



Innhold

Forord	3
Anne Golden og Toril Opsahl: “Sånn typisk scene fra en polsk komedie egentlig.” Bruk av humorbasert videostimuli i forskning på talere av norsk som andrespråk	5
Margarita Olnova og Torild Marie Olsen: Fra arbeidsfellesskap til et mangfoldig læringsfellesskap. En analyse av begrepet fellesskap i Generell del av læreplanen fra 1997 (L97) og Overordnet del i gjeldende læreplanverk (LK20)	37
Bidragstere	61



Forord

Bård Uri Jensen, Lise Iversen Kulbrandstad og Randi Myklebust

I dette andre nummeret av NOA i 2023 har redaksjonen igjen gledet av å presentere artikler som illustrerer bredden i feltet norsk som andrespråk, både i tematikk og i metodisk tilnærming.

Den første artikkelen har undertittelen «Bruk av humorbasert videostimuli i forskning på talere av norsk som andrespråk» og er skrevet av Anne Golden og Toril Opsahl ved Universitetet i Oslo. De presenterer og diskuterer en metode for datainnsamling der de bruker humoristiske videostimuli som utgangspunkt for samtaler mellom to informanter og to forskere i fokusgrupper. Framgangsmåten har de prøvd ut i prosjektet *Andrespråkskommunikasjon i arbeidslivet – om polske immigranter i Norge* (NorPol), der de undersøker sosiokulturelle, interaksjonelle og lingvistiske faktorer som hemmer eller fremmer kommunikasjon mellom polakker og nordmenn. De er spesielt opptatt av stereotypiske oppfatninger av voksne polske innvandrere i Norge, og forfatterne viser i denne artikkelen hvordan humor kan hjelpe fram gode samtaler om emosjonelle forhold. De argumenterer for at metoden antagelig også vil kunne anvendes i andre typer studier knyttet til andrespråklæring og identitetsspørsmål.

Den andre artikkelen har hovedtittelen «Fra arbeidsfelleskap til et mangfoldig læringsfelleskap» og er skrevet av Margarita Olnova og Torild Marie Olsen ved Universitetet i Agder. De analyserer bruken av begrepet *felleskap* i to ulike læreplaner: Læreplanen L97 («Generell del») og gjeldende læreplanverk LK20 («Overordnet del»). Analysen er inspirert av kritisk diskursanalyse og bygger på Tjoras (2018) teoretiske rammeverk for felleskap. Forfatterne peker på at begrepet *felleskap* generelt brukes med ulikt innhold og i mange ulike sammenhenger, og de argumenterer for at dette gjør det viktig å avdekke hva slags oppfatninger om språklig og kulturelt mangfold og inkludering som kommer til

uttrykk i begrepet fellesskap i læreplanene. Forfatterne finner en endring i fokus fra L97 til LK20 fra *arbeidsfellesskap* til *mangfoldig læringsfellesskap*, og de peker på at ansvar er flyttet fra elevene til lærerne, og at dette medfører en betydelig omstilling for lærerne.

Vi ønsker dere god lesning og et godt nytt år!



“Sånn typisk scene fra en polsk komedie egentlig.”

Bruk av humorbasert videostimuli i forskning på talere av norsk som andrespråk

Anne Golden og Toril Opsahl

MultiLing, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne artikkelen presenterer en metodisk framgangsmåte som innlemmer humoristiske videoinnslag i fokusgruppesamtaler med talere av norsk som andrespråk. Framgangsmåten er testet ut i et prosjekt der vi blant annet har undersøkt hvordan stereotypier spiller inn på språklæring og kommunikasjon blant voksne polske innvandrere i Norge. Dette temaet kan være ganske sensibelt, og for å gjøre det mindre krevende har vi startet samtalene ved først å vise klipp fra tre ulike, forsøksvis humoristiske framstillinger av møter mellom polakker og nordmenn, som alle har vært sendt på norsk TV. Disse framstillingene er – som ofte ellers i norske medietekster – nokså ensidige og basert på stereotypiske forventninger både til kjønn, språkkompetanse, yrke og adferd. Klippene har vist seg å frembringe interessante data som kommer inn på forhold som det i utgangspunktet kan være krevende å dele med fremmede forskere. Å se stereotypier og emosjoner i sammenheng har vist seg å være fruktbart, og vi mener at bruken av videostimuli – og særlig de som er ment å være humoristiske – tilfører en ekstra dimensjon til fokusgruppemetodikken, ikke minst når deltakeres egne erfaringer står i sentrum. Studier av forestillinger om f.eks. dialektal variasjon, nasjonale minoritetsspråk og andre innvandrerspråk enn polsk kan trolig skos over

samme lest som studien vår, for erfaringene våre er at humor og videostimuli kan utvide perspektivet og inspirere deltakere til å bidra med viktige innsikter i identitetskonstruksjoner, andrespråklæring og -bruk.

