimodale ressursar nytta i samhandling på fleirspråklege arbeidsplassar? Kva for profesjonelle og sosiale formål styrer bruken av desse ressursane? Korleis påverkar dette andrespråklæringa til deltakarane? Korleis påverkar den digitale samhandlinga relasjonar på jobb, og korleis får desse konsekvensar for inkluderande og/eller ekskluderande praksisar?

Den første delen av artikkelen tar for seg litteratur om fleirspråkleg samhandling i arbeidslivet og i digital kommunikasjon, samt det økologiske synet på språklæring (van Lier, 2000). Eg diskuterer så medialiseringensrepertoar (*mediational repertoire*, Lexander & Androutopoulos, 2021) for å grunngi og vidare beskrive metodar brukt i prosjektet som ligg til grunn for artikkelen, DigiMulti<sup>2</sup>, om språkleg praksis i digital kommunikasjon hos litauiske arbeidsinnvandrere (Thyness & Lexander, 2023). Den påfølgjande analysen kombinerer data frå digital samhandling og mediagram med data frå intervju med deltakarane, analysert i ei biografisk tilnærming med vekt på kjensler og opplevingar (Busch 2012). Eg nyttar også interaksjonell sosiolingvistik (Gumperz, 1982) for å analysere i alt tre kasus, først reinhaldsarbeidaren Greta, så barneverntilsette Jolanta og til slutt fjøsavløysaren Ignas og gardbrukaren han jobbar for. I den avsluttande drøftinga ser eg på korleis dei tre kasusa bidreg til forståing av 1) entreprenør-sjølvet i ein norsk kontekst, 2) betydninga av å inkludere heile medialiseringensrepertoaret når ein skal studere kommunikasjon på arbeidsplassen og 3) oppfatninga av affordansar i det fleirspråklege arbeidslivet.

<sup>2</sup> *Digital interaksjon og flerspråkligheit på jobb og i skole – Litauiske innvandrere i Innlandet* (2020-2024) ved Høgskolen i Innlandet, finansiert av Norges Forskningsråd (FRIPRO, Unge forskertalenter), prosjekt 300820.

## Teoretisk rammeverk og tidlegare forskning

Den sosiale og språklege samhandlinga på arbeidsplassen er rammesett praksis. Denne er basert på marknadsøkonomiske prinsipp og konkurranse, der arbeidstakaren representerer eit entreprenør-sjølve, som i Foucaults forstand «velger fritt, forvalter sin egen arbeidskraft, og som ved å investere i denne er sin egen lykkjes smed» (Eliassen, 2021, s. 53). Innanfor denne ramma kan andrespråksbrukaren lære språk, som eit ledd i utviklinga av det entreprenøriale sjølvet. Entreprenør-sjølvet er eit ideal skapt av marknadstenkinga som karakteriserer synet på arbeidskrafta i Europa: Eit individ som investerer i språklæring for å gjere seg meir attraktiv som (flyttbar) arbeidstakar (Garrido & Sabaté-Dalmau, 2020). På same vis som ein snakkar om «*the self-made man*», kan ein dermed snakke om ein diskurs rundt «*the self-made speaker*» (Martín-Rojo, 2019). *The self-made speaker* er omgitt av affordansar eller potensielt medierande ressursar (Sandwall, 2010; 2013). Dette omfattar både handlingsmoglegheiter for språklæring, slik dei blir forstått i den økologiske tilnærminga (van Lier, 2000), og potensialet for handling ulike aktørar møter når dei tar i bruk ulike typar teknologi (Hutchby, 2001). I denne artikkelen blir dei to samanstilte for å foreine perspektiv frå undersøkingar av språklæring på arbeidsplassen (Pedersen, 2016; Sandwall, 2010) med forskning på digital samhandling (Hutchby, 2001; C. Lee, 2007). Eg set så desse i samheng med forskning på sosiale forhold ved fleirspråklege arbeidsplassar (Gonçalves et al., 2017; Kraft, 2020).

### *Økologiske perspektiv på språkleg samhandling og læring på arbeidsplassar*

Språkleg samhandling på arbeidsplassar har fleire funksjonar. På den eine sida kommuniserer ein for å få arbeidsoppgåvene gjort, og på den andre byggjer ein relasjonar til kvarandre (Holmes & Stubbe, 2003). Desse to prosessane er ofte samanfiltra – ein byggjer relasjonar for å få arbeidsoppgåvene gjort, og ein byggjer relasjonar gjennom å utføre arbeidsoppgåver. Utføringa av arbeidsoppgåver og den tilhøyrande språklege samhandlinga har som mål å bidra til reproduksjon av arbeidsplassen sine normer og praksisar og er derfor underlagt kontroll og regulering. Til dømes kan enkelte språk vere sett på som uakseptable på arbeidsplassen eller i ulike kontekstar på arbeidsplassen. I denne konteksten, i kraft av den subjektive opplevinga av språklege handlings-

moglegheiter som oppstår i relasjon til dei objektive moglegheitene til deltaking i kommunikasjon (jf. Pedersen, 2016, s. 105), kan andrespråksbrukaren utvikle språkkunnskapane, til dømes utvide vokabularet sitt (Svennevig, 2018), utvikle yrkesidentiteten sin (Tkachenko, 2021), og lære å bruke diskursive strukturar for å kjempe for likeverdig deltaking og mot utnytting (Pedersen, 2016). Andrespråksbrukaren sine språkbehov og ønske, forma av (språklege) opplevingar, mobilitet, formell og uformell læring gjennom livet, møter altså ein institusjonalisert praksis der hen utviklar entreprenør-sjølvet.

For å forstå korleis desse tilhøva, relasjonsbygging, arbeidsoppgåver, språklæring og yrkesidentitet, heng saman, er omgrepet *affordansar* nyttig. Eit økologisk syn på språklæring, der ein ser på det sosiale miljøet til språkinnlæraren og kva for handlingsmoglegheiter hen oppfattar der, tar nemleg omsyn til desse tilhøva: Om ein skal behandle språklæring som sosial praksis, kan ein ikkje redusere språklæring til ein prosess der ein mottar element av ein definert kode som ein så prosesserer (van Lier, 2004, s. 90).

*Affordances* blei først introdusert av Gibson (1979) for å beskrive korleis organisme og miljø høyrer saman i ein gjensidig relasjon. På andrespråksfeltet handlar det om moglegheiter i omgivnadene, med fokus på det sosiale miljøet: moglegheiter for å agere (*action potentials*, van Lier 2004, s. 92) og å lære (Sandwall, 2010; Pedersen, 2016). Eit økologisk syn på språklæring fokuserer altså på relasjonar og ser læring som eit resultat av semiotisk aktivitet der innlærer brukar av eit «semiotisk budsjett», forstått som dei moglegheitene for meningsfull handling ein spesifikk situasjonen opnar for (van Lier, 2000, s. 251–252). Når ein forstår språklæring som ein prosess der innlærer identifiserer og tolkar *affordansar*, vender ein blikket mot tilhøvet mellom eigenskapar i miljøet og den aktive innlærer (van Lier, 2000, s. 257). Strømmer (2016) trekk fram avgrensing i *affordansar* når ho analyserer moglegheitene ein reindhaldsarbeidar har til å utvikle språkkunnskapane sine i finsk slik han ønsker. Ho viser til at faktorar som tilsetjingsforhold og organisering av arbeidsdagen kan stå i vegen for språkleg samhandling på jobb. Sandwall (2010) og Pedersen (2016) nyttar den økologiske tilnærminga for å undersøkje korleis andrespråksundervisning kan trekke elevar si erfaring frå arbeidspraksis inn i andrespråksklasserommet og samstundes ta omsyn til dei ulike livsperspektiva til dei individuelle elevane.

Språklæring i arbeidskonteksten handlar altså om å gjere det enklare å forstå og kommunisere, samstundes som ein skal kunne forhandle rolla og posisjonen sin (Gonçalves et al., 2017; Kraft, 2020; Pedersen, 2016; Sandwall, 2010). Nokre arbeidstakarar opplever at dei ikkje får moglegheit til å utvikle andrespråket sitt fordi dei i liten grad har høve til å praktisere språket på jobb (Sandwall, 2010; Strømmer, 2016), medan andre opplever at arbeidsgivar brukar språkkompetansen deira til oppgaver utanom dei avtalte, utan at dette påverkar løna deira (Duchêne, Moyer & Roberts, 2013). Språk på arbeidsplassen betyr derfor mykje for i kva grad ein opplever å bli inkludert og/eller ekskludert, eller til og med utnytta i arbeidskvardagen. Vi veit derimot lite om kva digitalt mediert språk betyr for opplevingar av inkludering og ekskludering i denne konteksten.

### *Affordansar i digital samhandling*

Andrespråksinnlærarar sine oppfatningar av eigne språkbehov og -ønske blir som nemnt påverka av marknadstenkinga i arbeidslivet, men dei blir også forma gjennom bruk av digitale media (Darvin & Norton, 2015; Douglas Fir Group, 2016). Sosiale media kan til dømes vere viktig for å lære språk, byggje nettverk og tileigne seg sosial og kulturell kapital når ein skal skape seg eit liv i eit nytt land (Alencar, 2018).

Omgrepet affordansar blei brukt av Hutchby for å finne ein veg utanom teknologisk determinisme som likevel reknar inn dei funksjonelle og relasjonelle moglegheitene som teknologien tilbyr når ein skal analysere korleis vi brukar han (Hutchby, 2001, s. 444). Slik kan vi studere korleis teknologi blir ein del av framferda vår. Medan mykje litteratur om digitale media først og fremst ser på dei teknologiske handlingsmoglegheitene, er sjølvstøtt språk også sentrale ressursar i digital kommunikasjon. C. Lee (2007) undersøker korleis unge i Hong Kong vel språk og skriftsystem i sine tekstmeldingar. Ho byggjer på Kress (2003) si forståing av affordansar, som mellom anna handlar om grenser for moglegheiter. Ho viser også til Norman si forståing av *oppfatta* affordansar (1988, sitert i C. Lee, 2007) for å peike på at det er viktig med erfaring for korleis språkbrukarar oppfattar potensialet, eller mangelen på potensiale, i språklege ressursar dei har til disposisjon. På same måte som van Lier (2000) understrekar det i språklæringsperspektivet, er det interessante for C. Lee altså ikkje berre kva som finst av moglegheiter, men korleis folk opplever desse moglegheitene. Medan C. Lee og andre (t.d.

Wikström, 2019) brukar affordansar til å analysere digitale språkpraksisar der læring ikkje er hovudfokus, er omgrepet òg nytta for å studere språklæring på digitale arenaer. Y.-J. Lee (2022), til dømes, ser på korleis brukarar av Instagram og TikTok nyttar det teknologiske handlingsrommet som ligg i desse verktøya for å skape språklærings situasjonar. Undersøkinga viser at dei tar i bruk ulike visuelle ressursar saman med lyd og skrift for å lære og lære bort, ikkje berre eit bestemt språk, men òg eitt og eitt ord på fleire språk. Slik presenterer dei språklæring etter ein annan modell enn den som peikar på eitt standard målspråk.

I denne artikkelen blir bruken av affordansar som tar utgangspunkt i Hutchby sin definisjon, sett saman med van Lier sin økologiske modell for å kunne studere mobiliseringa av ulike språklege, modale og teknologiske ressursar i samanheng med den sosiale samhandlinga. Dette gjer eg mellom anna ved å analysere medialiseringsskemaet til deltakarane.

### *Medialiseringsskemaet*

Digital kommunikasjon opnar for å bruke ulike ressursar når ein skal kommunisere på eit andrespråk, både det språklege skemaet og andre typar ressursar som ligg i å utnytte dei mogleghetene som digitale verktøy gir, som omsettingsprogram, emoji og multimodalitet. I tillegg vel ein ikkje berre språk, ord og uttrykk, stavemåte eller uttale når ein skal kommunisere digitalt, ein avgjer òg kva for medium og modalitet ein vil bruke. Polymedia-teori postulerer at desse vala får konsekvensar for relasjonen dei medierer, sett over tid: Vel ein konsekvent kommunikasjon på e-post, byggjer ein andre relasjonar enn om ein kommuniserer med videosamtalar, og ein kommuniserer kjensler på ulike måtar med ulike media (Madianou & Miller, 2012). For å sette språklege og digitale ressursar i samanheng med val av medium og modalitet, kan ein sjå dei samla, som komponentar i eit individuelt medialiseringsskemaet (*mediational repertoire*, jf. Alexander & Androutsopoulos, 2021). Om ein vil studere korleis samtalepartnarane nyttar affordansane vi finn i digitale verktøy i arbeidsplass-kommunikasjon, er det eit poeng å ikkje berre sjå på samtala i seg sjølv, men i tillegg ta med kva slags val av kommunikasjonskanal som ligg til grunn for samtala og kva for handlingsmoglegheiter som blir tilgjengelege – eller utilgjengelege – gjennom dette valet. Ikkje minst er det interessant å sjå på kvifor dette valet blei gjort og kven som gjorde det. Samtalepartnarane utgjer òg det sosiale miljøet

for den digitale kommunikasjonen. Dei er altså viktige når vi undersøker affordansar.

## Metode og data

For å undersøkje deltakarane sitt medialiseringsserperatoar sett i samanheng med samtalepartnarar, nyttar eg mediamgram som metode i innsamling og analyse av data. Studien denne artikkelen byggjer på, er ein del av eit fireårig prosjekt om fleirspråkleg digital kommunikasjon blant litauarar i Noreg. Til grunn for studien ligg ei post-digital etnografisk tilnærming, det vil seie bruk av etnografiske verktøy til utforsking av ulike individ sine nettverk og praksisar på tvers av forskjellige arenaer, digitale og ikkje-digitale, og å sjå desse i samanheng (Tagg & Lyons, 2022). Med dette som mål blei data frå arbeidslivet samla inn frå hausten 2020 til sommaren 2022 med ti litauiske arbeidsinnvandrara på Austlandet og tre av arbeidsgivarane deira som deltakarar. Arbeidsinnvandrara blei rekrutterte først, gjennom mitt eige nettverk og ei Facebook-side for litauarar i Noreg, og sidan tok dei som takka ja kontakt med arbeidsgivarane sine for å høyre om dei kunne tenke seg å delta. Alle skreiv under på samtykkeskjema (på norsk og litauisk), og undersøkinga er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

For å få kunnskap om korleis deltakarane opplever samhandling på arbeidsplassen, og om korleis dei samhandlar, blei det utført kvalitative intervju, og digitale interaksjonsdata blei samla inn. Det blei nytta mediamgram i intervju (Lexander, 2020; Lexander & Androutopoulos, 2021; 2023). Dette innebar at kvar deltakar på første møte laga ei teikning av den digitale jobbkommunikasjonen sin der språk, modalitet, media og samtalepartnarar var med. Dei fortalte med utgangspunkt i denne figuren om seg sjølv og bruken av språk og media på arbeidsplassen sin, og om kven dei kommuniserte med i løpet av arbeidskvardagen. Arbeidsinnvandrara skildra òg reisa si til og i Noreg og korleis dei opplevde det å komme til landet, medan arbeidsgivarane fortalte om sine syn på fleirspråklegheit på arbeidsplassen. I tillegg delte deltakarane skjermdump av meldingar frå samhandling på arbeidsplassen, etter samtykke frå samtalepartnarane. På neste møte hadde eg laga ein digital versjon av teikninga deira (sjå figur 1, 2 og 3) som vi fortsette samtala rundt, og dei peika på eventuelle manglar eller misforståingar i mi tolking av



kva dei tidlegare hadde fortalt. Slik er mediagrammet skapt i samarbeid mellom forskar og deltakar. Det blei gjort tre eller fleire intervju med kvar arbeidsinnvandrar, og eitt til to møte med arbeidsgivarane. Norsk eller engelsk blei brukt som språk i intervju, i tråd med ønska frå deltakarane. Eg har berre noko kompetanse i litauisk, og det var derfor ikkje mogleg å gjere intervju på litauisk, noko som hadde vore å føretrekke for at deltakarane skulle kunne uttrykke seg endå friare. Dei snakka likevel norsk eller engelsk på eit nivå som gjorde at det ikkje var aktuelt å bruke tolk. Teikninga og mediagrammet, samt skjermdumpane, blei visuelle hjelpemiddel i intervjusituasjonen. I fleire tilfelle var det ikkje berre ein, men fleire deltakarar til stades, slik at dei som syntest det var vanskeleg å uttrykke seg eller forstå, fekk hjelp av ein kollega som dei stola på med same språkbakgrunn. Intervjuspørsmåla var òg omsette til litauisk.

Deltakarane i studien har ulike yrke. Artikkelen ser særleg på fire av dei: Ein reinhaldar, ein barnevernsett, ein fjøsavløysar og gardbrukaren som er arbeidsgivaren hans. Eg viser også til data frå dei andre deltakarane der dette er relevant. Av desse driv ei eige reinhaldsfirma, ei jobbar i barnehage og i daglegvarehandel, ei jobbar på eit kjøken på eit hotell som fungerer som flyktningmottak og tre jobbar på eit hotell, som vaktmeister, reinhaldar og resepsjonist/servitør. I tillegg deltar hotelldirektør på det sistnemte hotellet og ein barnehagestyrar i undersøkinga. I staden for namn vil eg vise til yrket til arbeidsgivarane når eg omtalar dei i analysen. Eg deler elles ikkje opplysningar om alder og bustad, og er forsiktig med kva for detaljar eg inkluderer i artikkelen slik at deltakarane ikkje skal kunne bli identifiserte.

Datamaterialet består altså av meir «objektive data», mediagram og skjermdump, og meir «subjektive data», samla inn gjennom intervju, og analysen kombinerer dei to typene data. Eg nyttar interaksjonell sosiolingvistikk (Gumperz, 1982) for å analysere den språklege samhandlinga som skjer digitalt i samheng med dei sosiale strukturane på arbeidsplassen. Dette gjer eg ved å sjå på kontekstualiseringssignala i dei digitale samtalan i lys av kva deltakarane seier om kommunikasjonen. I tillegg analyserer eg mediagramma, som gir eit skjematisk innblikk, i kombinasjon med intervjudata der deltakarane deler kjensler og opplevingar. Her har eg ei biografisk tilnærming til andrespråksbruk (Busch, 2012), meir spesifikt ei biografisk tilnærming til andrespråksbruk i arbeidskonteksten (Pedersen, 2016).

## Litauisk innvandring til Noreg

Litauiske arbeidsinnvandrarak utgjer no den nest største innvandringsgruppa i Noreg, med totalt 50 406 personar (Statistisk Sentralbyrå, 2023), etter å ha vore relativt få fram til EU-utvidinga i 2004. Slik sett er dei fleste litauarane i Noreg ein del av «den tredje bølga» utvandring frå Litauen, økonomisk motivert, med arbeid som mål (Ramonienė & Ramonaitė, 2021). Det er ikkje gjort så mykje forskning med litauarar i Noreg, men statistikken fortel oss at dei i større grad enn andre innvandrarak bur utanfor dei store byane (Østby, 2017) og at det er nokre fleire menn enn kvinner (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Ein studie frå 2013 viser at litauarar opplever at dei har fellestrekk med nordmenn i større grad enn dei opplever med for eksempel britar, og at deira identitet som innvandrargruppe er knytt til arbeidskrafta dei bidreg med (Daukšas, 2013). Forsking på øysamfunnet Hitra/Frøya, med mykje arbeidsmigrasjon i fiskeindustrien, viser at arbeidsinnvandrakane og «dei lokale» ikkje nødvendigvis har same oppfatning av korleis innvandrarak blir tatt imot (Rye, 2018). Medan lokalbefolkninga fortalde ei suksesshistorie om kor godt integrerte nykommarane var, uttrykte arbeidsinnvandrakane at det var vanskeleg å kome i kontakt med nordmenn. Dei opplevde òg rasisme, ekskludering og klasseskilje. Rye og Andrzejewska (2010) meiner derfor at samhandlinga mellom dei fastbuande gjennom generasjonar og innvandrarak må bli betre, også når arbeidarar kjem for ein kortare periode. Digitale plattformer utgjer ein kanal for slik samhandling, og i denne artikkelen ser eg på samhandlinga litauiske arbeidsinnvandrarak har med nordmenn.

### **Digitale språkpraksisar hos tre litauiske arbeidsinnvandrarak:** **Greta, Jolanta og Ignas**

Analysen tar for seg tre kassar og diskuterer som nemnt følgande spørsmål: Korleis brukar deltakarane ulike språklege, teknologiske og multimodale ressursar? Kva er deira profesjonelle og sosiale formål? Korleis påverkar desse praksisane andrespråklæringa til deltakarane og relasjonar på jobb, og korleis får dette konsekvensar for inkluderande og/eller ekskluderande praksisar?

Dei to første deltakarane vi møter i analysen, er valde ut fordi dei representerer nokre fellestrekk samtidig som dei viser ulikskapar i utviklinga av entreprenør-sjølvet. Først tar eg for meg historia til den eine reinhaldaren, «Greta», om korleis ho har «jobba seg inn» i det norske språket og bygd eit norsk nettverk og slik bana seg veg til å starte eige firma. Neste del presenterer forteljinga til ein annan deltakar, «Jolanta», med fokus på kor viktig den sosiale delen av digital kommunikasjon på arbeidsplassen har vore for hennar bruk av norsk og for hennar investering i norsk for å bli ein «legitim språkbrukar» (jf. Darwin & Norton, 2015). Båe kvinnene har pedagogisk utdanning frå Litauen, men medan Greta har lært seg norsk på uformelt vis og på eiga hand, og bygd seg ei karriere i reinhaldsbransjen, har Jolanta studert norsk på høgare nivå og fått jobb innafor fagområdet sitt. Det tredje kasuset er med for å presentere ei samanlikning av perspektiva til arbeidsgivarar og arbeidstakarar. Eg gjer i denne siste delen ein analyse av den digitale kommunikasjonen mellom ein gardbrukar og ein fjørsøktar, «Ignas».

*«Greta»: Frå privat reinhald på engelsk til eiga bedrift på norsk*

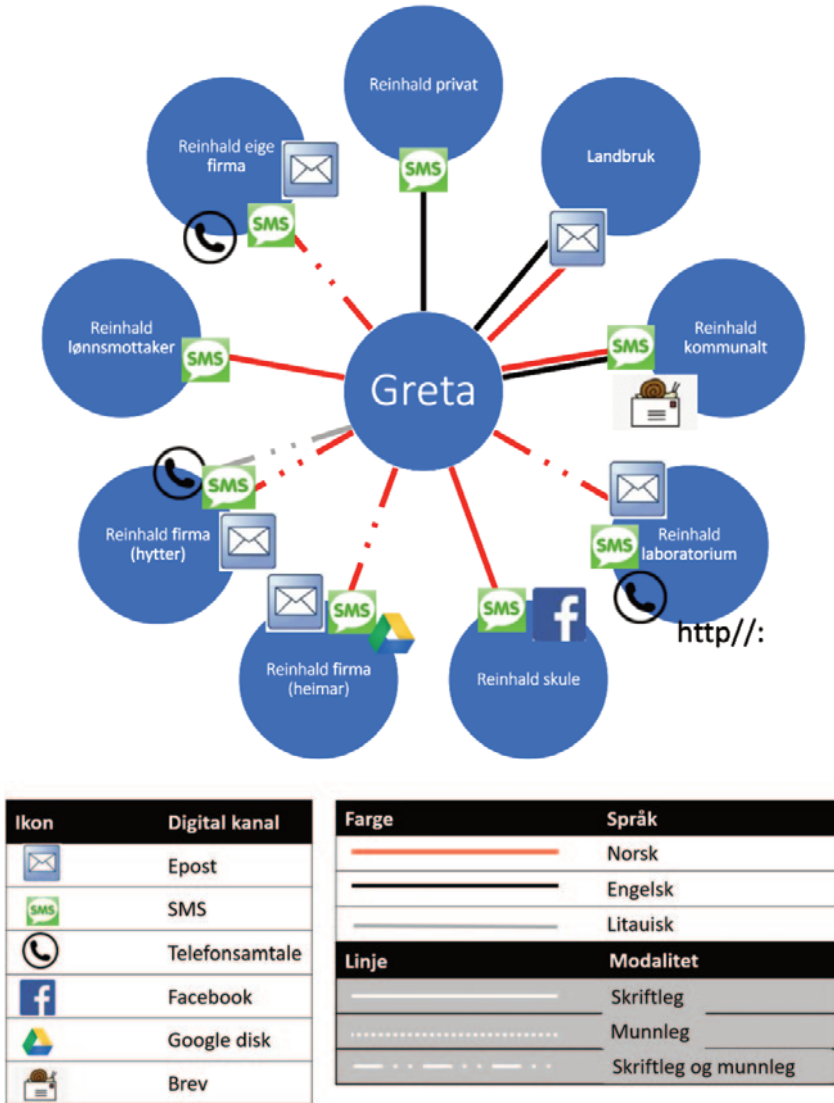
«Greta» kom til Noreg då den eldste sonen var baby. Mannen hennar hadde allereie vore i landet i nokre år, og han jobba som fjøsavløyser. Greta hadde pedagogisk utdanning frå Litauen, og ho fekk raskt ein jobb som reinhaldar i ein privat heim i nærleiken av garden dei budde på. Ikkje lenge etter at ho kom til landet, blei mannen alvorleg sjuk og kom på sjukehus. Denne opplevinga gjorde at ho bestemte seg for at «dårlig engelsk» måtte bli til «bedre norsk» (intervjudata). Ho kjøpte seg ei ordbok slik at ho skulle lære seg namn på ulike matvarer på norsk, for å kunne finne dei på butikken. Ho byrja òg på norskkurs, men etter kvart opplevde ho at ho blei meir som ein hjelpelærer på kurset fordi ho allereie hadde lært seg mykje på eiga hand og ikkje lærte så mykje sjølv. Ho valde derfor å slutte. Likevel fortsette ho aktivt å investere i norsk, blant anna gjennom å be dei ulike arbeidsgivarane om å snakke norsk til henne og gjennom å lese bruksretteiingar og bruke ordboka aktivt. Ho brukte på den måten mindre og mindre engelsk ettersom tida gjekk, og ho fekk nye jobbar. Heile arbeidslivshistoria hennar i Noreg er visualisert i mediagrammet hennar (figur 1). I dette mediagrammet er ulike arbeidsplassar representerte i sirklar rundt sentrum, strekar frå Greta til arbeidsplassane har ulike farger etter kva språk ho brukar i kommunikasjonen på dei ulike arbeidsplassane (raudt for norsk, grått for litauisk,

svart for engelsk), type linje syner modalitet (prikkete linjer for munnleg kommunikasjon, heile linjer for skriftleg og blanda linjer for begge modalitetar), medan ikon viser kva digitale kanalar som er i bruk.

Om vi ser på mediagrammet som ei klokke, ser vi at det startar med privat reinhald klokka 12 og endar foreløpig med eige reinhaldsfirma, klokka 11. På vegen dit har Greta jobba seg gjennom ei rekke ulike arbeidsplassar, først og fremst innan reinhaldsbransjen. Mediagrammet syner òg korleis Greta har gått frå å bruke berre engelsk (svarte linjer) med arbeidsgivaren sin til å byrje med, då ho dreiv med privat reinhald, til å bruke mindre engelsk, meir norsk (raude linjer), og til slutt gå heilt bort frå engelsk og over til berre norsk frå og med reinhaldet på laboratoriet. Eit unntak er «Reinhald firma (hytter)» då ho jobba for ein litauisk-talande arbeidsgivar og hadde litauisk-talande kollegaer. Reinhaldet på skulen skilde seg òg ut, sa Greta, for då blei det eit oppsving i norskbruken hennar, og ho blei inkludert i det sosiale nettverket av reinhaldskollegaer. Dei meinte at dei snakka for dårleg engelsk, slik at ho måtte snakke norsk til dei, og dei norsk til henne. Samstundes la dei henne til som venn på Facebook, noko ho opplevde som inkluderande: «Ja, når norske mennesker er på venner, du mere kan sånn involvere» (intervjuda). Greta forklarar at det blei lettare å bli oppdatert og å delta på aktivitetar for ungane, og det blei lettare å få tak i brukte utstyr og klede gjennom salsgrupper.

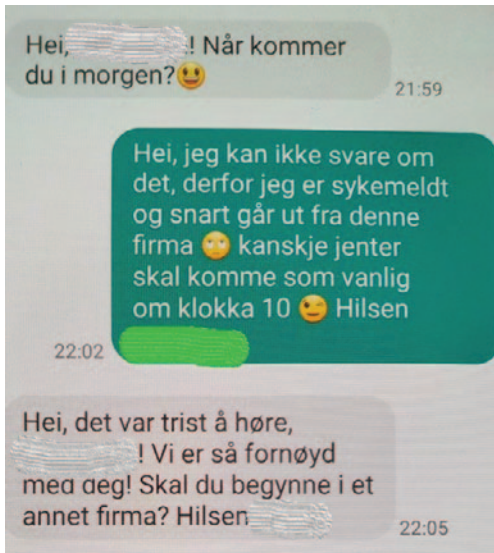
Ulike mediekkanalar er i bruk i arbeidskommunikasjonen til Greta. Tekstmeldingar og e-postar er mest brukte, medan telefonsamtalar og brev sende i posten også inngår. Ein arbeidsplass, «Reinhald laboratorium», skil seg ut ved at all kommunikasjon med arbeidsgivar var digital. Reinhaldet ho utførde på laboratoriet skjedde via eit reinhaldsfirma som gjennomførte jobbintervju og gav instruksar utan fysiske møte, og Greta møtte ikkje arbeidsgivaren personleg før ho hadde jobba lenge for firmaet.

Då Greta slutta å arbeide på skulen, byrja ho å jobbe for eit firma som gjorde reint i heimar og butikkar. Ho opplevde at kommunikasjonen mellom administrasjonen i firmaet og kundane ikkje fungerte så godt. Når ho kom til heimen der ho skulle gjere reint, var ho ofte venta på eit anna tidspunkt. Dette skapte problem for både henne og kundane. Som Greta sjølv uttrykte det: «Min sjef og leder [var] norsk, men de skriver så masse feil» (intervjuda). Ho byrja derfor å gi telefonnummeret sitt til kundane slik at ho kunne avtale direkte med dei. Slik bygde ho gode



Figur 1. Greta sitt mediagram

og tette band til dei. Men etter kvart blei ho sjukemeld og slutta i jobben. Eksempel 1 viser ei tekstmeldingsutveksling med ein av kundane på denne tida:



*Eksempel 1. Greta sin SMS-kommunikasjon med reinhaldskunde*

Slik meldinga viser, har Greta bygd ein personleg relasjon til kundane som kommuniserer at dei set pris på ho. Til dette brukte ho SMS, korte meldingar ein kan bruke til å nå kvarandre raskt, med moglegheit for å legge til emoji og enkelt dele bilete. Om Greta kommuniserte med kundane på e-post, ville dette kunne bli opplevd som meir upersonleg. Det er gjerne færre emoji i ein e-post, det er meir komplisert å sende bilete, og det tar ofte lengre tid å få svar. Samstundes ser vi at både Greta og kunden i eksempel 1 markerer opning og avslutning av meldinga på eit vis som liknar det vi ser i e-postar. Men nettopp ved at avsendar brukar namnet hennar i begge meldingane, blir den personlege relasjonen understreka, som eit kontekstualiseringssignal (Gumperz, 1982) om nærleiken i relasjonen som sett ei viss ramme for samtala. Sjølv om Greta er sjukemeld, viser ho seg som serviceinnstilt og svarer på spørsmålet som best ho kan. Emojien ho har sett inn etter at ho har skrive at ho kanskje snart går ut frå firmaet, er eit kontekstualiseringssignal om at

ho ikkje er heilt fornøgd med at ho skal slutte. Desse kunderelasjonane skulle vise seg å vere svært viktige, som eg vil komme inn på nedanfor, men først litt om kva Greta seier om affordansane til tekstmeldingar og korleis ho brukar dei.

Når det gjeld språklege affordansar, brukar Greta ordbok, digital og analog, autokorrigerer og foreslått tekst når ho skriv meldingar. Ho vel ofte å bruke tekst av den grunn; det er tid til å jobbe med kommunikasjonen og slik få det rett. «Jeg synes det er mest bedre skrive på meldinger, da, de sto, vet ikke noen ord, du bare ta ordbok» (intervjudata). For Greta er det altså fleire handlingsmoglegheiter som er viktige: moglegheita til å velje *skriftlege* meldingar som gir henne tid til å jobbe med teksten og å bruke ordbok, digitalt eller på papir, og dei digitale moglegheitene til å finne ord og rette stavemåtar som ligg i SMS-verkøyet. Ho seier òg at det er lettare å forstå kva kundane meiner i tekstmeldingar, sidan mange av dei snakkar den lokale dialekta, men skriv på bokmål. Dei eldre kundane vel ho likevel å ringe til fordi ho veit at dei føretrekjer det. I datamaterialet ser vi at Greta sender bilete av den nyfødde dottera til kundane, nok eit kontekstualiseringssignal om ein viss nærleik, at ho ser på kundane som noko meir enn berre ei inntektskjelde: Ho ønsker å vise dei barnet, og ho reknar med at dei har lyst til å sjå det. Slik vi ser, nyttar Greta òg affordansane i tekstmeldingar som gjeld emoji til å kontekstualisere meldingane sine.

Det er interessant å sjå Greta sine praksisar i samanlikning med Strømmer (2016) sin studie av Kifibin, ein reinhaldsoperatør i Finland. Strømmer viser der at den vesle samhandlinga som faktisk fann stad når Kifibin utførte arbeidet sitt var korte utvekslingar om arbeidsoppgåvene. I Greta sitt tilfelle starta det med det, men det utvikla seg etter kvart til meir personleg kommunikasjon, ofte på tekstmeldingar sidan kundane ikkje nødvendigvis var heime når ho kom. Med bruk av mobiltelefon var det mogleg for Greta å oppretthalde relasjonen til dei ho gjorde reint hos då ho blei sjukemeldt. Sidan dei spurte etter henne direkte, kunne ho fortelje at ho skulle slutte i jobben, og ho kunne få støtte frå dei. Denne støtta tok etter kvart form av ein løvnad om å nytte hennar firma om ho skulle komme til å starte for seg sjølv. Greta sitt arbeid og hennar måte å kommunisere på sikra henne eit kundegrunnlag som gjorde at ho, etter ei tid som direkte lønsmottakar frå desse kundane, kunne opprette sitt eige firma. Ho gjorde dette ved å bevisst bryte med retningslinjene til arbeidsgivaren, ved å bruke dei affordansane til å bygge re-

lasjonar som ho oppfatta rundt seg: Med tekstmeldingar kunne ho kontakte kundane direkte og unngå misforståingar om til dømes tidspunkt. Ved å ringe dei eldre kundane, som ikkje var så glade i å kommunisere med tekstmeldingar, gjorde ho det lettare for dei, sjølv om det var vanskelegare for henne sjølv å forstå.

Medan Strømmer (2016) fann at Kifibin blei ståande utanfor det sosiale fellesskapet på arbeidsplassane der han blei sendt for å gjere reint, finn eg at Greta inkluderte seg sjølv i det sosiale nettverket til privatheimane der ho utførte reinhaldsoppgåver. Ho nyttar dei affordansane som dei sosiale media har, for å opne for ei form for sosial kommunikasjon som går ut over det reint arbeidsmessige. Gjennom å bruke språkkunnskapar og digital litterasitet til å byggje eit nettverk for å skape sin eigen arbeidsplass, representerer ho eit entreprenør-sjølve (Garrido & Sabaté-Dalmau, 2020). Historia ho fortel, syner at det sosiale miljøet rundt henne, og nettverket ho bygde, var heilt sentralt for at dette skulle bli ein realitet. For, slik Strømmer (2016) peikar på, blir reinhaldsarbeid ofte ei felle for andrespråksbrukarar. Ein brukar gjerne dagen til å utføre arbeid i eit miljø der det er få moglegheiter til å utvikle språkkunnskapar, språkkunnskapar som ville kunne opne for andre typar jobbar. Ein litauisk reinhaldar med universitetsutdanning som jobbar på hotell beskriv situasjonen slik: «fordi jeg jobber ikke med nordmenn ... jeg [jobber] bare alene» (intervjudata). Greta braut ut av «reinhaldsfella», då ho braut med arbeidsgivaren sine retningslinjer og ved aktivt å byggje relasjon til kundane gjennom digital samhandling.