Nøkkelord: *humor, stereotypier, metode, videostimuli, polsk, fokusgruppesamtaler*

Introduksjon

I denne artikkelen presenterer vi en framgangsmåte som vi har prøvd ut i prosjektet *Andrespråskommunikasjon i arbeidslivet – om polske immigranter i Norge* (NorPol) (UiO, 2020–2024), der vi undersøker ulike forhold som bidrar til å hemme eller fremme kommunikasjon mellom polakker og nordmenn. Vi ser både på sosiokulturelle, interaksjonelle og lingvistiske faktorer, og blant de sosiokulturelle står framstillingen av polske arbeidstakere i Norge – både språklig og kulturelt – sentralt. Ett av temaene prosjektet ønsker å få innsikt i, er hvordan voksne polakker forholder seg til de mer eller mindre endimensjonale framstillingene i norske medier av polakker som (mannlige) kroppsarbeidere med svake språkferdigheter i norsk, og som tar litt lett på norske lover og regler (Dyrlid, 2018; Slåke, 2018; Golden & Opsahl, 2019; Obojska, 2020). Vi undersøker om slike stereotypier er utbredt, og om en slik snover framstilling påvirker språkinnlæringen eller vanskeliggjør sosial inkludering (Golden & Opsahl, 2023; Opsahl & Golden, 2023). Dette forskningsområdet er komplekst og følsomt, og det er viktig at framgangsmåten er etisk forsvarlig. Vi har valgt en emisk tilnærming, som vil si at vi ønsker å få fram deltakernes eget syn og høre deres egne stemmer. For å samle inn data valgte vi derfor å samle deltakerne i fokusgrupper, noe vi har god erfaring med fra tidligere prosjekt, og da er det viktig å skape en åpen og trygg atmosfære. Vi startet med å vise noen humoristiske videoklipp basert på norskproduserte filmer, serier og programmer vist på NRK. Klippene illustrerer på ulike, men overdrevne og stereotypiske måter voksne polakkers møte med norsk virkelighet. På denne måten kunne vi starte med å høre om deltakernes syn på om klippene fungerer som humoristiske, og om deres opplevelser av dem. Både gjennom valg av igangsettere og gjennom vår egen framtoning forsøkte vi å gjøre møtet både morsomt og ufarlig.

I denne artikkelen vil vi drøfte de metodiske valgene våre nærmere, og vi stiller spørsmålet: *Hvordan studere erfaringer med stereotypier og inkludering i en andrespråkskontekst?* Temaet er altså selve den metodiske framgangsmåten. Vi tør hevde at framgangsmåten vi brukte, kan ha overføringsverdi til studier av andre grupper av innlærere av norsk som andrespråk eller andre minoriserte grupper i det norske språksamfunnet. Slik er artikkelen også et supplement til *NOAs* temanummer om metoder i andrespråksforskningen fra 2021. Siden fokuset er polske arbeidsmigranter, gir vi i det følgende først en kort presentasjon av denne gruppas migrasjonshistorie. Dette gjør vi for å vise hvilken kontekst deltakerne befinner seg i, og situere forskningen i tid og sted. Vi gjengir også kort noen resultater fra vår egen forskning som bygger på metoden vi diskuterer i denne artikkelen. Valg av metodisk framgangsmåte begrunner vi videre både med støtte i humorens betydning og rekkevidde, og på bakgrunn av erfaringen vi har gjort oss med bruk av igangsettere og (humoristiske) videostimuli i fokusgrupper. Etter en kort redegjørelse for forskningsstatus over liknende studier følger hovedstammen i denne artikkelen: en redegjørelse for og diskusjon av den metodiske framgangsmåten vi brukte i NorPol-prosjektet, supplert med noen illustrerende eksempler. Vi runder av med noen overordnede tanker om videreføring av framgangsmåten, og hvilke implikasjoner vi ser for oss at den kan ha for videre forskning.

Bakgrunn

Migranter fra Polen utgjør i dag den aller største gruppa av det SSB regner til kategorien innvandrere. Ved inngangen til 2023 var 107.442 av Norges 877.227 innvandrere fra Polen (SSB, 2023). I tillegg kommer godt og vel 16500 norskfødte med innvandrerforeldre. Den polske innvandringshistorien til Norge har lange røtter tilbake til 1800-tallet, men det er først når vi når det Friberg og Golden (2014) kaller den andre og den tredje fasen i moderne polsk-norsk migrasjonshistorie, at polsk tilstedeværelse begynner å bli tydelig. Den første fasen er de par tusen politiske flyktingene som ble innvilget asyl på begynnelsen av 1980-tallet. Den andre fasen koples til kommunismens sammenbrudd og bilaterale avtaler om midlertidig sesongarbeid på 1990-tallet, som primært innebar kortvarig og sirkulær migrasjon, for eksempel i samband med innhøsting