Historia til Greta viser at språklege, teknologiske og multimodale ressursar blir nytta til å byggje relasjonar i jobberelaterte meldingar. Då Greta braut med arbeidsgivaren sine retningslinjer om at all kommunikasjon med kundane skulle gå gjennom dei, tok ho sjølv makt over sin eigen arbeidssituasjon og styrka kvaliteten på arbeidet for kundane, samstundes som ho bygde personlege relasjonar til dei. Etter kvart sende ho òg meldingar utan at det hadde noko med utføring av arbeidsoppgåver å gjere. Gjennom desse relasjonane styrkte ho sin eigen økonomiske posisjon og sjølvstende på jobbmarknaden. Ho motverka altså eiga ekskludering gjennom digital kommunikasjon med kundane. Kundane på si side, tok hennar parti, noko som kan vere knytt til både kvaliteten på arbeidet hennar og relasjonen dei hadde til henne. Entreprenør-sjølvet til Greta blei slik bygd av både språkleg kompetanse, i form av ressursar



til kommunikasjon med kundar, knytt til val av media og modalitet, og av hennar kompetanse til effektivt å utføre arbeid for kundane.

*«Jolanta»: Språkpraksis gjennom relasjon med kollegaer*

Jolanta representerer òg entreprenør-sjølvet, om enn på ein litt annan måte. Ho kom til Noreg då ho var ung og under utdanning i Litauen, for å bu saman med den norske kjærasten sin. Ho bestemte seg for å fullføre utdanninga i sosialpedagogikk i heimlandet på deltid samstundes som ho byrja jobbe som servitør på ein restaurant i Noreg. På restauranten kunne ho snakke engelsk og på same tid byrja ho på norskkurs. Ho beskriv opplevinga av den første tida i Noreg som å føle seg som ein av bussane ho såg køyre rundt med skiltet «Ikkje i trafikk». Men dette forandra seg i prosessen med å lære seg norsk, med god hjelp frå svigerforeldra, og etter eit halvt år starta ho å snakke språket.

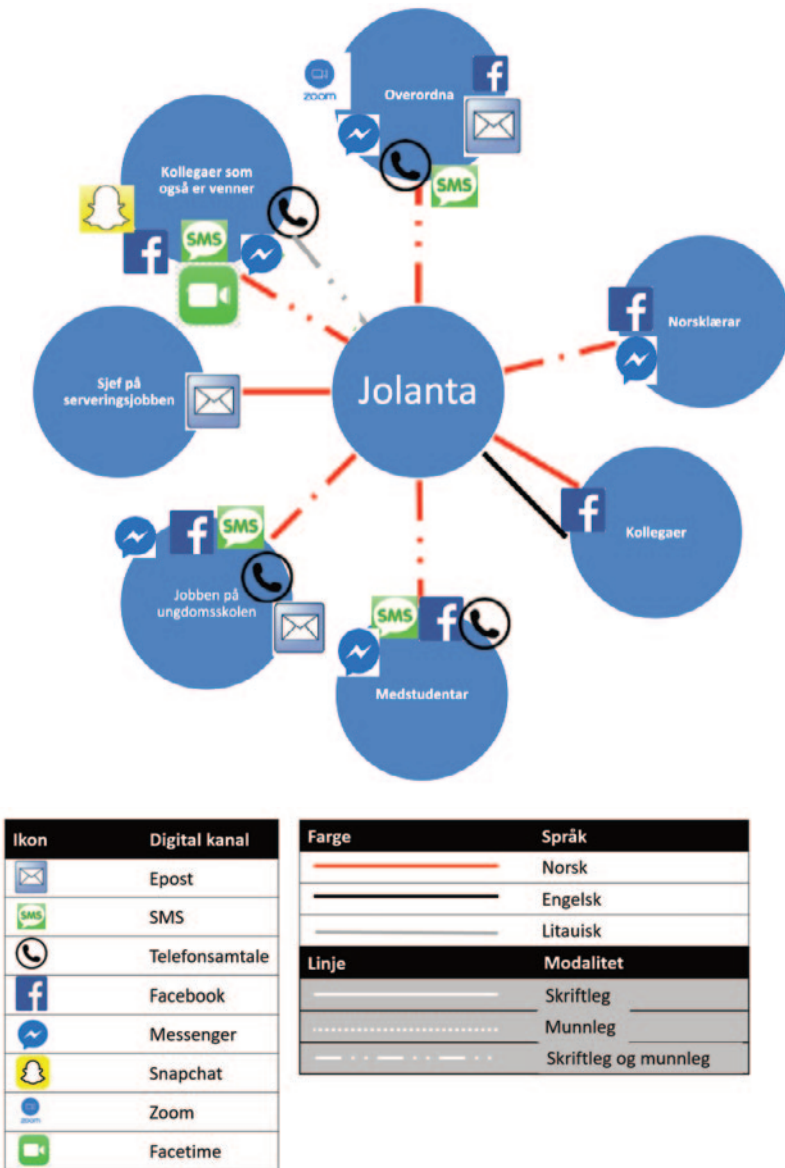
Då utdanninga i Litauen var fullført og eksamen i norsk gjennomført, byrja Jolanta å søkje jobb der kompetanse i sosialpedagogikk var etterspurd. Ho fekk til slutt napp, etter å ha møtt opp på kontoret til ein arbeidsgivar med søknaden i handa. Då ho endeleg fekk jobben, beskriv ho at det oppstod ein veldig kjenslemessig reaksjon, først gleda over å få jobben, sidan frykt for korleis ho skulle greie å utføre han. Særleg var ho bekymra for den skriftlege rapporteringa:

Okey, hvordan skal jeg klare å fungere i den jobben? Jeg har jo fortsatt veldig mye frykt, og med tanke på det som er med skrivning (intervjudata).

Men då ho byrja i jobben, fekk ho gode attendemeldingar. Etter ei tid merka ho at ho stagnerte fordi rapportane ho skreiv var for enkle, ho søkte og fekk seg ein annan jobb som kravde meir. Ho pugga omgrep og leste andre rapportar, og igjen opplevde ho at arbeidet ho la i læringa, gav utteljing i form av attendemeldingar frå overordna:

Jeg fikk høre at jeg er flink, at jeg skriver bra, at jeg har lyst til å lære og at jeg tar ting til meg og det ble veldig stort håp i min indre verden (intervjudata).

Gjennom nettverk ho bygde på jobb og ved å halde kontakt digitalt når ho eller kollegaer skifta jobb, fann ho fram til nye arbeidsplassar. Ikkje minst var hennar tospråklege kompetanse – med veldokumenterte kunn-



Figur 2. Jolanta sitt mediagram

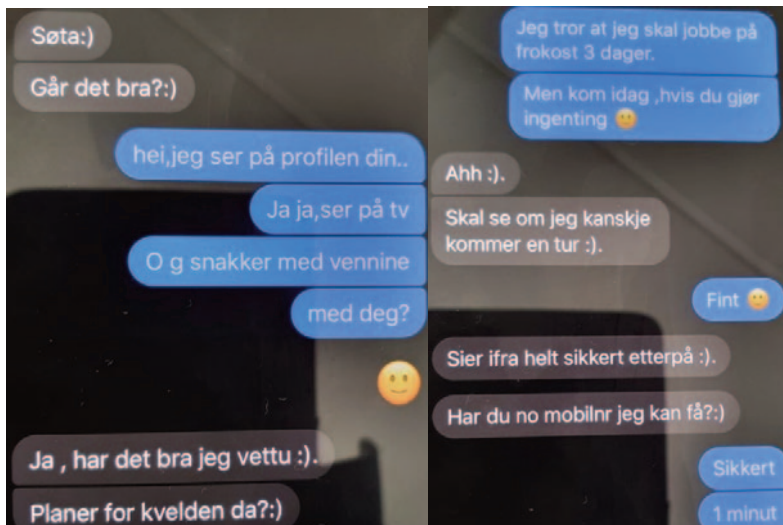
skapar i norsk – ei årsak til at ho fekk ein av jobbane. Dette kallar ho «en stor ære» (intervjudata). Jolanta er eit døme på investering (Darvin & Norton, 2015) i norsk, som ein del av entreprenør-sjølvet. Men der Duchêne et al. (2013) ser på investeringa i språk som motivert av økonomiske forhold, ein kapital på arbeidsmarknaden, brukar Jolanta også arbeidsmobilitet som ein veg til å utvikle norskkunnskapane sine. Digital kommunikasjon er ein viktig del av arbeidskvardagen til Jolanta, slik mediagrammet hennar viser.

Ho har fleire jobbar samtidig, ein hovudjobb med ulike samtalepartnarar («Overordna», «Kollegaer som også er venner» og «Kollegaer») og nokre ekstraoppdrag («Jobben på ungdomsskulen», «Serveringsjobben»), og held kontakt med norsklæraren sin og dei ho studerte norsk saman med. Det meste skjer på norsk, medan ho brukar engelsk med enkelte kollegaer og litauisk med nokre andre. Mediagrammet viser også at ho brukar ei rekke ulike media med enkelte samtalepartnarar. Med den overordna på jobben er det både skriftleg og munnleg kommunikasjon med bruk av e-post, SMS, Messenger, Zoom og vanlege telefon-samtalar. I tillegg er ho venn med sjefen på Facebook. Det same gjeld kollegaer som også er venner. Ho brukar ei rekke ulike verktøy, mellom anna Snapchat, som gjerne blir brukt først og fremst til sosiale formål, og både skriftleg og munnleg kommunikasjon. Kollegaene er ei svært viktig gruppe samtalepartnarar for Jolanta. Når det gjeld språkbruk og språklæring, trekkjer ho nemleg fram den første tida i Noreg og korleis ho blei inkludert i det digitale sosiale nettverket på jobb. På restauranten der ho jobba då ho nett var komen til Noreg, fekk ho raskt kontakt med kollegaer som ho òg blei «venn» med på Facebook. Ein kveld kom ei melding på Messenger, på norsk (sjå eksempel 2). Jolanta svara på norsk, sjølv om ho kunne ha svara på engelsk, og sjølv om ho måtte bruke sitt litauiske tastatur og Google Translate.

Jolanta beskriver denne første kommunikasjonen slik:

Meldingene vi sendte til hverandre var jo på Facebook og da satt jo jeg med, skulle så klart skrive på norsk, satt med Google oversetter og det er sikkert mye feil (intervjudata).

Allereie på denne tida bestemte Jolanta seg for å utnytte dei moglegheitene dei sosiale media gav henne til å utvikle språkkompetansen sin. Som vi ser, brukar kollegaene Messenger til å avtale sosialt samvær



*Eksempel 2: Jolanta sin Messenger-kommunikasjon med ein kollega*

utanom jobb, og dei sosiale media gir slik moglegheit på den eine sida for å bruke norsk i digital kommunikasjon og på den andre sida for å avtale sosiale aktivitetar som fører til ytterlegare bruk av språket i sosiale samanhengar. Jolanta greip denne moglegheita og beskriv i intervjuet at det var viktig for henne å bruke norsk, å få eit nettverk av norske venner for å lære seg norsk, og ikkje bruke engelsk for mykje slik at ho gjekk glipp av moglegheiter for å praktisere språket. Ho investerte slik i norsk språklæring ved bevisste val.

Akkurat slik Greta gjer, peikar Jolanta på at ho var meir komfortabel med å skrive meldingar enn å snakke på telefon. Ho grunngrir det med at ho var redd for å bruke for mykje tid på å forstå og formulere setningar. Akkurat dette forholdet mellom synkron og asynkron kommunikasjon blir peika på av fleire av deltakarane. Dei føretrekkjer å skrive på andrespråket når dei kommuniserer digitalt. Dette blir også tatt opp på arbeidsgivar-sida. Hotelldirektør-deltakaren seier at ho sender SMS til reinhaldarane fordi dei då kan bruke Google Translate for å vere sikre på at dei har forstått meldinga. Ein annan deltakar fortel at ho brukar Snapchat til å spørje kollegaer om hjelp når dei får ein felles beskjed frå sjefen som ho ikkje er sikker på om ho forstår. Det ser ut til at deltakarane opplever at handlingsmoglegheitene i digitale verktøy er knytte til

at det er meir «ufarleg» å stille spørsmål der. Ikkje minst er moglegheita til kontakt utanom arbeidstid viktig for dei, for det sosiale og for det språklege.

Interaksjonsdata frå kommunikasjonen til Jolanta viser at dei sosiale media etter kvart blei kanalar for å få ulike typar relevant og profesjonell informasjon, og i tillegg ein kanal for anerkjenning frå leiinga. Som nemnt var ho spesielt bekymra for rapportskrivninga, men på tekstmelding skriv sjefen hennar at rapporteringa hennar er «rå» og at ho vil bruke henne til å vise andre korleis ein rapport skal vere.

Når Jolanta snakkar om si eiga inkludering i Noreg, peikar ho på både det formelle og det sosiale: «jeg har jo jobb, flere jobber her, og venner», og på anerkjenninga frå begge hold: «jeg føler at jeg har klart å inkludere meg selv i det norske liv med at jeg har blitt anerkjent». Jolanta skildrar altså ei tosidig oppleving av dette. Ho er dermed opptatt av det Felder (2018) omtalar som to overlappende typar inkludering, både i personlege relasjonar og i samfunnsstruktur, med sosial anerkjenning som ein sentral faktor. Samstundes er Jolanta si forteljing i tråd med tanken om at arbeidstakaren sjølv har ansvar for å tilpasse seg marknaden og ansvar for å inkludere seg sjølv, som det ein kunne kalle ein *self-made included*.

Så, medan Greta har brukt teknologiske affordansar til å byggje relasjonar i reinhaldsbransjen, er Jolanta si historie ei historie om å kvalifisere seg formelt for jobbar berekna på fagbakgrunnen hennar. Vala dei to har tatt, kan henge saman med livshistoria deira. Jolanta kom som ung, utan forpliktingar, til ei svigermor som underviste i norsk. Greta kom med eit lite barn, til ein mann som allereie var i arbeid, og har heile tida stolt mykje på seg sjølv og ikkje så mykje på systemet. Både Greta og Jolanta peikar på at den digitale samhandlinga deira med førstespråkbrukarar har vore viktig for både språklæring og sosiale relasjonar. Dette har igjen vore viktig for arbeidslivet deira. Samstundes er det ein tredje deltakar i prosjektet som har same utdanning som Jolanta og som òg har svært høg kompetanse i norsk. Ho er likevel tilsett som ufaglært på sin arbeidsplass, fordi denne utdanninga ikkje er godkjent for arbeid i barnehagar i Noreg, slik det er i Litauen. Ho jobbar derfor på ein supermarknad i tillegg. Det entreprenøriale sjølvet er på langt nær uavhengig av dei samfunnsstrukturane som omgir dei.

Jolanta brukte altså den språklege tekniske handlingsmoglegheita ein finn i Google Translate til å bruke norsk når ho var tidleg i læringa, både

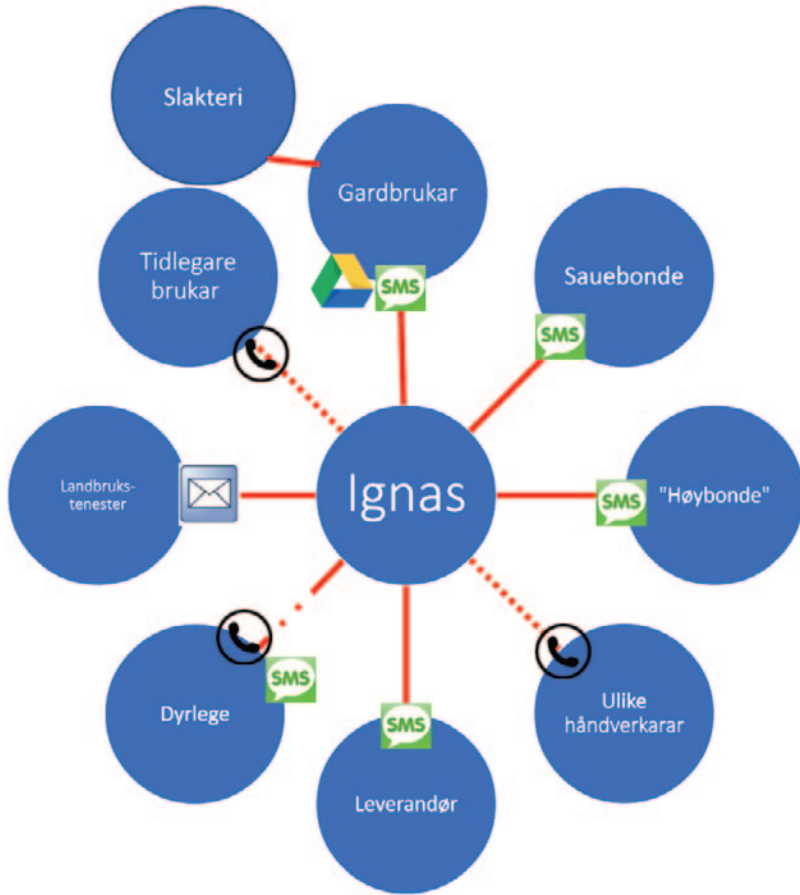
for å bruke norsk og for å knyte sosiale band med norsktalande. Sosiale media blei ein arena for språkutvikling, og praksisane her blei inkluderte gjennom at dei gav tilgang til andre arenaer for samhandling. Seinare blei tekstmeldingar ein kanal for anerkjenning i jobbkonteksten, ei anerkjenning som er viktig for Jolanta si kjensle av å vere inkludert.

*«Ignas» sine andrespråkspraksisar på jobb*

Modalitet spelar ei endå meir sentral rolle i digital kommunikasjon mellom ein fjøsavløysar, «Ignas», og arbeidsgivaren hans. Ignas har budd i Noreg i meir enn 10 år. Han har jobba som røktar heile tida, først på ein gard, så på ein annan. Akkurat som Jolanta snakkar han om ei frykt for språket då han kom til Noreg, og beskriv seg sjølv som «veldig redd første gang». Han brukte kroppsspråk og noko engelsk og gjekk på norskkurs ei tid, men var så sliten etter harde arbeidsdagar at han strevde med å følge med. Derfor slutta han. Ignas fortel at han først blei verkeleg motivert for å lære seg norsk då han fekk barn. Fordi foreldre og lærarar må kommunisere godt, blei det viktigare å lære seg norsk. Han har òg ei historie med sjukehusinnlegging som førte til at både han og kona lærte seg meir norsk. Det er altså ikkje først og fremst arbeidet som har gjort at han har følt på andrespråklæringsbehov.

Med berre ein arbeidsgivar som kollega på garden skulle ein kanskje tru at Ignas hadde lite samhandling med andre i løpet av ein arbeidsdag, men mediagrammet hans viser at dette ikkje er tilfelle. Mediagrammet til Ignas syner at han berre brukar norsk på jobb og at han har digital kontakt med fleire forskjellige kontaktar i løpet av arbeidsdagen. Han brukar skriftleg norsk med gardbrukaren som er hovudarbeidsgivaren hans, med dei to gardbrukarane som han jobbar for innimellom og med ulike leverandørar av utstyr til garden. All denne kommunikasjonen skjer på SMS. Med «landbrukstenester», avløysarlaget som står for løn, timelister og anna formelt ved arbeidsforholdet hans, brukar han e-post. I tillegg snakkar Ignas på telefon med den tidlegare brukaren, som enno er aktivt med i drifta, og han både snakkar med og sender tekstmeldingar til dyrlegen. Ignas rapporterer også til slakteriet kor mange dyr dei skal sende, men dette skjer via gardbrukaren.

Arbeidsgivaren til Ignas er òg deltakar i studien. Ho tok over garden frå faren nokre år tilbake, og Ignas var allereie tilsett då. Medan faren ringde til eller prata med Ignas, føretrekk den noverande eigaren meir skriftleg kommunikasjon, og dei har ein rutine med ei tavle i fjøset der



Ikon	Digital kanal	Farge	Språk
	Epost	—	Norsk
	SMS	—	Modalitet
	Telefonsamtale	—	Skriftleg
	Google disk	.....	Munnleg

Figur 3. Ignas sitt mediagram

dei skriv opp kva som skjer frå dag til dag, til dømes om det er dyr som skal ha medisin eller liknande. I tillegg kommuniserer dei på SMS og dei delte ei rekke av desse meldingane, saman med tankar om denne kommunikasjonen. To ting var dei to einige om: at skriftleg kommunikasjon var å føretrekke og at det multimodale var ein viktig del av denne samhandlinga. Både bilete og emoji blei hyppig brukt. Ignas forklarte bruken av bilete med at det var lettare å formidle til dømes eit teknisk problem med eit bilete enn med ei lang forklaring. «Hvis du jobber på jordet er noen aksident eller noen som, bare tar bilde og sendes, lettere å forstå» (intervjudata). Meldingane i eksempel 3 og 4 nedanfor viser korleis Ignas brukar bilete i sine multimodale tekstmeldingar.

I eksempel 3, ber han på ein implisitt måte gardbrukaren om å bestille lim. Han forklarar at han treng det, kvifor han treng det, og han sender eit bilete frå ein forhandlar for å spesifisere kva for lim han treng utan å skrive det ut i meldinga.

Gardbrukaren på si side, brukar ikkje like mykje bilete, men ho brukar emoji. Dette er ikkje tilfeldig, slik ho forklarar:



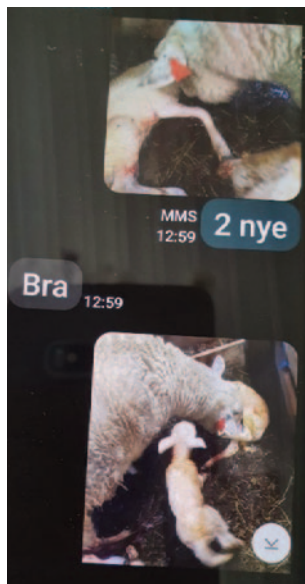
*Eksempel 3. Ignas og gardbrukaren sin SMS-kommunikasjon*

Det er på en måte mitt ansvar at han skal ha det bra, jeg tenker på arbeidsmiljø ... jeg prøver å bruke et positivt språk på meldinger ... jeg tror jeg bruker litt emoji'er og sånn og bare for å skape litt sånn god stemning (intervjudata).

Dette er knytt til at ho er opptatt av å vere ein ryddig arbeidsgivar. Ho fortel at ho opplever mange fordømmar mot både arbeidsinnvandrarar og arbeidsgivarane deira. Ho understrekar derfor at Ignas er arbeidstakar, ikkje «litauer» i hennar auge. Ignas tar òg mindre jobbar hos naboane. Han hjelper til med lamming hos ein nabo og pressar høyr hos ein annan. Her jobbar

han ofte når familien som driv garden er opptatt med noko anna og borte frå garden. Han rapporterer derfor med bilete og tekst. I eksempel 4 rap-





*Eksempel 4. Ignas sin SMS-kommunikasjon med sauebonde*

porterer han frå lamminga med bilete av nyfødd lam og søye og teksta «2 nye». Han får svaret «Bra» tilbake frå gardbrukaren og fortsett å rapportere med bilete.

Ignas brukar noko norsk språk i arbeidet sitt, sjølv om han jobbar mykje åleine. Dei digitale samtalene står for mykje av denne kommunikasjonen. Sjølv om Ignas ikkje fullførte norskkurset, klarer han seg godt på norsk i arbeidskvardagen. Bruk av bilete er ein strategi for å formulere komplekse meldingar, og det kan «maskere» forskjellar i norskkunnskapar. I mange tilfelle kan det vere vel så nyttig for førstespråkbrukarar å nytte bilete òg. Standardspråkbruk blir mindre viktig, medan digital litterasitet kan være vel så viktig for å gjere seg forstått effektivt og presist.

Ignas brukar altså særleg bilete, men også andre affordansar i digital kommunikasjon når han samhandlar med arbeidsgivar og andre samtalepartnarar i jobbkon-

teksten. Arbeidsgivaren sin lovnad om betre løn om han gjekk på norskkurs, syner at god kommunikasjon er eit mål på arbeidsplassen. Denne kommunikasjonen såg ut til å fungere godt digitalt, og også arbeidsgivaren brukte multimodale affordansar for å byggje ein god relasjon. Slik samarbeidde dei to om inkluderande praksisar som skulle styrke både forståing og relasjonen deira.

### **Avsluttande drøfting**

Målet med denne artikkelen var å undersøkje korleis litauiske arbeidsinnvandrarar og arbeidsgivarane deira nyttar språklege og digitale ressursar i arbeidskommunikasjonen sin for så å diskutere korleis dette påverkar andrespråklæring og relasjonar som får betydning for inkluderande og ekskluderande praksisar. I denne avsluttande drøftinga diskuterer eg funna sett opp mot entreprenør-sjølvet i ein norsk kontekst,

betydninga av å inkludere heile medialiseringsrepertoaret når ein skal studere kommunikasjon på arbeidsplassen og oppfatninga av affordansar i det fleispråklege arbeidslivet.

Alle dei tre litauiske deltakarane representerer ulike døme på entreprenør-sjølvet. Både Jolanta og Greta legg vekt på eigen innsats som den viktigaste faktoren for språklæring, og innsatsen deira kan likne på idealet om *the self-made speaker*. Men medan Greta slutta på norskkurset, fordi ho opplevde å hjelpe andre i staden for å lære sjølv og valde ein plass i arbeidslivet utan formelle språkkrav, tok Jolanta eksamen i norsk som andrespråk ved ein høgare utdanningsinstitusjon for å kunne kvalifisere seg til ein jobb ho hadde passende utdanning til. Ignas slutta òg på norskkurset sjølv om arbeidsgivaren ville gi han betre løn. Det var andre tilhøve enn arbeidet som gjorde at han kjente på behov for å utvikle norskkunnskapane, og kombinasjonen av kurs og jobb blei vanskeleg. Likevel er det berre norsk språk han brukar når han er på arbeid.

Medialiseringsrepertoaret er viktig for entreprenør-verksemnda til deltakarane, då dei tar i bruk ulike språklege, digitale og multimodale ressursar for å ta ansvar for å motverke eiga ekskludering. Dei potensielt medierande ressursane i digital samhandling blir nytta saman med ikkje-digitale affordansar til å ta i bruk språket dei lærer og til å forhandle roller i arbeidslivet. Val av modalitet er ein av ressursane dei nyttar. Som vi har sett her opplever somme at skriftleg kommunikasjon på tekstmeldingar kan vere mindre vanskeleg enn å snakke saman på telefon, både når det gjeld forståing og å uttrykke seg. Gardbrukaren som Ignas jobbar for, er òg opptatt av å bruke tekstmeldingar til å anerkjenne fjøsavløysaren som verdsett tilsett. Samtalepartnarar, enten dei har norsk som første- eller andrespråk, kan tone ned ulikskapar i språkkompetanse ved å bruke visuelle ressursar, som bilete og emoji. Dermed legg dei til rette for at den digitale samhandlinga skal kunne bli opplevd som inkluderande. Slik viser studien at multimodale tekstmeldingar med arbeidsgivar, kollegaer og kundar er ein viktig arena for å ta i bruk og å bruke norsk på arbeidsplassen, og i eksempla eg har analysert, er det opplevd som ein relativt trygg kanal.

Eit problem som ofte nemnast som hinder for andrespråklæring på arbeidsplassen, er at det i enkelte yrke er få moglegheiter til å praktisere språket på grunn av organisering av arbeidskvardagen eller på grunn av arbeidsoppgåver med lite samhandling – affordansane er avgrensa (Strømmer, 2016). Funna frå studien min viser at oppfatta og opplevde

affordansar i digital samhandling kan spele positivt inn på både det språklege og det sosiale. Kollegaer kommuniserer med kvarandre på sosiale medium utanom arbeidstida, og dette er ein viktig arena for å praktisere norsk språk. Sosiale medium blir i tillegg brukte som ein kanal der ein kan spørje om ting ein ikkje forstår. Digital kommunikasjon bidrar til å gjere skiljelinjer mellom arbeidsplassen og livet utanom jobb mindre klåre og får betydning for praktiseringa av norsk. Jolanta hadde sosial kontakt med kollegaer på Messenger på norsk medan ho var tidleg i sitt norsklæringsløp, og Greta sende bilete av den nyfødde dottera si til kundane. Denne utviskinga av grensa mellom jobb og privatliv, som ser ut til å karakterisere den sosiale media-bruken eg diskuterer her, kan sjølvstakt ha negative konsekvensar, når fritida blir brukt til å svare på meldingar frå kollegaer, over- og underordna. Innsamla data i prosjektet viser at dette slett ikkje er uvanleg. Men gjennom at brukarane oppfattar spesifikke affordansar som karakteristiske for sosiale medium, gjer dei denne typen digital kommunikasjon til ein viktig arena for inkluderande praksisar for andrespråksbrukarar, der nettopp møtet mellom det private og det jobbmessige fører til ei kjensle av å bli og vere inkludert, slik Jolanta peikar på. Meir kunnskap om dei ulike perspektiva på oppfatta affordansar i digital kommunikasjon på fleispråklege arbeidsplassar vil gjere det lettare å legge til rette for både inkludering og språklæring på arbeidstakarane sine premisser – med digitale medium som ein viktig del av dette.

## **Abstract**

This paper investigates digital interaction in multilingual workplaces from an ecological perspective on language and media. Through the analysis of interview data, interactional data, and mediagrams, I study how Lithuanian work migrants and their employers make use of and understand linguistic, multimodal and digital affordances in their work communication. How does this interaction affect practices of inclusion and exclusion at the workplace and in work life? The paper focuses on three work migrants in different professions and one of their employers: a cleaner, a social care worker, a farm worker and the farmer he works for. The findings show strategic use of mediational repertoires, linguistic, technical and modal possibilities, to build understanding and relations

in a second language context. These practices can be understood through the concept of the entrepreneurial self: the participants act through digital communication to avoid exclusion and achieve desired roles and participation in Norwegian work life.

Keywords: *digital interaction, multilingual workplaces, SMS, emojis, affordances*

## Referansar

- Alencar, A. (2018). Refugee integration and social media: a local and experiential perspective. *Information, communication & society*, 21(11), 1588–1603. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1340500>
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual review of applied linguistics*, 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Daukšas, D. (2013). Lithuanians in Norway: between ‘Here’ and ‘There’. *Urbanities: the Journal of the IUAES Commission on Urban Anthropology* 3(2), 51–68.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47.
- Duchêne, A., Moyer, M. & Roberts, C. (2013). *Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. Multilingual Matters.
- Eliassen, K. O. (2021). Marked, konkurranse og humankapital: Foucault, biopolitikk og nyliberalisme. *Agora*, 38(3–4), 36–61.
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54–70.
- Garrido, M. R. & Sabaté-Dalmau, M. (2020). Transnational trajectories of multilingual workers: sociolinguistic approaches to emergent entrepreneurial selves. *International journal of multilingualism*, 17(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1682245>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.

- Gonçalves, K. & Schluter, A. (2017). “Please do not leave any notes for the cleaning lady, as many do not speak English fluently”: policy, power, and language brokering in a multilingual workplace. *Language policy*, 16(3), 241–265. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9406-2>
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Holmes, J. & Stubbe, M. (2003). *Power and Politeness in the Workplace: a Sociolinguistic Analysis of Talk at Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315839189>
- Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology (Oxford)*, 35(2), 441–456. <https://doi.org/10.1177/S0038038501000219>
- Jonvik, M., Røssaak, E., Stien, H. H. & Sunnanå, A. (2020). *Kunst som deling, delingens kunst*. Fagbokforlaget.
- Jonsson, C. & Blåsjö, M. (2020). Translanguaging and multimodality in workplace texts and writing. *International Journal of Multilingualism*, 17(3), 361–381.
- Kraft, K. (2020). Trajectory of a language broker: between privilege and precarity. *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 80–96. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1682256>
- Lee, C. K. M. (2007). Affordances and text-making practices in online instant messaging. *Written communication*, 24(3), 223–249. <https://doi.org/10.1177/0741088307303215>
- Lee, Y.-J. (2022). Language learning affordances of Instagram and TikTok. *Innovation in language learning and teaching*, 17(2), 408–423.
- Lehtimaja, I., Virtanen, A. & Suni, M. (2021). Finnish L2 proficiency for working life: towards research-based language education and supervision practices. *Nordand*, 16(1), 57–76. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-04>
- Lexander, K. V. (2020). Norsk som digitalt samhandlingspråk i fire familier med innvanderbakgrunn – identitet og investering. *Nordand*, 15(1), 4–21.
- Lexander, K. V. & Androutsopoulos, J. (2021). Working with mediagrams: a methodology for collaborative research on mediational repertoires in multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(1), 1–18.

- Lexander, K. V. & Androutsopoulos, J. (2023). *Multilingual families in a digital age. Mediational repertoires and transnational practices*. Routledge.
- Madianou, M. & Miller, D. (2012). *Migration and new media : transnational families and polymedia*. Routledge.
- Martín-Rojo, L. (2019). The “self-made speaker”: the neoliberal governance of speakers. I L. Martín-Rojo & A. D. Percio (Red.), *Language and neoliberal governmentality* (s. 162–189). Routledge.
- Pedersen, M. S. (2016). Sprog på og til arbejdspladsen. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs* (s. 103–115). Liber.
- Ramonienė, M. & Ramonaitė, J. (2021). Language attitudes, practices and identity in the new Lithuanian diaspora. *Russian Journal of Linguistics*, 25(4), 1024–1046.
- Rye, J. F. (2018). Labour migrants and rural change: the “mobility transformation” of Hitra/Frøya, Norway, 2005–2015. *Journal of rural studies*, 64, 189–199. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.12.003>
- Rye, J. F. & Andrzejewska, J. (2010). The structural disempowerment of Eastern European migrant farm workers in Norwegian agriculture. *Journal of rural studies*, 26(1), 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2009.06.003>
- Sandwall, K. (2010). "I learn more at school": a critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. *TESOL quarterly*, 44(3), 542–574. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.229270>
- Sandwall, K. (2013). *Att handtera pratiken – Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser* (Doktoravhandling). Göteborgs Universitet. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/32029/gupea\\_2077\\_32029\\_1.pdf;jsessionid=D4D10FD CEDB45140703E83F42FAC7E1E?sequence=1](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/32029/gupea_2077_32029_1.pdf;jsessionid=D4D10FD CEDB45140703E83F42FAC7E1E?sequence=1)
- Skovholt, K. & Svennevig, J. (2008). Digital kommunikasjon i arbeidslivet. I S. Østerud & E. G. Skogseth (Red.), *Å være på nett. Kommunikasjons-, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier* (s. 205–220). Cappelen akademisk forlag.
- Statistisk Sentralbyrå. (2023). Statistikkbanken Tabell 05183: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter kjønn, statistikkvariabel, år og landbakgrunn. Oppdatert 6. mars 2023. <https://www.ssb.no/statbank/table/05183/>

- Strømmer, M. (2016). Affordances and constraints: second language learning in cleaning work. *Multilingua*, 35(6), 697–721. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0113>
- Svennevig, J. (2018). “What’s it called in Norwegian?” Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.017>
- Tagg, C. & Lyons, A. (2022). *Mobile Messaging and Resourcefulness: a Post-Digital Ethnography*. Taylor & Francis Group.
- Thyness, H. & Lexander, K. V. (2023). Indexing the ‘included’ migrant? Social categorization and interpersonal digital interaction between labor migrants, teachers and employers in Norway. *Language & Communication*, 88, 27–40. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2022.10.003>
- Tkachenko, E. (2021). Å bygge yrkesidentitet gjennom å jobbe med arbeidsrelevante tekster. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne* (s. 216–236). Cappelen Damm Akademisk.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 245–259). Oxford University Press.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning : a sociocultural perspective*. Kluwer Academic.
- Wikström, P. (2019). Acting out on Twitter: affordances for animating reported speech in written computer-mediated communication. *Text & talk*, 39(1), 121–145. <https://doi.org/10.1515/text-2018-2021>
- Zhu, H. U. A. (2014). Piecing together the ‘workplace multilingualism’ jigsaw puzzle: multilingualism at work. *Multilingua*, 33(1–2), 233–242.
- Østby, L. (2017). Arbeidsinnvandrerne – fra hovedstadsfenomen til vanlig syn i hele landet, *Samfunnsspeilet* 3.