i landbruket. Den tredje fasen innledes med Polens inntreden i EU i 2004, som åpnet arbeidsmarkedet i EØS-området i en periode med stor etterspørsel etter arbeid. De arbeidsmigrantene som kom i denne perioden, var særlig konsentrert om bygg og anlegg, industri og service, og var i all hovedsak menn (Friberg & Golden, 2014, s. 14). Etter hvert har kjønnsbalansen jevnet seg noe ut, men til tross for en mer variert utdanningsbakgrunn har kvinnenes inntreden i arbeidsmarkedet særlig vært gjennom omsorgs- og serviceyrker (ibid.). Det har nemlig vist seg å eksistere relativt tydelige hierarkier og en distribusjon av arbeidsoppgaver som speiler språkkompetansen: Dersom du ikke behersker norsk, er du utelukket fra enkelte stillingstyper (Kraft, 2017; Iglicka, Gmaj & Wierzejski, 2016). Det å eksponere en tydelig polsk identitet kan samtidig være en fordel i deler av arbeidslivet, der polskhet kan forbindes med det å være hardtarbeidende (f.eks. Dyrliid, 2018; Friberg, 2012). Ved første øyekast kan slike beskrivelser framstå som positive, men som Dyrliid (2018, s. 142) skriver, kan slike positive stereotypier også ha negative omkostninger “gjennom å basere seg på konstruksjoner av forskjeller som også kan forsterke en mulig utnyttning [...] og assosiere arbeidsmigrantene med smale segment i arbeidslivet”. En særlig sterk arbeidsmoral reflekteres både i et stereotypisk bilde av den polske “jordbærplukkeren” på 1990-tallet og i den polske allround-byggearbeideren på 2000-tallet, men er også gyldig blant høyt utdannede polske arbeidstakere i våre dager (Golden & Opsahl, 2023).

Stereotypier kan være med på å forme migrasjonserfaringer og identitetsforhandlinger (Creese & Blackledge, 2020). De utgjør samfunnets delte forestillinger om ulike sosiale gruppers kjennetegn (Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002). Forestillingene representerer først og fremst dominante gruppers perspektiver, men deles av mange grupper, og en av tingene som har vært viktig i vår sammenheng, er hvordan stereotypier er nært knyttet til emosjonelle fordommer (Bye, 2015). Emosjoner kan være både bevisste og ubevisste, men har en fysiologisk kjerne. Slik kan latter, stemmeleie og ansiktsuttrykk fungere som en indikator på emosjoner (Ekman, 1999; Aarnes, u.å.). Sammenhengen mellom stereotypier og emosjoner er en medvirkende årsak til at vi har valgt humor som en inngang til studiet av stereotypier. Disse kan igjen vise seg å være avgjørende for om minoriserte språk tas i bruk av nye generasjoner. Måter som norske medier skaper og sprer negative stereotypier koplet til polske migranter på, “[...] may encourage young people of Polish origin to dis-

sociate themselves from their Polish language and cultural heritage,” skriver Obojska (2021, s. 440).

I NorPol-prosjektet har vi undersøkt hvordan voksne, høyt utdannede polske talere av norsk som andrespråk møter slike stereotypier. I Opsahl & Golden (2023) utførte vi en kvalitativ studie av forholdet mellom profesjonell identitet og språkerfaringer – det vil si både språkbruk og språkopplæring. Vi utforsket deltakernes opplevelser med å manøvrere profesjonelle identiteter mens de møter forventninger forankret i stereotypier. Analysen av språkbrukernes individuelle erfaringer og identitetsforhandlinger, slik de kommer til uttrykk i narrativer som dukket opp i fokusgruppesamtalene, ga oss innsikt i et bredere sett av identitetskategorier enn dem som har vært dominerende i tidligere beskrivelser. I Golden og Opsahl (2023) gikk vi i dybden på særlig én fokusgruppesamtale og så nærmere på hvordan spenningsfeltet som oppstår når andrespråkstalere blir konfrontert med stereotypier, kan skape et nytt diskursivt rom for å utvise aktørskap, der forventninger kan utfordres og nye (profesjonelle) identiteter kan forhandles fram. Konfrontasjoner med stereotypier viste seg med andre ord å åpne for innblikk både i identitetsarbeid og språkerfaringer. Slike temaer kan likevel være vanskelige å nærme seg, siden deltakerne må håndtere en grad av sårbarhet (Golden & Opsahl, 2023; Opsahl & Golden, 2023). Det sårbare bunner blant annet i at stereotypiene som kommer fram, kan sette (polske) talere av norsk som andrespråk i skvis mellom et ønske om både å bevare og utfordre etablerte identitetskategorier. Alternative forståelser av det polske kan av og til være vanskelig å få øye på i en norsk kontekst (Opsahl, 2021), og det kan være utfordrende å gjøre andre egenskaper og identiteter relevante (Dyrlid, 2018, s. 141). Forventninger som bunner i stereotypier, kan også virke inn på muligheten for deltakelse og dermed språklæring og språkbevaring. Øverbekk og Kjelaas (2022) viser for eksempel hvordan det er vanskelig for enkelte barn og ungdommer med polsk bakgrunn å få innpass i norskspråklige fellesskap på skolen. Overordnede diskurser på samfunnsnivå ser ut til å ha innvirkning på innlæreres valg om å investere i språklæring og språkbevaring (Obojska, 2021), og et sted slike diskurser kommer til uttrykk, er nettopp i medier. Dette er noe av årsaken til at vi i NorPol-prosjektet aktivt har trukket inn mediefremstillinger av møter mellom polsk og norsk og bygger igangsetterne våre på medieklipp. Men det er ikke tilfeldig at klippene er ment å skulle være humoristiske: I neste delkapittel skal vi nemlig se hvordan humor også kan