# Kompetanse for språklig og kulturelt mangfold i utdanning

– en analyse av innholdet i skolers og barnehagers arbeid med en nasjonal kompetansesatsing

*Randi Myklebust og Birgitte Fondevik*

Høgskulen i Volda

## Sammendrag

Artikkelen presenterer en studie av innholdet i den nasjonale etterutdannings-satsingen *Kompetanse for mangfold*, som var en innsats for utvikling av skolers og barnehagers kompetanse for pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold i utdanning. Studiens formål har vært å undersøke hva som karakteriserte innholdet i deltakernes arbeid, og å forstå satsingens betydning for deltakernes kompetanseutvikling. Artikkelen går inn på fire caser fra ett fylke. Datamaterialet består av prosessdokumenter, deltakernes powerpointpresentasjoner og et spørreskjema. Analysene viser at fellesskap om faglig refleksjon var en dominerende aktivitet. I refleksjonsprosessene finner vi et spenningsfelt knyttet til holdninger og engasjement for arbeid med mangfold, og en usikkerhet knyttet til hva utvikling av en språklig og kulturelt mangfoldig skole eller barnehage kan innebære. Utprøvingene av nye praksiser kan i hovedsak karakteriseres som konkret synliggjøring av skolen eller barnehagen som flerspråklig og flerkulturell. Utprøvinger av ideer om andrespråks- eller flerspråklighetsdidaktikk skjedde unntaksvis. Artikkelen drøfter et mulig gap mellom utdanningssektorens forventninger

til barnehagens og skolens håndtering av likeverdighet i utdanningsløpet og den kompetansen som faktisk er tilgjengelig på arbeidsplassene.

Nøkkelord: *skole- og barnehagebasert kompetanseheving, flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk, likeverdighet*

## Introduksjon

I årene 2013 – 2018 ble det gjennomført et nasjonalt skole- og barnehagebasert kompetanseløft for styrking av kompetansen til barnehage- og skoleeiere, ledere, lærere, barnehagelærere og andre ansatte i skoler og barnehager innenfor områdene flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet og andrespråkspedagogikk (Utdanningsdirektoratet, 2016). For den enkelte barnehage og skole som var med, gjaldt innsatsen for ett år. Satsingen hadde bakgrunn i Melding til Stortinget 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk* og var daværende regjerings innsats for å iverksette politikk på det de omtalte som «det flerkulturelle området». Denne meldingen inneholder målformuleringer om sosial utjevning og inkluderende fellesskap, og det framheves at flerspråklighet og kulturelt mangfold er ressurser i samfunnet. Samtidig formidles en bekymring for flerspråklige barn, unge og voksnes læringsutbytte gjennom utdanningsløpet. Her trekkes det på studier som har konkludert med systematiske forskjeller blant elevgrupper når det gjelder prøveresultater og erfaringer med å lykkes i skolesystemet.

Kompetansesatsingen ble evaluert av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Lødding, 2015; Lødding et al., 2016; Lødding et al., 2018). Evalueringen kartla kompetansebehov, studerte de organisatoriske forutsetningene for kompetanseutviklingen og undersøkte erfaringer og utbyttevurderinger blant deltakerne på de ulike nivåene i sektoren. Evalueringen går imidlertid i liten grad inn på innholdet i det kompetanseutviklingsarbeidet som foregikk i skolene og barnehagene.

*Kompetanse for mangfold* er først og fremst analysert og kritisk diskutert i lys av de utdanningspolitiske føringene som var gitt, og den operasjonaliseringen av begrepet mangfold som ble gjort. Røthing og Bjørnstad (2015) finner at satsingen hadde et særlig fokus på minoritetsspråklige barn, unge og voksne og deres gjennomføring i ut-

danning, men at den med sin bruk av mangfoldsbegrepet også åpnet for maktkritiske perspektiver som tematiserer relasjoner mellom majoritet og minoritet. Det er imidlertid Westrheim og Hagatuns (2015) oppfatning at måten Utdanningsdirektoratet forvaltet satsingen på, og ikke minst anvendte mangfoldsbegrepet på, var utilstrekkelig og fungerte tilslørende på motsetninger, uenighet og strukturell ulikhet. I en spørreundersøkelse blant deltakere i kompetansesatsingen i tidligere Buskerud fylke, fant Burner og Biseth (2016) at det fortsatt var stor usikkerhet knyttet til mangfoldstermen i etterkant. Tolo (2014) konkluderer med at de politiske føringene på det også hun kaller «det flerkulturelle området», er grunnleggende vage og at innholdet i dette kompetanseløftet var uklart. Hun er skeptisk til det hun oppfatter som en ensidighet i oppmerksomhet rettet mot skoleprestasjoner på bekostning av utdanningssektorens behov for kunnskap og kapasitet for å håndtere og anerkjenne kulturelt mangfold.

I denne artikkelen går vi inn på selve innholdet i denne nasjonale kompetansesatsingen slik det ble arbeidet med den i skoler og barnehager i ett fylke. Vi presenterer en kassstudie der vi beskriver, analyserer og søker å forstå deltakernes arbeid med å skape innholdsmessig grunnlag for andrespråksdidaktikk og flerkulturell praksis. Forskningsspørsmålene er formulert slik: Hva karakteriserer innholdet i deltakernes arbeid med *Kompetanse for mangfold*? Hvordan kan vi forstå satsingens betydning for deltakernes kompetanseutvikling for språklig og kulturelt mangfold i skoler og barnehager?

### **Satsingen *Kompetanse for mangfold* – strategi og innhold**

Satsingen skulle gjennomføres som arbeidsplassbasert kompetanseutvikling. Det vil si at ledelsen sammen med de ansatte skulle delta i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Bak denne kompetanseutviklingsmodellen lå ideen om å utvikle organisasjonens samlede kunnskaper, ferdigheter og holdninger for læring, praksis og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det var en forutsetning at skolene og barnehagene skulle avklare eget kompetansebehov, og at de skulle samarbeide tett med et universitet eller en høgskole. Universitets- og høgskolesektoren fikk med andre ord i oppdrag å bistå deltakerne i planlegging og organisering av satsingen, og å ta ansvar for faglige bidrag

og veiledning. Vi ledet arbeidet som foregikk i det fylket som denne artikkelen tar utgangspunkt i. Vårt faglige oppdrag var å bidra til kompetanseutvikling på områdene flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet og andrespråkspedagogikk (Utdanningsdirektoratet, 2016) med et mål om at «tilsette i barnehagar og skular skal vere i stand til å støtte barn, elevar og vaksne med minoritetsbakgrunn på ein måte som bidrar til at desse fullfører og 'består' utdanningsløpet» (Fylkesmannen i [x] fylke, 2016).

De involverte barnehagene og skolene utarbeidet en utviklingsplan med klargjøring av utviklingsbehov, mål for sitt kompetanseutviklingsprosjekt og en redegjørelse for valg av tema og problemstilling. Grupper på fire til fem ansatte fikk ansvaret for å lede utviklingsarbeidet på sin arbeidsplass. Disse gruppene samarbeidet aktivt med oss fagansvarlige fra UH-sektoren, skrev halvårsrapporter og deltok på nettverkssamlinger, fylkessamlinger og åpnings- og avslutningskonferansene for prosjektet. På disse samlingene holdt de ansatte muntlige innlegg som dreide seg om de ulike prosessene på arbeidsplassene, pedagogiske tiltak som var gjennomført, og om refleksjoner over innhold og framdrift i utviklingsarbeidet.

Mens designet for kompetansesatsingen var både tydelig og begrunnet, var det gitt forholdsvis vage føringer for innholdet. I Utdanningsdirektoratets oppdrag lå det ingen andre innholdsmessige forventninger enn en opplisting av de fem politisk funderte prinsippene for utdanningssystemet som er formulert i Melding til Stortinget 6 (2012-2013). Disse kunne vi finne på direktoratets ressurside for satsingen (denne siden er ikke tilgjengelig lenger):

Melding til Stortinget 6 (2012–2013), s. 48–49, Prinsipper for utdanningssystemet:

- Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet.
- Verdier som demokrati og toleranse skal formidles av barnehagen, skolen, voksenopplæring og høyere utdanning. Det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.
- Tidlig innsats innebærer blant annet at barn tilbys et barnehagetilbud tilpasset sine behov. Det betyr også at nyankomne elever får kartlagt sine språkferdigheter og får et tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen og vide-regående opplæring, og at nyankomne voksne som mangler grunnleggende ferdigheter og/eller norskerferdigheter, og som har rett til slik opplæring, får tilbud om dette.

- Langvarig andrespråksopplæring: Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringspråk, og barnehager og skoler må derfor arbeide systematisk med barnas språklæring og språkutvikling. Dette betyr at barnehagepersonalet bør ha nødvendig kompetanse i språkstimulering i en flerspråklig barnehagehverdag, og lærere bør ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag.
- Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet.

Utdanningsdirektoratet forutsatte med dette at aktørene i etterutdannings-satsingen selv gjorde en betydelig faglig og didaktisk innsats for å operasjonalisere integreringspolitikk i utdanningssystemet. Om disse fem utdanningspolitiske prinsippene vil vi hevde at de to første og det siste er forholdsvis vage når det gjelder innholdet i en språklig og kulturelt mangfoldig utdanning, men at prinsippene innebærer en tydelig inkluderings- og ressursorientering. I det tredje og fjerde prinsippet påpekes manglende norskferdigheter i befolkningen, og betydningen av å lære norsk presiseres. Det er vår oppfatning at disse integreringsprinsippene er forholdsvis klare i en orientering om prestasjoner i norsk og om andrespråkstilnærming til fagundervisning, og samtidig vage om flerspråklighet i opplæring og sammenhenger mellom kultur, identitet og systemer for å skape likeverdighet i utdanningsløpet (jf. Tolo, 2014).

Med unntak av en undervisningsfilm om barnehagebasert kompetanseheving som etterutdanningsstrategi, var disse utdanningspolitiske prinsippene eneste form for faglig innhold som ble formidlet på direktoratets ressurside for satsingen. Leserne ble henvist til selve stortingsmeldingen og til Østbergutvalgets NOU-melding (NOU 2010: 7). På dette punktet skilte *Kompetanse for mangfold*-satsingen seg klart fra de to andre store nasjonale etterutdannings-satsingene direktoratet hadde ansvar for i samme tidsrom, som var *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling*. For begge disse satsingene opprettet direktoratet digitale nettsider som inneholdt et rikholdig utvalg av faglige ressurser. Kontrasten til det utpreget sparsommelige nettstedet for *Kompetanse for mangfold* ble lagt merke til av deltakerne i denne studien. En av skolelederne sa det slik:

Denne satsinga har fått ei stemoderleg behandling. Når eg går inn på heimesida, der er nesten ikkje informasjon og ingen pedagogiske tankar idear og tips. (Feltnotat, november 2016)

Deltakerne tolket rett og slett direktoratets manglende innsats på nettsiden som et uttrykk for at denne satsingen var mindre viktig enn de andre arbeidsplassbaserte etterutdanningene.

### **Teoretisk innramming av kompetansesatsingen**

Det faglige oppdraget som lå til denne kompetansesatsingen, spente altså vidt. I og med at det også er et grunnprinsipp i arbeidsplassbasert etterutdanning at skolene og barnehagene selv definerer eget kompetansebehov, ble det lagt store flerfaglige forventninger på UH-sektoren, som altså fikk det faglige ansvaret. I vårt fylke fant vi det relevant å bygge et kunnskapsgrunnlag basert på vår tradisjon for tverr- og flerfaglighet med innhold fra norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk som fag- og forskningsfelt. Flerkulturell pedagogikk ble styringsfaget.

#### *Den internasjonale konteksten*

Internasjonalt står flerkulturell pedagogikk som fag og forskningsfelt i et fortolkningsspenn mellom en sentrering rundt begreper om kulturforståelse og en sentrering rundt begreper om rettferdighet som basis for utvikling av en flerkulturell skole og barnehage. Det vil si at deler av fagfeltet er konsentrert om spørsmål som gjelder kulturforskjeller, kultursensitivitet og dialog (Coulby, 2006; Gay, 2013; Portera, 2011), mens andre deler av feltet retter oppmerksomheten mot ulikhetsskapende prosesser, rasisme og rettigheter (Banks, 2009; Gorski, 2008; May & Sleeter, 2010; Nieto, 2018).

Et faglig tyngdepunkt i kommunikativ og kulturell kompetanse, samt en kritisk holdning til utdanningsfeltets manglende interesse for de individuelle aktørene i kulturmøtene som oppstår, kan knyttes til den amerikanske tradisjonen «intercultural education». Interkulturell pedagogikk var opprinnelig en respons på det som ble oppfattet som en overfladisk og smalt orientert forståelse i utdanningssystemet. Men tilnærmingen har blitt kritisert for et essensialistisk kulturbegrep som heller skaper grunnlag for stereotypier enn å motvirke dem. En sentral innvending er at en slik tilnærming kan bidra til en ensidig kultursentrering som fører til at ulikhet i tilgangen til utdanning blir oversett (Gorski, 2016). Innenfor feltet «multicultural education» betraktes riktignok kultursensitivitet som en betydningsfull dimensjon, men først og fremst i arbeid med

å utvikle et innhold i skolen og barnehagen som gir grunnlag for gjenkjenning i læringsprosesser og tilhørighet i fellesskapet for mangfoldet av barn og unge. Den overordnede pedagogiske drivkraften i multikulturell pedagogikk er ideer om sjanselighet og rettferdighet i tilgang til skolens og barnehagens innhold (Banks, 2009; Gorski, 2016; Nieto, 2017; Parekh, 2006). Den multikulturelle tradisjonen har sitt tyngdepunkt i begreper om sosial og strukturell ulikhet, og en særskilt oppmerksomhet rettes mot andregjøring, fordommer og rasisme. Det skal imidlertid understrekes at stor variasjon i målformuleringer og pedagogisk praksis også er et karakteristisk trekk ved begge disse tradisjonene, og at betegnelse multikulturell og interkulturell tidvis blir brukt som synonymymer (Banks, 2009; Nieto, 2009).

### *Den norske konteksten*

I Norden har ikke disse spenningene vært framtreddene. Skillelinjene i pedagogisk teori og praksis har riktignok gått langs de samme aksene som internasjonalt, men betegnelse interkulturell og flerkulturell pedagogikk har også ofte vært brukt uten eksplisitte forklaringer på hva som er innholdet i dem (Holm & Zilliacus, 2009). De nordiske landene kan hevdes å være typiske eksempler på at betegnelse brukes synonymt. Mens Danmark og Sverige i hovedsak har brukt termen interkulturell (Hobel et al., 2015; Horst et al., 2006; Lahdenperä, 2012), har multikulturell vært den mest vanlige termen i Finland (Zilliacus et al., 2017). I Norge er det flerkulturell pedagogikk som har lengst tradisjon (Engen, 2017), men vi har også fagmiljøer som arbeider ut fra begreper om interkulturell pedagogikk (Børhaug & Helleve, 2016; Østberg, 2013). I en analyse av det nordiske fagfeltet konkluderer Mikander mfl. (2018) med at interessen for kjernebegrepene om kulturforståelse i interkulturell pedagogikk gradvis er blitt svekket til fordel for mer kritisk orienterte tilnæringer som har sosial rettferdighet og antirasisme som hovedfokus.

Innenfor den norske universitets- og høyskolesektoren har flerkulturell pedagogikk røtter til fagmiljøene rundt undervisningsfaget Migrasjonspedagogikk ved Oslo og Hamar lærerhøgskoler, som tok sitt utgangspunkt i identifisering av ulikhetsskapende praksiser i skole og barnehage (Bjørnæs et al., 1988; Engen, 1985; Hvenekilde & Ryen, 1984). Disse fagmiljøene har fra begynnelsen på 80-tallet, arbeidet tverrfaglig og på en slik måte at synteser av teorier om språk og pedagogikk inngår i fagfeltets begreper om likeverdighet i tilgang til innholdet i ut-

danningssystemet (Bjørkavåg et al., 1990; Bjørnæs et al., 1988; Engen, 1985, 2017; Hauge, 2014; Hvenekilde & Ryen, 1984; van der Kooij, 2014). Innholdet i flerkulturell pedagogikk kan oppsummeres som en interesse for sammenhenger mellom flerspråklighet, læring og læringsutbytte, sammenhenger mellom kultur, språk, identitet og læring og sammenhenger mellom fordommer, rasisme og skolens innhold og strukturer. Fagfeltet kan knyttes an til kritisk multikulturalisme (Engen, 2017) slik den er formulert av bl.a. Banks (2009), Gorski (2008), May (2009) og Nieto (2018) og til kritisk flerspråklighets- og utdanningsteori slik disse er formulert av bl.a. Cummins (2021) og Young (2018).

### **Identitetsbekreftelser og sjanselikhhet**

En operasjonalisering av likeverdighetsbegrepet tar i denne studien utgangspunkt i det tosidige oppdraget som ligger i skolens samfunnsmandat (jf. Opplæringslova, 1998), gjerne omtalt som det identitetsdannende og instrumentelle motivet (Slagstad, 2015). Opplæringen skal sørge for at alle elever får mulighet for både en positiv personlig utvikling og en faglig utdanning som bygger på den enkeltes potensial og sosiale og kulturelle erfaringer. Med bakgrunn i den norske tverrfaglige fagtradisjonen i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk, som forklart over, knytter vi det identitetsdannende motivet an til dimensjoner ved skolens og barnehagens innhold som kan gi grunnlag for gjenkjenning og tilhørighet. Det instrumentelle motivet knytter vi til dimensjoner av muligheter for tilgang til skolens og barnehagens innhold og til fellesskapet.

Det går fram av en rekke studier at utdanningssektoren har store utfordringer med å realisere begge disse motivene. Vi har for eksempel lærebokstudier som konkluderer med at bøker for norskfaget i grunnskolen har sparsomt med kunnskapsstoff om flerspråklighet og andrespråklæring (Kulbrandstad, 2019), og at samfunnsfagsbøker formidler ideer om et «vi-fellesskap» som ikke reflekterer mangfoldet i elevsammensetningen i norsk skole (Midtbøen et al., 2014). Lærebokinholdet bidrar dermed ikke til elevers innsikt i språklig mangfold, og det kan virke ekskluderende med hensyn til gjenkjenning og identitetsbekreftelse for deler av elevgruppa. Å praktisere en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold i skole og barnehage, gjennom blant annet samarbeid med foreldre og ansatte imellom, har vist seg å være et



usikkerhetsområde (se f.eks. Bergset, 2019; Dewilde et al., 2021; Gangstad, 2020). Thun (2015) oppsummerer analyser av rammeplanen for barnehagen med et spørsmål om forståelsen av norskhet er for smal og begrensende for mange barns identitetsutvikling og tilhørighet i det norske fellesskapet. Forskere melder også om at elever med ikke-vestlig bakgrunn kan oppleve svak tilhørighet til skolen, at de har erfaringer med å være annerledes og med å bli utsatt for rasisme (Chinga-Ramirez & Soltun, 2014; Wasvik, 2017).

Av rapporter om elevers læringsutbytte går det fram at grupper av elever med innvandrerbakgrunn, og som er aktive brukere av flere språk i sin hverdag, strever mye i klasserommet og at de skårer lavere på prøveresultater enn medelever som kun bruker norsk (Gabrielsen et al, 2017). Klasseromsforskning konkluderer med at elever som holder på å lære norsk, sitter mer med individuell oppgaveløsning enn de andre elevene (Grimstad & Myklebust, 2012), og at de har perifere roller i det faglige fellesskapet (Myklebust, 2018). En rekke studier viser at lærere og barnehagelærere erfarer og håndterer komplekse utfordringer i arbeid med andrespråksdidaktiske praksiser og andrespråkstilrettelegging (se f.eks. Alstad, 2017; Kulbrandstad & Kvammen, 2022), mens andre studier viser at lærere også kan bygge sin virksomhet på en smal forståelse av flerspråklighet og av minoritetsspråklige elevers språklige potensial (Olaussen & Kjelaas, 2020).

Det teoretiske rammeverket som her er skrevet fram, danner altså grunnlag for å nytte de to utdanningsmotivene som analytiske innganger til forståelse av likeverdighetsarbeidet i kompetansesatsingen. De to motivene er formulert som en *innholdsdimensjon* og en *sjanselikhetsdimensjon* (jf. Banks, 2009; Cummins, 2021; Nieto, 2018; Young, 2018). I kategorien *innholdsdimensjon* legger vi at en oppmerksomhet og innsats rettes mot kunnskaper, ferdigheter og holdninger som tar utgangspunkt i at alle barns og elevers sosiokulturelle og språklige bakgrunn er betydningsfull for læring og utvikling for et liv i et komplekst flerkulturelt samfunn. I kategorien *sjanselikhetsdimensjon* legger vi at en oppmerksomhet og innsats rettes mot undervisningens didaktikk og mot strukturelle forhold som hindrer eller begrenser utviklings- og læringsmuligheter for gruppen flerspråklige barn og elever som holder på å lære norsk. Denne gruppen flerspråklige elevers strev i skolen kan handle om både den personlige utviklingen og om den faglige utdanningen.

## Forskningsdesign, datamateriale og analysetilnærming

Studien er konstruert som en kvalitativ case-studie (Yin, 2014). I denne artikkelen presenterer vi fire caser som til sammen er variasjoner over det arbeidet som foregikk ved de i alt 15 barnehagene og skolene som deltok i satsingen i det aktuelle fylket. Det vil si at vi, etter en empirinær koding og tematisk analyse av data (jf. Tjora, 2018) fra samtlige deltakende skoler og barnehager, har trukket ut fire av studiens analyseenheter som til sammen har innholdsmessige trekk som vi fant i de øvrige skolene/barnehagene. Dessuten har de det til felles at de opprettholdt et gjennomføringsdriv gjennom hele det året satsingen pågikk. Det er altså gjort et strategisk utvalg av caser (jf. Yin, 2014) som etter våre analyser samlet sett gir mulighet for innsikt i karakteristiske trekk ved innholdet i lærerne og barnehagelærernes arbeid med kompetansesatsingen i fylket.

Dataene ble samlet inn i løpet av prosjektperioden og består av barnehagenes og skolenes prosessdokumenter (se tabell 1). Det dreier seg om utviklingsplaner, halvårsrapporter og powerpointpresentasjoner som skolene og barnehagene utarbeidet og benyttet for sine muntlige innlegg om egne utviklingsprosesser. Feltnotater fra de muntlige innleggene ble brukt for å huske og forstå sentrale trekk ved presentasjonene. De er ikke del av den følgende analysen. En spørreundersøkelse ble gjennomført for å tilføre informasjon om deltakeroppfatninger om *Kompetanse for mangfold*. Denne ble gjennomført på avslutningskonferansen for satsingen, der blant annet rektorer, styrere, barnehagelærere og lærere med særskilt ansvar det for å lede prosessene ved sin skole eller barnehage deltok. Alle de 42 tilstedeværende svarte på et skjema med åpne og lukkede spørsmål, og 41 av dem ga samtykke til at vi kunne bruke svaret i forskning.

Prosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vi har gjort en kvalitativ innholdsanalyse (Schreier, 2014) av de fire casene. I første fase var den basert på våre teoretiske begreper om likeverdighet i utdanning i lys av språklig og kulturelt mangfold. Det vil si at vi strukturerte dataene i kodene innholdsdimensjon og sjanselikhetsdimensjon. I en neste fase arbeidet vi mer utforskende med å kategorisere materialet. I disse analyseprosessene anvendte vi også vårt teoretiske rammeverk, altså en abduktiv analysetilnærming.

Tabell 1: Oversikt over det analyserte datamaterialet

	Data	Dato
Case Brumle barnehage	Utviklingsplaner	mai 2016
	Halvårsrapport	januar 2017
	Powerpointpresentasjoner	desember 2016, april 2017, juni 2017
Case Skoger skole	Utviklingsplaner	juni 2016
	Halvårsrapport	januar 2017
	Powerpointpresentasjoner	desember 2016, april 2017, juni 2017
Case Solvang skole	Utviklingsplaner	juni 2016
	Halvårsrapport	desember 2016
	Powerpointpresentasjoner	november 2016, mars 2017, juni 2017
Case Villmark skole	Utviklingsplaner	juni 2016
	Halvårsrapport	desember 2016
	Powerpointpresentasjoner	desember 2016, april 2017, juni 2017
41 ansatte	Spørreundersøkelse	juni 2017

Vi har stått i et forholdsvis tett samarbeid med personalet som inngår i de casene som analyseres. Siden vi hadde et særskilt faglig ansvar i satsingen, må vi anta at nettopp vårt eget kunnskapsgrunnlag og vår egen operasjonalisering av det faglige innholdet i etterutdanningsprosjektet har vært førende for de tematiske valgene skolene og barnehagene gjorde. Vi var i dialog med deltakerne om ideer til temaer og problemstillinger som kunne være aktuelle for utvikling av innholdet i satsingen, men var opptatt av at deltakerne selv skulle avklare og definere sine egne kompetansebehov. Skolene og barnehagene var i utgangspunktet forholdsvis godt kjent med selve strategien som gjaldt for kompetanseutviklingen, følgelig handlet det veiledende samarbeidet mellom oss og deltakerne først og fremst om det faglige innholdet og didaktiske opplegg for utprøving i undervisning, eller situasjoner der en ønsket å skape ny praksis. Innenfor aksjonsforskningstradisjonen framheves slike relasjoner som en styrke for å få til en forbedret praksis (Gotvassli, 2019; Levin, 2017). Til forskerrollen ligger imidlertid en forventning om analytisk distanse og et kritisk blikk på det som foregår. Vi har erfart, som bl.a. Levin (2017, s. 28) påpeker, at det er en krevende øvelse å få til en balanse mellom nærhet og distanse. Vi har søkt å løse denne dobbeltheten ved å holde fast på formålet med studien, som er å forstå lærerne og barnehagelærernes kompetanseutvikling for arbeid i en språklig og kulturelt mangfoldig utdanningskontekst. Det vil si at vi har etterstrebet en respektfull og empatisk holdning og arbeidet med å innta en refleksiv tilnærming til vår egen rolle, tolkning og tenkning (jf. Patton, 2015).

## **Analyser og funn**

Vi går her inn på de fire casene som til sammen bærer både det typiske og variasjonen ved innholdet i kompetanseutviklingssatsingen ved barnehagene og skolene som deltok i den aktuelle regionen. Felles for disse var at de opprettholdt en utviklingspositiv holdning og gjennomføringsinteresse gjennom hele prosjektperioden. De er derfor særlig interessante med hensyn til å kunne konsentrere analysene om innholdsutviklingen. I dette materialet inngår én barnehage, to grunnskoler og én videregående skole.

### **Case Brumle barnehage**

Utviklingsplanen for Brumle barnehage var opprinnelig forholdsvis ambisiøs i sin tematiske interesse. Personalet ville både ha en særskilt oppmerksomhet om inkluderende praksis overfor nyankomne barn og foreldre med migrasjonsbakgrunn, og de ville utvikle kunnskap om flerspråklighet, flerkulturell forståelse og antirasistiske holdninger hos barn og voksne. Kollegiet gjorde innledningsvis en innsats for å avgrense og operasjonalisere innholdet i kompetanseutviklingsplanen. De leste og diskuterte fagtekster for utvikling av felles faglig referanseramme, og de deltok i faglige opplegg som ble ledet av oss fra UH-sektoren.

#### *Synliggjøring av språklig mangfold*

Kollegiet samlet seg etter hvert om et opplegg med formål om å synliggjøre språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. I rapporten fra første semester skriver styreeren bl.a. følgende:

Alle avdelingane har lagt vekt på å synleggjere dei ulike språka og kulturane som er representerte, gjennom å henge opp plakatar på dørene med god morgon og/eller velkomsthelsing på dei aktuelle språka. [...] Plakatar med bilder av t.d. matvarer og ulike daglege situasjonar heng på veggen med det norske ordet saman med ordet på dei andre språka. [...] Vi legg vekt på å vise interesse for det språket barnet kan frå før, og forståing for at morsmålet til barnet er viktig (Halvårsrapport, januar 2017)

Vi forstår utprøvingen av denne praksisen som en innsats for å imøtekomme de ulike barnas og foreldrenes behov for å identifisere seg positivt med barnehagen og å skape en ressursorientert holdning til språklig og kulturelt mangfold.

### *Nye praksiserfaringer – ny faglighet og nytt engasjement*

De kollektive praksistiltakene syntes å virke stimulerende både på kollegiets refleksjoner over egen praksis og på interesse for barnehagebarnas flerspråklighet. Det går fram av halvårsrapporten at noen av de ansatte tok kveldskurs i arabisk og russisk, og at flere tok til å lese mer faglitteratur. Personalet mente de utviklet ny forståelse for betydningen av å gi de flerspråklige barnas morsmål oppmerksomhet i barnehagen:

Å få fram at morsmålet er viktig for å lære nye språk og at det er stor nytteverdi i å vere fleirspråkleg. (Halvårsrapport, januar 2017)

De mente dessuten at koplingen mellom konkret arbeid med synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold og lesing av fagartikler påvirket holdningsdisposisjonen for arbeidet:

Viktig med haldningar og verdiar for at arbeidet med mangfald skal bli ein naturleg del av kvardagen (Halvårsrapport, januar 2017)

I dette kollegiet synes det å ha oppstått en engasjerende utveksling mellom ny kunnskap om språklig og kulturelt mangfold og nye konkrete praksiserfaringer, med andre ord det Kvernbekk (2011) omtaler som en utveksling mellom teori og praksis. Resultatene av utprøvingen av tiltak for å konkretisere flerspråklighet blant barna i barnehagen skapte fornyet nysgjerrighet på et teoretisk grunnlag for praktisering av en flerkulturell pedagogikk. Disse nye praksiserfaringene syntes også å ha virket positivt på en holdningsdisposisjon i kollegiet som hadde vært ubehagelig å håndtere. Verdi- og holdningsmessige spørsmål ble et anliggende for personalet gjennom hele satsingen. Dette oppsummerte de slik i avslutningen:

Ein del av oss har fått røska litt opp i oppfatningar og haldningar. (Powerpointpresentasjon, juni 2017)

### *Innholdsdimensjon for likeverdighet*

Brumle barnehages kompetanseutvikling var i fortsettelsen konsentrert om flerspråklige barns utvikling av identitet og sosiale relasjoner i en flerkulturell kontekst. Den teoretiske interessen ble utforsket i form av arbeid med faglitteratur, men kjernen i arbeidet kretset om det de omtalte som «synleggjering av det kulturelle mangfoldet i barnehagen og anerkjennning av dei ulike språka» (Powerpointpresentasjon, juni 2017). De utvidet barnebokutvalget i barnehagen med oversettelser av eventyr og barnebøker til flere språk. Formålet var blant annet at foreldrene skulle kunne lese litteraturen som ble brukt i barnehagen, for sine barn på morsmålet. Barnehagen gikk også inn for å utvide musikkrepertoaret gjennom å henvende seg til foreldrene for et samarbeid om kulturelt mangfold. Erfaringene fra samhandlingen med foreldrene gjorde inntrykk på personalet:

Både norske og fleirkulturelle foreldre har kome med positive tilbakemeldingar om prosjektet og måten vi har jobba på. (Powerpointpresentasjon, juni 2017)

Responsene fra foreldrene ble tankevekkende og inspirerende. Kollegiet oppsummerte at de hadde likt svært godt å drive fram denne kompetanseutviklingen, og la spesielt vekt på at barna hadde vært ivrige i de aktivitetene de hadde hatt. De mente at barnefelleskapet hadde hatt godt utbytte:

Barna har [...] tydeleg vist at dei synest det har vore spanande og interessant. Vi har tru på at måten vi har jobba på har hatt innverknad på veremåten til barna og på korleis barna er mot kvarandre. (Powerpointpresentasjon, juni 2017)

Det er altså kollegiets vurdering at satsingen har hatt betydning for barna selv og deres utviklingsmiljø. Vi tolker fellesskapet i engasjement og tiltakene for synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold som et tydelig resultat av kompetansebyggingen i denne barnehagen. Erfaringer fra den aller første utprøvingen av ny pedagogisk praksis syntes å bli en betydningsfull kilde til felles faglig refleksjon og ny felles faglig referanseramme for barnehagens arbeid med å utvikle en ressursorientert holdning til mangfold. Vi forstår deres arbeid som et første steg i utvik-

ling av det Nieto (2018) omtaler som multikulturell literacy i barnehagen, en tilnærming som her hadde formålet å skape inkludering gjennom gjenkjenning og identifikasjon. På denne måten kan vi betrakte de pedagogiske handlingene som et arbeid med utvikling av innhold i barnehagen og som en dimensjon i utvikling av likeverdighet for en språklig og kulturelt mangfoldig barnegruppe (Banks, 2009; Cummins, 2021; Nieto 2018; Young, 2018).

## Case Skoger skole

Skoger skole, en 1–7-skole, var opptatt av å få til en samlende oppstart for hele kollegiet. Gjennom drøftinger av et utvalg temaer på skolens ulike team og en kollektiv avstemming valgte skolen å arbeide med ordforråd og begrepsutvikling i et andrespråksperspektiv. De lagde problemstillingen: «Korleis kan skulen arbeide systematisk med tilrettelegging for ordforråds- og omgrepsforståing hos elevar med fleirspråkleg utgangspunkt?» (Utviklingsplan, juni 2016).

### *Sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet*

Kollegiet samlet seg om en interesse for å utvikle teoretisk og didaktisk kunnskap om arbeid med ordlæring og begrepsutvikling med et formål om å tilpasse fagundervisningen til flerspråklige elever som holder på å lære norsk. De rettet en oppmerksomhet mot ulikhet i elevers tilgang til skolens lærestoff, og var opptatt av å få erfaringer med å undervise med et andrespråksperspektiv. Med andre ord var dette en innsats for økt sjanselighet som en dimensjon i likeverdighet (jf. Nieto, 2018). Personalet deltok i undervisningsøkter ledet av oss fra UH-sektoren, der teoretisk og didaktisk kunnskap om ordforråd og begreper var tema. De leste fagtekster og benyttet allerede etablerte møtestrukturer og møteformer for kollektivt arbeid med faglig refleksjon og utarbeiding av didaktiske opplegg for utprøving. Alle skolens klassetrinnsteam deltok i veiledningsprosessene på andrespråkstilnærminger i ulike fag gjennom høstsemesteret. Da selve utprøvingen av ny pedagogisk praksis skulle gjennomføres i november, stoppet det hele imidlertid opp. Ingen ville gjennomføre utprøvingen. I halvårsrapporten kan vi lese følgende om det som skjedde:

[...] klassestega gjennomførte ikkje utprøvningsperioden slik det var tenkt. [...] vi avgjorde difor at vi skulle avlyse den planlagde presentasjonsøkta, og avgjorde at vi måtte setje av meir tid til forankring av utviklingsarbeidet. (Halvårsrapport, januar 2017)

Lærerne vurderte altså at satsingen var for svakt forankret i personalet. Det synes imidlertid uklart hva den svake forankringen dreide seg om, altså om det var personalets vilje til å følge opp denne fasen i kompetansesatsingen, eller om det dreide seg om en svak faglig forankring i norsk som andrespråksfeltet. Vi som veiledet på utviklingen av en faglig forståelse, vurderer at det sistnevnte kan ha vært tilfellet. Kompetansutviklingen var på det tidspunktet trolig ikke tilstrekkelig for å bygge lærernes mot og trygghet for utprøving av andrespråksdidaktikk i fagundervisningen.

### *Synliggjøring av språklig mangfold*

Tapet av mestringserfaringer fra undervisning med andrespråkstilnærming i fagundervisning ledet til at kollegiet foretok et skifte av tematisk fokus. Interessen for satsingen var altså fortsatt til stede. Etter samme mønster som for oppstart av satsingen samlet kollegiet seg om å finne ut av hva det innebærer å være «en flerspråklig skole». De arbeidet med nye fagtekster, fikk undervisning i temaet av oss fra UH-sektoren og besluttet at alle lærerne skulle delta i en enkel kartlegging av alle elevers språklige bakgrunn. Det vil si at lærerne snakket med elevene om morsmål og flerspråklighet og utforsket hva som var elevenes språkpraksiser muntlig og skriftlig på skole, i hjemmet og på fritiden. Målet var å tilrettelegge for at de ansatte fikk konkrete erfaringer med Skoger som en flerspråklig og flerkulturell skole. De oppsummerte læringsutbyttet slik:

Mangfaldet blir tydeleg for oss vaksne. Verdifulle møte med utgangspunkt i borna sin bakgrunn. (Powerpointpresentasjon, april 2017)

Lærerne syntes å bli overrasket over de ulike flerspråklige kompetansene og praksisene som elevene uttrykte. På en nettverkssamling presenterte de en rørende historie om en bestemor som hadde blitt så glad for den oppmerksomheten barnebarnet hadde fått om sine språklige og kulturelle ressurser at hun lagde 25 martenitsa, et tvunnet eller flettet armbånd i rødt og hvitt, som barnebarnet delte ut til alle sine medelever. Ifølge bul-



garsk tradisjon gis martenitsa til venner 1. mars for feiring av våren og som symbol på vennskap og solidaritet. Hendelsen gjorde inntrykk på de ansatte.