være en vei inn til innsikter i erfaringer som kan være preget av sårbarhet. Et annet poeng vi tar opp, er at det ser ut til å være godt samsvar mellom bruk av humor og de kravene som stilles til vellykkede fokusgruppesamtaler.

Forskningsstatus

Humor og humorforskning

Humor kan virke befriende i samtaler mellom første- og andrespråksbrukere (Golden & Steien, 2018). I Norge er det meste av humorforskningen knyttet til medieforskning (f.eks. Kjus & Kaare, 2006), men det finnes noe forskning på holdninger til dialekter og minoritetsspråk der det er brukt humor. Melby (2008) har for eksempel sett på dialektbruken i NRKs serie “Team Antonsen” fra 2004, der hun gjennom en tekstanalyse av TV-programmet har undersøkt hvilke holdninger og stereotypier som kommer fram, og hvilke diskurser om språk og språkbrukere tekstene spiller på. Golden og Kulbrandstad (f.eks. 2022a, 2022b) har sett på imitasjon av innlærernorsk i underholdningsbransjen, både i sirkusverden, i revyefaget og blant stand-up-artister. Deres fokus er å undersøke hva som imiteres, og å gå inn i diskusjonen om hva som *kan* imiteres (Golden & Kulbrandstad, u.a.). I Sverige finner vi bl.a. humorforskning der effekten av latterliggjøringen av såkalt Rinkeby-svensk talt i multi-etniske urbane miljøer, undersøkes (Jonsson, Franzén & Milani, 2020). Jonsson og Franzén er knyttet til et prosjekt (2020–2023) om *Humor på allvar: Makt och motstånd i multietniska utbildningskontexter* ved Stockholms universitet, som belyser hvordan humor og latter kan være del av både inkluderende og ekskluderende praksiser (f.eks. Franzén & Jonsson, 2023).

Bevisst bruk av humor som integrert del i flerspråklighetsforskningen ser ellers ut til å være ganske fraværende i en nordisk kontekst. Vår inngang til bruken av humor er, som sagt, som igangsetter i fokusgrupper for å skape en avslappet atmosfære innledningsvis. Et underliggende premiss er dermed at humor bidrar til god atmosfære og virker både avstressende og kontaktfremmende. Kjus og Kaare (2006, s. 20) trekker fram at:

[Humoren] tar ofte opp emner som er vanskelige, konfliktfylte eller tabuerte i fellesskapet. Derfor vil for eksempel konflikter som man offisielt ikke vil bekrefte eksisterer, eller temaer det ikke er god tone å snakke om, fritt komme fram i form av humor. Humor, og kanskje særlig vitser, kan derfor være en nøkkel til forståelse av den kollektive identitet og de problemer, konfliktområder og tabuer som knytter seg til denne. Humoren blir et korrektiv til mer artikulerede, offisielle versjoner av samfunnets idealer og normer.

Ut fra dette forstår vi at bruk av humor lettere kan peke på vanskelige temaer, siden man ikke spør direkte, men lar tematikken komme fram gjennom det humoristiske innslaget. Men det er samtidig viktig å være seg bevisst at humor forutsetter en form for innforståthet, et fellesskap, en felles kultur, noen felles holdninger og verdier (Melby, 2008, s. 41). Konteksten, tilhørerne og spørsmål om legitimitet er også avgjørende for at humoren skal få den ønskede effekten (De Fina & Georgakopoulou, 2012; Jonsson, Franzén & Milani, 2020). Ikke minst gjelder dette humor som knytter seg til språklig variasjon og ulike varieteter (ibid.).

Kjus og Kaare (2006) nevner både fellesskap, samfunn og kollektiv identitet i sin beskrivelse av humorens potensial ovenfor. For oss er det særlig humorens inkluderende potensial som er interessant. Ifølge Andreone og Amore (2019, s. 2) kan humor virke som et svært nyttig redskap for å legge til rette for inkludering, siden humoren kan øke forståelsen på tvers av grupper. Men det at humor henger tett sammen med andre emosjoner og er så kontekstavhengig og koplet til et definert fellesskap, gjør at humor også kan skape en effekt av utenforskap og noe sårt. For humor kan latterliggjøre, og grensen kan være hårfin. Som Lockyer og Pickering (2005, s. 2) understreker, er vitser “dependent on the time and place in which they are made or reproduced”. Spørsmålet om hvem som trues av hvem, og hvilke konsekvenser det kan ha, kan likevel være avgjørende for om en vits blir oppfattet som støtende. På denne måten kan humor på samme tid både forutsette og skape et “vi” og et “dem”, og slik virke både inkluderende og ekskluderende.

Latter kan være et uttrykk for at en finner noe morsomt, og “[s]hared laughter can also be used as a signal of group identity and intimacy” (Ruiz-Madrid & Fortanet-Gómez, 2015, s. 247). Latter må forstås som del av interaksjonen, og at den har en sosial mening. Man ler ikke nødvendigvis av selve vitsen, men sammen med venner for å vise dem at

du “understand them, that you agree with them, that you are partly in the same group with them, you are laughing to show that you like them, you might even love them” (Scott, 2016). Dessuten fører latter til at en blir mindre stresset. Den regulerer følelsene våre og får oss til å føle oss bedre. En kinkig og flau situasjon kan forandres til en morsom situasjon. I en studie av terapisamtaler viser Halvorsen (2022) at latter blant annet kan bidra til at pasientene åpner opp og forteller om emosjonelle erfaringer. Siden én av de sosiale funksjonene til humor i en gruppe er å dempe spenning og konflikt i gruppa, og humor og felles latter bidrar til å forene og skape fellesskap (Ziv, 2010, s. 13) og øke tryggheten, har vi altså prøvd ut en humoristisk innledning i våre fokusgrupper. Som vi ser i utdragene senere i artikkelen, førte både videoklippene og diskusjonene av dem til humring og latter.

Fokusgruppeintervjuer i norsk (andrespråks-)forskning

En litteraturgjennomgang viser at bruk av fokusgrupper ikke ser ut til å være særlig utbredt verken i norsk migrasjonsforskning generelt eller i forskning på norsk som andrespråk; det er oftere benyttet som metode i norsk helseforskning. Det finnes flere studier av lærere og lærerstudenter (f.eks. Vikøy & Haukås, 2023; Iversen, 2020) der fokusgrupper forekommer, men uten at deltakerne nødvendigvis selv er talere av norsk som andrespråk. I praksis viser det seg at det ikke alltid er så lett å skille mellom fokusgruppeintervjuer og andre former for intervjuer. Noen studier bærer preg av en fokusgruppetilnærming uten at metoden benevnes eksplisitt, og andre studier kalles fokusgruppeintervjuer, men fungerer mer som gruppeintervjuer, dvs. uten særlig interaksjon mellom deltakerne. Vi kommer tilbake til flere detaljer om bruk av fokusgrupper om litt, men det er først som sist greit å slå fast at det finnes slektskap til kvalitative forskningsintervjuer (Molde & Wunderlich, 2021). Metoden vi benytter, skriver seg inn i tradisjonen for talerfokuserte tilnærminger (Golden & Steien, 2018) og er tett forbundet med en narrativ forsknings-tradisjon (Golden, Steien & Tonne, 2021). Et overordnet trekk ved disse tilnærmingene er en økende interesse for emiske perspektiver. Dette er studier som tar på alvor at subjektive faktorer spiller en rolle for andrespråklæring og -bruk.

Blant studier som (mer eller mindre) eksplisitt anvender en fokusgruppeintervjutilnærming i forskning der deltakerne har norsk som andrespråk, er studiene fra SKI-prosjektet (Språk, kultur og identitet, 2008–

2013). I dette prosjektet har Golden og Lanza i flere studier (f.eks. Golden og Lanza 2013a, 2013b; Lanza & Golden, 2022) undersøkt migrantlegers møte med det norske (og svenske) samfunnet og deres språklæringserfaringer og holdninger til ulike temaer knyttet til språk- og kulturkontakt, slik som konseptualiseringen av egen kultur, synet på og bruken av litterasitet i livene deres og oppfattelsen av egen profesjonell identitet. Andre eksempler er Golden og Lanzas (2015) studie av eldre norskamerikaneres identitetskonstruksjoner og norskbruk, De Fina, Golden og Tonne (2022) som blant annet løfter fram hvor emosjonelt ladet språklæringsprosessen kan være også hos høyt utdannede kvinner, og Golden og Opsahls ulike studier av høyt utdannede polske innvandrere (Golden & Opsahl, 2023; Opsahl & Golden, 2023).