### *Innholdsdimensjon for likeverdighet*

Å få innsikt i elevenes språklige bakgrunner førte til en ny erkjennelse av skolen som flerspråklig, ifølge lærerne selv. De erfarte at både elevene og deres foresatte responderte positivt på oppmerksomheten om flerspråklige bakgrunner, og dette syntes å motivere lærerne for nye tiltak for å tilføre flerspråklige og flerkulturelle aspekter ved innholdet i skolen. De tok felles grep for å skaffe barnelitteratur på flere språk og lagde flerspråklig materiell til klasserommene og en flerspråklig vennebank i skolegården. Lærerne oppsummerte blant annet dette om eget læringsutbytte:

Kartlegging og konkret utprøving har gitt gode resultat. Positiv utvikling av prosjektet.

Konkrete handlingar har ført til haldningsendring. (Powerpointpresentasjon, april 2017)

Ifølge kollegiet har utviklingsarbeidet ført til en gryende forståelse for begrepet flerspråklighet og hva som kan ligge til ideen om å være en flerspråklig skole. De la spesielt vekt på at de positive responsene fra elever og foresatte under gjennomføring av de konkrete klasseromstiltakene førte til en holdningsendring til språklig mangfold hos de ansatte. Erfaringer fra denne praktiske oppmerksomheten rettet mot flerspråklighet syntes å bli en betydningsfull spire til ny bevissthet om språklig mangfold. En slik bevissthet hos læreren kan hevdes å være en grunnleggende relasjonell og faglig forutsetning for å skape likeverdighet i læringsmiljøet (Young, 2018).

Å bekrefte elevers flerspråklige bakgrunn må også oppfattes å være basis for arbeid med å skape sammenhenger mellom skolens innhold og elevenes forutsetninger for personlig utvikling og faglig læring (Cummins, 2021; Nieto, 2018; Young, 2018). Skoger skoles bekreftende tiltak kan forstås som en inngang til å etablere grunnlag for identifikasjon, og altså en oppstart til å videreutvikle en innholdsdimensjon for likeverdighet. Det er en konkret praktisering av engasjement for flerspråklighet som skaper refleksjon over innhold i begrepet språklig mangfold hos

personalet. Personalet maktet imidlertid ikke å realisere idéer om andrespråkstilnærming i fagundervisning. En faglig usikkerhet syntes å oppstå og å bli større enn motet til å prøve ut ny praksis.

### **Case Solvang skole**

I utviklingsplanen for kompetansesatsingen understreket Solvang skole, en 1–7-skole, at de hadde lang erfaring fra arbeid med elever som har innvandringsbakgrunn. Deres formål var:

[å utvikle] en mer inkluderende flerkulturell skole.

(Utviklingsplan, juni 2016)

De la til grunn at kompetanse for en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold var en forutsetning for utvikling av skolen. Det var også deres utgangspunkt at utvikling av et læringsmiljø basert på fellesskap, deltakelse og faglig utbytte for flerspråklige elever ville være et løft for alle elevene ved skolen. Deres inngang til kompetanseutviklingen syntes å gå i retning av det Young (2018) forklarer som et inkluderende standpunkt til språklig mangfold, og som Nieto (2018) omtaler som en flerkulturell pedagogikk som er betydningsfull for absolutt alle elever.

#### *Innholds- og sjanselikhetsdimensjoner for likeverdighet*

Kollegiet tok sikte på å finne fram til måter å praktisere en ressursorientert tilnærming til mangfoldet på. De la en tre-trinns-plan for kompetanseutviklingen der både innhold i faglig refleksjonsarbeid og faglig utprøving var skissert. Satsingen skulle rettes inn mot temaene «kultur og mangfold – identitet og deltakelse», «språklig og kulturelt mangfold i skolefagene» og «å øke tospråklige elevers faglige utbytte» (Utviklingsplan, juni 2016). Skolen hadde et mål om å utvikle innholdet i undervisningen slik at det tok utgangspunkt i alle elevers sosiokulturelle og språklige bakgrunn, og de var opptatt av å skape bedre muligheter for flerspråklige elevers læringsutbytte. Kollegiet ville altså favne om både en innholds- og en sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet. Ambisjonen var med andre ord høy. Det viste seg at det ble det førstnevnte temaet som ble innholdet i kompetanseutvikling gjennom hele året. Ta-

bellen under viser hovedtrekkene i kompetanseutviklingsplanen for dette temaet, som altså opprinnelig var planlagt å gjelde kun for høstsemesteret:

*Tabell 2: Solvang skoles kompetanseutviklingsplan for høstsemesteret 2016*

Tidsrom	Innhold	Arbeidsmåte	Ansvar
1. periode september oktober november desember	Faglig refleksjon: Hva er kultur og mangfold? Hva gir identifikasjon og mulighet for deltakelse i en mangfoldskultur? Undervisningsopplegg: knyttet til temaet identifikasjon og deltakelse	- faglig innspill og veiledning fra høgskolen - arbeid med fagtekster tildelt av veileder (IGP-metodikk: individuelt, gruppe, plenum) i teamtid og fellestid - øving og prøving på didaktiske ideer med erfaringsdeling i plenum - loggskrivning	Ressursgruppa, veileder fra høgskolen, lærerne på team m/støtte fra ressursgruppa

(Utviklingsplan, juni 2016)

Skolen arbeidet aktivt med å etablere delaktighet og forpliktelse til satsingen hos hele personalet. Etter faglige innspill og veiledning fra oss i UH-sektoren startet de en prosess for utvikling av ny faglig innsikt med utgangspunkt i faglitteratur. Etter et systematisk opplegg for individuelle og kollektive refleksjoner over fagtekstene, konkluderte gruppen ansatte med særskilt ansvar for kompetansesatsingen med at der var en større variasjon i oppfatninger og holdninger i kollegiet enn først antatt:

Det er en del å ta tak i før vi kan si at vi har en overveiende ressursorientert tilnærming. (Halvårsrapport, desember 2016)

### *Synliggjøring av språklig mangfold*

Kollegiet samlet seg om å synliggjøre et språklig mangfold ved skolen, først ved at lærere og elever på alle klassetrinn lærte og praktiserte å hilse på alle språkene som brukes av elevene. I vårsemesteret arbeidet skolen med en skriveoppgave på arabisk for elevene på mellomtrinnet. Skriveoppgaven gikk ut på å lære å skrive eget navn, stedsnavnet og en selvvalgt setning med det arabiske alfabetet. Om dette arbeidet konkluderer ressursgruppa med at praksisen «har skapt økt nysgjerrighet til å lære mer» og at «flerspråklige elever føler og ser at morsmålet deres har en verdi i skolen» (Halvårsrapport, desember 2016).

### *Felles faglig referanseramme*

Solvang skoles kompetansesatsing handlet imidlertid først og fremst om å utvikle en felles faglig referanseramme for praktisering av en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold gjennom arbeid med faglitteratur. De leste flere fagtekster og arbeidet systematisk med disse. Lærerne oppsummerte læringsutbyttet av etterutdanningsatsingen slik:

Det som fungerer bra: lesinga og diskusjonene. Hva kan bli bedre? Jobben i klasserommene. (Powerpointpresentasjon, mars 2017)

De konkluderte også med at det hadde skjedd en endring i holdninger til flerspråklighet, fra å være et tema som kun angikk enkelte lærere til å være et ansvar for alle lærere i arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø (Powerpointpresentasjon, mars 2017).

En forholdsvis stor innsats for utvikling av felles faglig og holdningsmessig referanseramme for begrepet «en flerkulturell skole» ble kjernen i kompetansebyggingen ved denne skolen. Vi oppfatter at de gjennom hele prosessen arbeidet teoretisk og praksisorientert med forutsetninger for at hele elevgruppa kan identifisere seg positivt med skolen, og hvordan det kan skapes like muligheter for læringsutbytte. Skolen gjorde et faglig refleksjonsarbeid med både en innholds- og sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet (jf. Banks, 2009; Nieto, 2018). Skolens erfaringer med holdninger i personalet som en utfordring var, slik vi tolker dem, trolig en konsekvens av at de gikk tett på temaer som i praksisfeltet viser seg å være vanskelige å håndtere. Det dreier seg for eksempel om at elever opplever utenforskap (Chinga-Ramirez, 2017), at flerspråklighet som ressurs er vanskelig å forstå (Olaussen & Kjelaas, 2020) og at inkluderende fagundervisning i klasser der noen elever lærer norsk og fag parallelt er faglig utfordrende (Kulbrandstad & Kvammen, 2022). Man kan forstå den sparsomme utprøvingen av konkret praksis i lys av nettopp dette strevet i personalet.

### **Case Villmark videregående skole**

Villmark videregående skole uttrykte en bekymring for elevenes norskerferdigheter i sin ståstedsanalyse. En kartlegging av elevene ved oppstart

viste at mange av de flerspråklige elevene skåret svakt på lesing og skriving. Skolen ønsket å ta tak i dette og valgte derfor arbeid med ord og begreper i et andrespråkperspektiv som tema for satsingen og formulerte følgende problemstilling:

Hvordan kan faglærere og fellesfaglærere på [Villmark skole] tilpasse og samarbeide om opplæringa med vekt på ord- og begrepsforståelse hos elever med et andrespråk? (Utviklingsplan, juni 2016)

### *Sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet*

Skolen ønsket at alle lærerne skulle ha et andrespråkperspektiv på arbeid med ord og begreper gjennom muntlige aktiviteter, lesing og skriving i undervisningen. De formulerte følgende slagord i utviklingsplanen: «Alle lærerar er andrespråklærarar!»

Lærerne som hadde ansvar for å lede prosessen ved skolen, ønsket å bygge en kollektiv faglig kompetanse gjennom at hele personalet tilegnet seg forskningsbasert kunnskap på feltet. Veileder støttet arbeidet med å finne aktuelle fagartikler og holde faglige innlegg der personalet hadde forberedt seg med å lese og reflektere over relevante fagartikler utdelt på forhånd. På samlingen for hele personalet ble det satt av tid til at lærerne kollektivt utarbeidet undervisningsopplegg med tid til refleksjoner og innspill i etterkant i plenum. Deretter ble undervisningsoppleggene prøvd ut i egne klasserom. I etterkant av utprøvingene ble lærerne samlet i grupper på tvers av programområde for utveksling av erfaringer om arbeid med ord og begreper i et andrespråkperspektiv. Lærerne diskuterte hvilke fagbegrep som trengte forklaringer og kom med eksempler på dagligdagse ord og uttrykk som de oppdaget var ukjente for de flerspråklige elevene. Erfaringsutvekslingen dreide seg også om kontekstens betydning for å forstå en tekst. En av lærerne fortalte om en konkret episode om arbeid med en tekst der navnene til hovedpersonene var to guttenavn. Likevel oppfattet ingen av de flerspråklige elevene i klassen at teksten handlet om å leve i et homofilt partnerskap. Episoden førte til en økt innsats for å hjelpe de flerspråklige elevene med å få tak på de kulturelle referanserammene. Dette førte igjen til at lærerne i økende grad ble opptatt av å få til dialog med de flerspråklige elevene for å få tak på deres erfaringer og kunnskaper.

De lærerne som hadde ansvar for å lede det didaktiske opplegget, konkluderte med at satsingen førte til en økt bevissthet om utfordringer

flerspråklige elever kan ha, og mente skolen hadde lyktes i å få til større trykk på ord og begreper som del av arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i de ulike fagene. De framhevet at dette var en arbeidsmåte som gagnet alle elever, men særlig elevene med norsk som andrespråk. Det hadde imidlertid vært utfordrende å mobilisere hele personalgruppa, og de anslo at bare 25 % av lærerne hadde arbeidet med å få til et andrespråksperspektiv i sin egen undervisning. Det var særlig vanskelig å engasjere programfaglærerne. Læreren som hadde hovedansvaret for å lede satsingen, hadde formell utdanning i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk, og de andre ansvarlige lærerne hadde i hovedsak bakgrunn som språklærere. De trodde forklaringen på manglende deltakelse var at undervisningsmetodene virket «framande og kunstige» på en del programfaglærere (Powerpointpresentasjon, juni 2017).

#### *Innholdsdimensjonen for likeverdighet*

Skolen presenterte sin tenking om hva de så for seg å være opptatt av i fortsettelsen, og stilte spørsmålet om hvordan skolen kunne arbeide med at alle elevene kjenner identitetstilknytning og opplever mestring:

[...] synleggjere meir av mangfaldet blant elevane som ein ressurs ved skulen

Auka fokus på kva andrespråkelevane **kan**

[...] arbeide for at også dei fleirspråkelege elevane skal få ei positiv identitetsbekrefting og bruke meir av deira ressursar og kulturelle bakgrunn i skulen (Powerpointpresentasjon, juni 2017)

Det så ut til at skolens deltakelse i satsingen og arbeidet med å få til et andrespråksperspektiv på undervisningen hadde gjort lærerne oppmerksomme på andre dimensjoner ved det å utvikle en flerspråklig skole. Dette førte til at de ble opptatt av en ressursorientert holdning til flerspråklig og flerkulturelt mangfold.

Lærerne på Villmark videregående skole grep fatt i systematisk arbeid med ord og begreper i læreboktekstene for å sikre de flerspråklige elevene en bedre forståelse. Ifølge Golden og Kulbrandstad (2007) er arbeid med ord og begreper helt sentrale for å gi elevene tilgang til det faglige innholdet i skolen. Denne særskilte innsatsen for å få til en andrespråkstilnærming i undervisningen er med andre ord et bidrag for økt sjanselikhhet i skolen (jf. Cummins, 2021; Young, 2018). Underveis i pro-

sjektet rettet lærerne i økende grad oppmerksomheten mot elevenes flerspråklige og flerkulturelle ressurser og arbeidet for at også de flerspråklige elevene skulle få bekreftet sine identiteter. Dette er en innsats som vi oppfatter er sentral for å få til innholdsdimensjonen for likeverdighet i utdanningsløpet.

### **En forståelse av prosessene i lys av deltakeroppfatninger – funn fra spørreundersøkelsen**

På avslutningskonferansen gjennomførte vi en spørreundersøkelse med formål om å tilføre informasjon om deltakerens egne oppfatninger om satsingen *Kompetanse for mangfold*. Alle de 42 tilstedeværende svarte, men det var altså én av dem som ikke samtykket til at svaret ble benyttet i forskning.

Flere deltakere mente at egen skole eller barnehage hadde lite utbytte av å delta i satsingen. De forklarte blant annet at personalets ulike holdninger til språklig og kulturelt mangfold hadde vært en utfordring for å få til praksisendring. En styrer i en barnehage uttrykte dette slik: «Ikke alle har det i ryggmargen». Andre trakk fram at det ikke var alle i personalet som mente det var behov for en særskilt satsing på feltet. Ikke alle deltakere som hadde fått ansvar for å lede satsingen på egen arbeidsplass, opplevde å ha tilstrekkelig legitimitet og faglig tyngde til å nå ut til hele personalet. De deltakerne som imidlertid rapporterte om at deres skole eller barnehage hadde lyktes godt i satsingen, pekte på at de var særlig fornøyde med å ha fått til holdningsendringer og økt bevissthet i personalet: «Vi har fått løfta opp temaet i personalet. Endra holdninger til personalet. Fordelt kunnskapen på flere.»

Et flertall av deltakerne som ledet satsingen på egen arbeidsplass, mente at de ansattes endring i tenking, var større enn endringene i praksis. Det var enklere å få til samtaler og refleksjoner i personalgruppene, enn konkret utprøving av ny flerkulturell og flerspråklig praksis. Enkelte ga eksplisitt uttrykk for at det var krevende å omsette teorier til handling, og at de strevde med å operasjonalisere et andrespråksperspektiv i sin pedagogiske virksomhet. Noen kommenterte at de burde ha satt små og konkrete mål i stedet for å starte med for høye ambisjoner: «Burde ha startet i det små, slippe møtet med veggen halvveis».

Nesten samtlige av personene med særskilt ansvar for å lede kompetansesatsingen, rapporterte om at de personlig hadde et godt utbytte av å delta. De verdsatte det faglige «påfyllet» de fikk gjennom samlingene, dvs. undervisningsøkter, lesing av fagtekster, diskusjoner og refleksjoner i fellesskap. En av deltakerne beskrev møtet med det faglige slik: «Teorien utfordret tankesettet vårt. Vi fikk mange gode diskusjoner». Deltakerne mente derfor at *alle* ansatte på de ulike skolene og barnehagene burde ha fått deltatt på faglige diskusjoner og refleksjoner gjennom de faglige samlingene sammen med veilederne fra høgskolen, og at det da ville ha vært lettere å lykkes.

Deltakerne som ga uttrykk for at de ikke hadde faglig tyngde til å drive prosjektet fram på egen skole, vektla betydningen av å få inn en fagperson utenfra som kunne bistå skolen. At hver enkelt skole og barnehage hadde en egen veileder, ble verdsatt: «gull verdt med veileder fra [høgskolen] som også ga oss forelesninger, fagkunnskap.» «Veileder så hvor vi var og hjalp oss videre når vi trengte det.»

Vi finner altså at lærerne, barnehagelærerne, styrerne og rektorene formidler at spenninger i personalets holdninger og usikker faglig bakgrunn i kollegiet er faktorer som forklarer utviklingen ved de ulike arbeidsplassene. De oppfatter at omfanget av faglige bidrag fra UH-sektoren ble for lite for den enkelte skole og barnehage, og at deres forutsetninger for utprøving av ny praksis dermed var utilstrekkelig.

### **Avsluttende drøfting**

Formålet med denne case-studien har vært å komme tett på selve innholdet i den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold*. Analysene av casene har ført fram til innsikt i skolenes og barnehagens prosesser for utvikling av både et faglig kunnskapsgrunnlag og konkrete tiltak for arbeid med språklig og kulturelt mangfold. I denne drøftingen går vi inn på hovedtrekkene i dette arbeidet og diskuterer satsingens betydning for de ansattes kompetanseutvikling på dette området.

De ulike kollegiene brukte forholdsvis stor del av prosjekttiden til å samle seg om faglig refleksjon over hva flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråkstilnæringer kan dreie seg om. Fagtekstene som var startpunktet for refleksjonene, syntes å bringe ny kunnskap og nye perspektiver for hovedandelen av de ansatte. Gjentakende utveksling av



felles forståelse, bearbeiding av usikkerhet og holdninger var et karakteristisk trekk ved prosjektperioden. Vi forstår denne utviklingen som en konsekvens av at det er krevende faglige prosesser å utvikle ny pedagogikk og didaktikk for likeverdighet. Det kreves for eksempel mot, kreativitet, engasjement og fellesskap i faglig tenking (Nieto, 2018), og det kreves kunnskap om språk, språklig bevissthet, empati og samarbeid (Young, 2018) for å kunne drive utviklingen framover. Vi kan forstå det pågående og stadig tilbakevendende arbeidet med et kunnskapsgrunnlag i lys av at de skulle utvikle både en individuell kunnskaps- og holdningsdisposisjon og en kollektiv konsensus og innsats.