Andre studier der fokusgrupper er nevnt som metode, er prosjektet til Selj (2019) der hun undersøker hvordan internasjonale studenter med norsk som andrespråk og noen av deres universitetslærere opplever utfordringer knyttet til gjennomføring av fagstudier på norsk. I tillegg finnes det noen masterstudier som oppgir bruk av fokusgrupper i forbindelse med klasseromsstudier, for eksempel Meissner (2018), som benytter fokusgruppe med elever i videregående opplæring i sin studie av formativ vurdering av skriftlig engelsk som et andrespråk i Norge.

Fokusgrupper i datainnsamling

Ifølge Prior (2018, s. 234) ble ikke fokusgrupper som datainnsamlingsmetode særlig benyttet i samfunnsvitenskapen før på 1980- og 90-tallet. Da dukket denne metoden opp i kjønnsforskning, kommunikasjons- og mediastudier, samt i sosiologi og sosialpsykologi (Wilkinson, 2004). Selv om bruk av fokusgrupper kan spores tilbake til 1920-tallet, ble den, før den gjorde sitt inntog i samfunnsvitenskapen, mest assosiert med markedsføringsstudier (Liamputtong, 2011; Morgan & Hoffmann, 2018), særlig for å undersøke forbrukeres vurdering av nye produkter. I anvendt språkvitenskap slo metoden for alvor igjennom da Dörnyei (2007) rettet søkelyset mot denne spesielle intervjuteknikken, selv om den sporadisk var blitt brukt av veletablerte forskere tidligere, slik som for eksempel Hyland (2002) om akademisk skriving.

Krueger (1994, s. 6) definerer fokusgruppeintervju som “carefully planned discussions designed to obtain perceptions on a defined area of

interest in a permissive, non-threatening environment”. Toleranse i ikke-truende omgivelser og hele konteksten for datainnsamlingen spiller altså en rolle, slik som moderatorens opptreden, en uformell stil og viktigheten av å få deltakerne til å føle seg betydningsfulle. Forskingen lister opp flere faktorer som skiller bruk av fokusgrupper fra andre datainnsamlingsmetoder, blant annet at deltakerne diskuterer og interagerer med hverandre heller enn å svare på spørsmål. Prior (2018, s. 235) understreker at “focusgroups are not simply group interviews” og at målet “is not for the group to reach a consensus or to respond to the moderator one by one, but to generate discussion (even disagreement) among one another and to bring out members’ various viewpoints and experiences”. Robinson (2020, s. 338) hevder at fokusgruppediskusjoner skaper en “important special space for individuals to interact with each other and so generate data and insights that would not otherwise be accessible to the researchers”. Morgan og Hoffman (2018, s. 251) regner interaksjonen som et definerende trekk ved fokusgrupper og trekker fram at “sharing and comparing” er en viktig del av slike interaksjoner. Deling inkluderer diskusjoner om hva likhetene består i, og sammenlikning kan også vise fram forskjeller mellom deltakerne. Vi vil legge til at både ‘deling’ og ‘sammenlikning’ gjelder deltakernes erfaringer så vel som hva de mener om et tema. I den pågående samtalen får dermed forskerne ikke bare innsikt i disse likhetene og forskjellene, men også i begrunnelsene. Li-ampotong (2011, s. 5) legger vekt på at “a focus group is a research tool that gives a ‘voice’ to the research participant by giving him or her an opportunity to define what is relevant and important to understand his or her experience”.

Swartling (2007, s. 3) hevder at det kreves visse ferdigheter av forskerne for å lykkes i å få et godt resultat ut av et fokusgruppeintervju, og viser til Kruegers liste over personlighetstrekk og atferd som bidrar til dette (jf. Krueger, 1998). Dette er blant annet at de må vise oppriktig interesse for både temaet og deltakernes syn, ha evne til å skape en god atmosfære og utvise humoristisk sans. Forskernes rolle er snarere som moderator eller formidler, og flere – bl.a. Wellings, Branigan og Mitchell (2000) – trekker fram fordelene av å være to. Moderatorene legger til rette for samtalen med et semistrukturert opplegg i stedet for å intervju på den tradisjonelle måten (Prior, 2018).