Analysene viser at de utprøvingene av ny flerkulturell eller flerspråklig praksis som foregikk, i hovedsak kan karakteriseres som konkret synliggjøring av skolen eller barnehagen som flerspråklig og flerkulturell. En slik oppmerksomhet om og visualisering av omfanget av språklige og kulturelle bakgrunner blant barn og ungdommer karakteriseres gjerne som en enkel, forenklet eller additiv tilnærming til en allerede etablert pedagogisk praksis (Banks, 2009). Man legger til enkelte kulturelle eller språklige innslag til den «ordinære» pedagogiske virksomheten, men gjør i realiteten ingen endringer i det som er sentralt innhold i undervisningen eller praksisen.

Å utvide skolen og barnehagens innhold med denne typen språklige og kulturelle innslag kan være et første steg for å skape muligheter for identifikasjon og gjenkjenning for alle barn og unge (Dewilde et al., 2021; Gangstad, 2020). Men slike innholdskomponenter kan også ha utilsiktet virkning. Dersom pedagogene ikke har tilstrekkelig språklig og kulturell kunnskap, kan innslagene bli forenkling og fremmedgjøring av bestemte barne- og ungdomsgruppers bakgrunn, erfaringer og ferdigheter (Banks, 2009; Nieto, 2018). Et resultat kan bli at skolen og barnehagen formidler en holdning om at noen barn og unge anses som norske, mens andre er ikke-norske. Vår tolkning er at praksistiltakene var preget av et inkluderende norskhetsbegrep (jf. Thun, 2015), som kanskje var en respons på at det foregikk dialoger med barna, elevene og deres foreldre. Pedagogene syntes å være drevet av et formål om å praktisere engasjement for mangfold. Dette er et driv som kan knyttes til begreper om innlevelse og inkludering for barn og unge som er grunnleggende kvaliteter i en flerkulturell pedagogikk (Nieto, 2018; Young, 2018). Oppsummert vil vi likevel karakterisere tiltakene som ble gjen-

nomført, som enkle bidrag til arbeid med en innholdsdimensjon for å skape likeverdighet.

Utprøvingen av disse praksistiltakene fikk imidlertid betydning for kollegienes egen faglige utvikling. Erfaringer med barn, elever og foresattes positive responser på de første tiltakene for synliggjøring av språklig mangfold, skapte begeistring. Ideer og oppfatninger som kom ut av den nye praksisen, syntes å bli førende for den faglige tenkingen og for ideer om nye praksistiltak. Deres egne praksiseksempler førte til at kollegiet ble oppmerksomme på nye sider ved språklig og kulturelt mangfold, og på hvilken betydning deres nye interesse syntes å ha for barn, elever og familier. Dette er trekk ved kompetanseutviklingen som dreier seg om en form for utveksling av faglig kunnskapsgrunnlag og praksiserfaringer (jf. Kvernbekk, 2011). De nye praksiserfaringene syntes å bli selve drivkraften og tyngdepunktet i satsingen. Ifølge implementeringsteori er slike erfaringer sentralt å få til i kompetanseutvikling (Roland, 2015). Også holdningsendringer var et resultat, ifølge deltakerne. En kollektiv holdning til hva som er skolens og barnehagens oppdrag, er en forutsetning for å skape likeverdighet (Banks, 2009). Refleksjoner om praksis, som er basert på forskningsbasert kunnskap, kan skape klarhet og gi retning for gjennomføring av nye og mer komplekse praksisoppgaver (Hackman, 2005). De ulike kollegiene gikk tettere på sin egen pedagogiske virksomhet og drøftet arbeidsoppgaver knyttet til likeverdighet og utvikling av flerspråklig og flerkulturelt innhold. De utviklet altså en profesjonsfaglig interesse som kan knyttes an til flere sentrale dimensjoner i Banks' (2009, 2016) modell om hva en flerkulturell pedagogikk handler om. Men praksishandlingene forble sparsomme.

I alle de tre skole-casene fant vi ambisjoner om å utvikle kompetanse for tilpasset fagundervisning for elever som holder på å lære norsk. I barnehage-casen lå det en ambisjon om å utvikle kunnskap om flerspråklig som innsats for inkluderende praksis. En slik innsats for å skape grunnlag for tilgang til innholdet i barnehagen eller skolen innebærer et arbeid med en sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet. Vi fant imidlertid en tendens til bråstopp eller langsom utfasing av ideer om å få til flerspråklig- eller andrespråkstilnærming i tre av de fire casene. Kun videregående skole-casen holdt fast på denne ambisjonen og fikk til en forholdsvis omfattende utprøving av andrespråksdidaktiske tilnærminger. Det er for oss usikkert hva som kan være måter å forstå disse tendensene i casene på. Vårt utgangspunkt er at utvikling av praksis som

bidrar til at barns flerspråklighet kommer til uttrykk og at andrespråkslæring og andrespråkstilnærminger integreres i både barnehage- og skolehverdagen, krever kunnskap om språk, flerspråklighet og andrespråksdidaktikk (Alstad, 2016; Kulbrandstad & Kvammen, 2022; Young, 2018). Avstanden mellom det kunnskapsgrunnlaget som krevdes, og den faktiske kunnskapen som lå i de ulike kollegiene, syntes å være stor. Med ett unntak var situasjonen den at de verken hadde tidligere praksiserfaringer med slike andrespråkstilnærminger eller formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk. Unntaket var læreren som ledet prosessene i videregående skole-casen. Hun hadde både formell utdanningsbakgrunn i fagfeltet og praksiserfaringer med andrespråksdidaktisk arbeid. Vi har også merket oss at kollegiet som deltok i satsingen og arbeidet med andrespråksdidaktikk ved denne skolen hadde et fellesskap i interesse for språk og undervisningsoppgaver knyttet til nettopp språkfag. Men ved denne skolen var altså ikke alle ansatte med, i motsetning til i de øvrige casene der de arbeidet mer kollektivt og med en mer variert bakgrunn i undervisningsoppgaver og faglig interesse. Det er nærliggende å tolke gjennomføringskraften for andrespråksdidaktikk i videregående skole-casen i lys av nettopp de faglige forutsetningene og de felles interessene for arbeid med språkforskjellene.

Det er vår konklusjon at rammene for denne arbeidsplassbaserte kompetansesatsingen som baserte seg på å bygge på den tilgjengelige kompetansen i kollegiene, ikke var tilstrekkelige for å bygge grunnleggende kunnskap om andrespråks- og flerspråklighetsdidaktikk. Dermed sviktet også forutsetningene for å utvikle skolenes og barnehagenes arbeid med en sjanselikhetsdimensjon som grunnlag for likeverdighet i utdanning.

## **Avsluttende betraktninger**

Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling innebærer sammensatte og omfattende læringsprosesser. Siden hele organisasjonen skal være i samspill om refleksjons- og realiseringsarbeid, i en veksling mellom individuell og kollektiv innsats, vil innholdet i en slik strategi selvsagt være sårbar for en rekke faktorer (Fullan, 2010). Det dreier seg blant annet om ledelse av prosessene, kollegiets kompetanse, den barnehage- eller skolekultur som er etablert, tidsrammer, motstand og motivasjon, opplevelser

av forventning, samarbeidsfelleskap og mestring. I denne studien har vi rettet oppmerksomheten mot innholdsutviklingen i satsingen og ikke mot disse andre forholdene eller faktorene som er i spill i slike læringsprosesser.

Ved å studere hva som karakteriserer innholdet i deltakernes arbeid med kompetansesatsingen, har vi også fått et grunnlag for å forstå satsingens betydning for deltakernes kompetanseutvikling for arbeid med språklig og kulturelt mangfold i skoler og barnehager. Vi fant at deltakerne utviklet en kompetanse for å praktisere *enkle* tiltak for språklig og kulturell representasjon, identifikasjon og tilhørighet i skolen og barnehagen. Vi vil karakterisere det som utvikling av en gryende kompetanse for arbeid med en innholdsdimensjon for å skape likeverdighet i utdanning. De færreste av kollegiene maktet å utvikle kompetanse for praktisering av en andrespråksdidaktikk med formål å skape muligheter for tilgang til barnehagens eller skolens innhold, altså en sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet.

Oppsummert kan vi si at kollegiene håndterte satsingen som «nybegynnere» i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk. Så er jo også situasjonen den at det er få ansatte i barnehager, grunnskoler og videregående skoler som har formell utdanning innenfor dette fagfeltet (Lødding, 2015). Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling handler blant annet om å mobilisere den kompetansen som allerede ligger i et personale (Roland, 2015). Våre funn tyder på at de faglige forutsetningene for en slik mobilisering ikke var gode nok. Studien viser at lærere og barnehagelærere trenger betydelig tettere faglig oppfølging enn det som var rammene for etterutdanningsstrategien. Det er med andre ord fortsatt et gap mellom utdanningsmyndighetenes forventninger til barnehagens og skolens mestring på feltet og den faktiske kompetansen som er tilgjengelig på arbeidsplassene. Av våre funn kan vi trekke slutningen at utdanningsmyndighetene fortsatt må satse på kompetanseutvikling på dette fagfeltet, men at satsingen bør skje i form av formell kompetanseheving. Ved innarbeiding av et system for formell kompetanseutvikling, kan sektoren bedre sikre at lærere og barnehagelærere får god tilgang til forskningsbasert kunnskap og veiledning i bearbeiding av kunnskapsgrunnlag og i praksisutprøving for likeverd.

Studien illustrerer at Utdanningsdirektoratets mål for kompetansesatsingen var høye, men at de innholdsmessige føringene var vage. En kombinasjon av mangel på profesjonsfaglig operasjonisering av integ-

reringspolitikk og et fravær av engasjement for dette feltet på satsingens hjemmeside, har ikke vært gunstig. Denne håndteringen står i en klar kontrast til praksisen i tilsvarende etterutdanning på andre fagfelt. Konsekvensen ble en utydelig faglig profil på etterutdanningsatsingen. Her synes å bli forventet at lærere og barnehagelærere skal løse gjennomføringsutfordringer i utdanningen som omfattende forskning har konkludert med at må løses gjennom å motvirke ulikhetsskapende trekk i systemet. Det dreier seg blant annet om svikt i lovgiving og praktisering av rettigheter for at barn og elever som holder på å lære norsk, skal erfare sjanselighet i utdanningen gjennom andrespråksdidaktikk og tospråklige tilnæringsmåter (Welstad, 2012). Barnehagelærerne og lærernes kompetanse for og realisering av flerspråklige og flerkulturelle tilnæringer for likeverdighet i utdanning kan kun løses dersom alle berørte nivåer i utdanningssystemet tar til seg kunnskap på dette feltet (Banks, 2009). Den nåværende kompetansesituasjonen fører til et betydelig press på de ansatte i skoler og barnehager.

## Abstract

The Norwegian continuing education initiative *Kompetanse for mangfold* (Competence for diversity) was an effort to develop the pedagogical competence in linguistic and cultural diversity in schools and kindergartens. This article presents a study of how the pedagogical principles of the initiative was implemented in schools and kindergartens. The purpose of the study has been to investigate what characterized the content of the participants' work and to understand the importance of the investment for the participants' development of competence. The article presents four cases from one Norwegian region. The data material consists of process documents, PowerPoint presentations and a questionnaire. The analyses show that collaboration and shared professional reflection upon educational practices, was central. In the reflection processes, we discovered tension related to attitudes and commitment to work on diversity, and uncertainty linked to what the development of a linguistically and culturally diverse school or kindergarten might entail. The testing of new practices can mainly be characterized as a visualization of multilingualism and multicultural in the kindergartens and schools, whereas testing ideas on second language or multilingual didactics hap-

pened exceptionally. The article discusses a possible gap between the education sector's expectations of kindergartens' and schools' approach to equality of education and the competence available in these institutions. This gap seems to entail considerable pressure on kindergarten teachers and teachers.

Keywords: *school- and kindergarten-based skills development, multicultural education, Norwegian as a second language, equity*

### Litteraturliste

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forsningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9–32). Routledge.
- Banks, J. A. (2016). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural Education. Issues and perspectives*. 9. utg. (s. 2–23). Wiley.
- Bergset, G. (2019). Kva styrer og kva styrker samspelet mellom barnehagepersonalet og foreldra? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(4), 49–64.
- Burner, T. & Biseth, H. (2016). A Critical Analysis of an Innovative Approach: A Case of Diversity in Norwegian Education. *SAGE Open* 6(4), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244016680689>
- Bjørnæs, E., Hauge, A.-M. & Standnes, G. (1988). *Leker like barn best?: Grunnbok i migrasjonspedagogisk teori og praksis*. Tano Aschehoug.
- Børhaug, F. B. & Helleve, I. (Red.). (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Fagbokforlaget.
- Bjørvåg, L. I., Hvenekilde, A. & Ryen, E. (Red.) (1990). "Men hva betyr det, lærer?" *Norsk som andrespråk: fagdidaktiske bidrag*. LNU/Cappelen
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European Education*, 49(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>

- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K. & Skrefsrud, T.-A. (2021). Multicultural school festivals as a creative space for identity construction: the perspective of minority parents. *Intercultural Education* 32(3), 212–229. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851173>
- Engen, T. O. (Red.) (1985). *Migrasjonspedagogikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T. O. (2017). Flerkulturell pedagogikk: fra videreutdanningstilbud for lærere til satsingsområde for profesjonsrettet forskning. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 305–334). Oplandske Bokforlag.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Corwin Press.
- Fylkesmannen i [x] fylke (2016). Avtalebrev mellom Fylkesmannen i [x] fylke og Høgskulen i Volda.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H. & Toft, T. E. (2017). *Godt nytt!: Norske resultater fra PIRLS 2016*. Lesesenteret.
- Gangstad, K. R. (2020). «Turisttilnærming» i flerkulturell pedagogikk. *Første steg*, 2, 62–64.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gorski, P. C. (2016). Rethinking the Role of “Culture” in Educational Equity: From Cultural Competence to Equity Literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221–226. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd: Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA norsk som andrespråk* 23(2), 33–66. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/134192>

- Gotvassli, K. A. (Red.) (2019). *Aksjonsforskning på mange vis: Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grimstad, B. F. & Myklebust, R. (2012). Kåll og færikål: om flerspråklige elever i individuelt og kollektivt arbeid. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 194–222). Samlaget.
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103–109. <https://doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hobel, P., Nielsen, H. L., Thomsen, P. & Zeuner, L. (Red.). (2015). *Interkulturell pædagogik. Kulturmøder i teori og praksis*. U Press.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? I M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Red.), *Dialogues on diversity and global education* (s. 11–28). Peter Lang GmbH.
- Horst, C. (Red.). (2006). *Interkulturell pædagogikk: Flere sprog – problem eller resource?* Kroghs Forlag.
- Hvenekilde, A. & Ryen, E. (Red.) (1984). *Kan jeg få ordene dine, lærer?: Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. LNU/Cappelen.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller: En studie av læremidler for 5.–7. trinn. *NOA norsk som andrespråk*, 35(2), 7–40. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1771/1755>
- Kulbrandstad, L. I. & Kvammen, P. I. (2022). Læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser: En kassustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 93–108. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole* (2), 22–25. <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%20202011.pdf>.
- Lahdenperä, P. (Red.). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- 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). Cappelen Akademisk.
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold: Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold*. NIFU-rapport; 2015:4. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/281882>
- Lødding B., Seland, I., Gjerustad, C. & Wollscheid, S. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold. Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen*. (NIFU-rapport 2016:33). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2427194>
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene: Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold*. (NIFU-rapport 2018:1). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2493141>
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 33–48). Routledge.
- May, S. & Sleeter, C. (2010). *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. Routledge.
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Meld. St. 6 (2012 – 2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Rapport 2014: 10. Institutt for samfunnsforskning.
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet: En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. I J. A.

- Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 79–95). Routledge.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: new visions, new possibilities. *Multicultural Education Review* 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276671>
- Nieto, S. (2018). *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives* (3. utg.). Routledge.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). “De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei.”: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting 11*, 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory* (2. utg.). Palgrave Macmillan.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg.). Sage.
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. I C. A. Grant & A. Portera (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (s. 12–30). Routledge.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19–39). Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. & Bjørnestad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 163–164. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-01>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. I U. Flick (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (s.170–183). Sage.
- Slagstad, R. (2015). *De nasjonale strateger* (3. utg.). Pax Forlag.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet?: Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 194–207. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04>

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–118). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Kompetanse for mangfold: Satsing 2013–2017*. Hentet 15.11.2021 fra <https://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Kompetanseloft-pa-det-flerkulturelle-området-2013-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Kompetanse for mangfold (2013–2017): Kompetanseutvikling i [x] fylke* [Tilsagnsbrev].
- van der Kooij, K. S. (2014). Flerkulturell pedagogikk. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 584–598). Cappelen Damm Akademisk.
- Wasvik, M. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»: En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. <http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr “kompetanse for mangfold” i utdanningssystemet?: Et kritisk perspektiv på mangfoldskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 168–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Welstad, T. (2012). Språklige minoriteter og rettsfjerne grupper: om likhetsprinsipper i opplæringsloven. *Kritisk Juss*, 38(1), 9–28.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research* (3. utg.). Sage.
- Young, A. S. (2018). Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. I P. Garrett & J. M. Cots (Red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 23–39). Routledge.
- Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education: The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review* 9(4), 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>
- Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17–35). Gyldendal Akademisk.



## Bidragstere

Birgitte Fondevik er dosent ved Institutt for språk og litteratur, Høgskulen i Volda. E-post: [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no)

Anne Golden er professor emeritus ved Senter for flerspråklighet, Universitetet i Oslo. E-post: [anne.golden@iln.uio.no](mailto:anne.golden@iln.uio.no)

Kristin Vold Lexander er forsker ved Institutt for nordisk språk og litteratur, Høgskolen i Innlandet. E-post: [kristin.lexander@inn.no](mailto:kristin.lexander@inn.no)

Randi Myklebust er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda. E-post: [randi.myklebust@hivolda.no](mailto:randi.myklebust@hivolda.no)

Oliwia Szymańska er postdoktor ved Senter for flerspråklighet, Universitetet i Oslo. E-post: [oliwia.szymanska@iln.uio.no](mailto:oliwia.szymanska@iln.uio.no)