På engelsk blir interaksjonen i gruppene kalt både ‘focus group interview’, ‘focus group discussion’ og ‘focus group conversation’, og på

norsk er dette blitt oversatt til både fokusgruppeintervju og fokusgruppe-samtale. I forskning som har med identitetskonstruksjoner, emosjoner og holdninger å gjøre – altså der det ikke bare er innholdet i samtalen som er i fokus, men også måten deltakerne uttrykker og posisjonerer seg på – finner vi at (fokusgruppe)samtale er en bedre betegnelse enn (fokusgruppe)intervju. Det er her vi mener metoden skiller seg mest fra gruppeintervju, og vi foreslår derfor å kalle datainnsamlingsmetoden vi bruker, for fokusgruppesamtaler.

Det viktigste er nok likevel – særlig i grupper der deltakerne bruker sitt andrespråk – at moderatoren eller moderatorene selv deltar i samtalen og får med alle deltakerne. Golden og Lanza (2013b) hevder at det i slike grupper kan være en fordel med få deltakere i hver gruppe, slik at det blir lettere å komme til orde. Selv har de hatt gode erfaringer med to til tre deltakere (og to moderatører som deltar). Andre forskere anbefaler flere deltakere, og argumentene er at en da får fram flere syn som kan diskuteres. Dette kan etter vårt syn like gjerne føre til at diskusjonen blir mer flyktig, mens den blir mer spontan når det er få deltakere. Noe av hensikten er at det blir en mest mulig naturlig samtale der alle tør å si det de ønsker.

Introduksjonsfasen er uhyre viktig. Ifølge Krueger (2002) er de første minuttene i diskusjonen kritiske, siden moderatorene i løpet av svært kort tid må sette tonen og skape en åpen stemning. Ulike oppvarmingsøvelser eller småsnakk kan bidra til å løse opp stemningen og knytte en forbindelse til selve temaet. Når samtalen først er i gang, har moderatoren(e) også mulighet til å trekke seg noe tilbake og bli mindre synlig(e) (Golden & Lanza, 2013b) og dermed overlate snakkingen til deltakerne. Deltakerne i fokusgrupper velges ut ifra sine kunnskaper og interesser for et tema og er derfor for “eksperter” å regne. Måten deltakerne blir tatt imot på, og hvordan forskerne på ulike måter får formidlet hvor verdifullt deltakerens bidrag er til forskningen, er av avgjørende betydning (jf. Robinson, 2020).

Noen hevder at deltakerne bør være ukjente for hverandre (Cohen, Manion & Morrison, 2011), men her er meningene delte. Både Golden og Lanza (2013b) og Opsahl & Golden (2023) har fått gode data fra fokusgrupper der deltakerne kjenner hverandre. Det samme ser ut til å være tilfellet i studier av norske lærerkollegier (f.eks. Vikøy & Haukås, 2023). Det har også vært litt diskusjon om hvorvidt sensitive temaer egner seg for å bli utforsket i fokusgrupper. I humanistisk og samfunns-

vitenskapelig forskning kan dette være temaer som stereotypier, tilhørighet og emosjoner knyttet til ulike temaer, f.eks. språklæring og bruk av andrespråket. Wellings, Branigan og Mitchell (2000, s. 255) erfarer imidlertid at fokusgrupper nettopp får fram gode data om sensitive, i deres tilfelle helserelaterte, temaer, som andre metoder ikke frembringer like godt. Dette kom også fram i en studie om to voksne legers erfaringer med egen andrespråklæring og -bruk, der dialogen både ble åpenhjertig og usjenert (jf. De Fina, Golden & Tonne, 2022).

En mulig årsak til at det ser ut til å eksistere få studier med deltakere med norsk som andrespråk i fokusgrupper, er forhold ved talernes språkkompetansenivå. Det kan oppleves som krevende og sårbart å uttrykke til dels kompliserte resonnementer på andrespråket på et tidlig tidspunkt i tilegnelsesprosessen. Vi vil imidlertid argumentere for at metoden er egnet også til å inkludere nye brukere av et språk. Den gode tonen som vi var inne på ovenfor, er en forutsetning; den kan også åpne for oversettelser, kodeveksling og andre typer transspråkingspraksiser. Det dialogiske preget som kjennetegner for eksempel historiefortelling (De Fina, 2009), og den samkonstruksjonen av mening som ligger til grunn, kan både gjelde innholdet og det språklige (Opsahl & Golden, 2023, s. 118). Men dette forutsetter støtte, både interaksjonelt og i form av en trygg og åpen atmosfære. Ovenfor nevnte vi noen av de personlighetstrekkene som Krueger (1998) trakk fram som fordelaktig hos moderatorene i en fokusgruppe, og som kunne styrke den ønskede atmosfæren. Her er det verdt å merke seg at humoristisk sans ('a sense of humor') er oppgitt som en relevant egenskap. I vår bruk av fokusgrupper er humor en integrert del, og i neste kapittel ser vi nærmere på den metodiske framgangsmåten vi utviklet i NorPol-prosjektet.

Utprøving av en metodisk framgangsmåte

Forberedelser

Vi inviterte deltakere med polsk bakgrunn og arbeidserfaring i Norge til å snakke med artikkelforfatterne om mulige stereotypiske oppfatninger som polakker kan møte i det norske arbeidslivet, og eventuelle (stereotypiske) oppfatninger som arbeidstakere med polsk bakgrunn har om nordmenn. Denne informasjonen fikk de i et informasjonsskriv som ble sendt ut på forhånd. Deltakerne var mellom 25 og 45 år, hadde alle

høyere utdanning og yrker som var relevante for utdanningen. Vi gjennomførte seks samtaler med varighet på drøyt en time hver, hvorav to fant sted via Zoom pga. den daværende situasjonen med Covid-19-pandemien. Til sammen deltok sju kvinner og fem menn. I de fleste gruppene kjente deltakerne hverandre fra før, det vil si at vi spurte en kontaktperson om vedkommende hadde en bekjent som ville være med. “Ekspertrollen” som vi nevnte ovenfor, var viktig og motiverende for flere av deltakerne våre. I denne artikkelen presenterer vi eksempler fra tre av samtalenene, nærmere bestemt samtalenene mellom hhv. Jakub og Julia, Marek og Jana (alle mellom 30 og 40 år), samt Ewa og Maja (begge rundt 30).¹

Siden deltakerne oppmuntres til å reagere på hverandre eller utdype hverandres kommentarer i en fokusgruppe, vil det ofte utvikles en gruppedynamikk hvor deltakerne driver diskusjonen videre og tar i bruk en mer uformell, dagligdags tone hvor det er plass til vitser, anekdoter, eriting, småkrangling og, ikke minst, fortellinger. Dette er en fordel, da folks kunnskap og holdninger ikke alltid er ferdigformulert i begrunnede resonnement som egner seg som svar på direkte spørsmål (jf. Liamputtong, 2011). En slik dynamikk vil som tidligere nevnt også kunne åpne for eller baseres på bruk av humor. Vi var tidligere inne på krav til en god fokusgruppe, og flere forskere understreker viktigheten av en god og avslappet atmosfære (f.eks. Breen, 2006; Liamputtong, 2011) uten redsel for å bli dømt eller latterliggjort av de andre deltakerne i gruppa (Hennink, 2007). Vi var bevisste på å legge til rette for en ikke-truende kontekst, ved at settingen ble gjort uformell og så lite styrende som mulig, slik at deltakerne kunne føle seg vel (Prior, 2018). Opptakene ble gjort på Universitetet i Oslo, i en videostue tilhørende MultiLings lab². Her er innredningen fargesterk og relativt hyggelig, med sofa, teppe og puffer, og vi tilbød deltakerne kaffe og sjokoladekjeks.

Videoklippene og deres humorpotensial

De tre videoklippene vi la til grunn, spenner over en drøy tjuetårsperiode. Det første klippet, fra 1996, er hentet fra TV-serien *Trotto Libre* og er et av de første eksemplene på satirisk framstilling av polsk arbeidsmigrasjon i norsk fjernsyn (Slåke, 2018, s. 49). “Heisann Montebello!” med

¹ Av hensyn til deltakernes anonymitet oppgir vi ikke mer om deres bakgrunn.

² <https://www.hf.uio.no/multiling/vi-forsker-pa/lab/>

styrtrike “Jacob Winche-Lanche” portrettert av Trond Kirkvaag som gjennomgangsfigur er en parodisk versjon av lokalnyheter tilpasset et publikum i et veletablert og fasjonabelt villamiljø på Oslo vest. Smått og stort som kan interessere de kondisjonerte kretser, som kilopris på Beluga-kaviar, kongestoff og Jaguar-modeller med god plass til golfbager, rapporteres på sterkt overdrevet, satirisk vis. Serien starter med musikk og bilder som bringer tankene til den amerikanske såpeoperaen *Dynastiet* og liknende serier som gikk på norsk TV på 1980- og 90-tallet. I det klippet vi viste, oppfordrer Winche-Lanche naboer som “har polakk” (sic) om å be polakkene parkere lengre unna, slik at ikke nabolaget besudles av en sliten bilpark med fremmede skilter. Om litt skal vi se at dette klippet vakte ulike reaksjoner hos deltakerne våre.

Det andre klippet var hentet fra TV-serien *Kampen for tilværelsen* (2014), som følger den polske lingvisten “Tomasz Novak” til Norge på jakt etter faren sin. Klippet vi viste, er en scene der Tomasz gjør et forsøk på å krysse grensen til Norge i en bil fullstappet med mannlige, polske gjestearbeidere. Ved første forsøk blir de nektet innreise på grunn av slitte bildekk. Etter en sving innom parkeringsplassen ved et av kjøpesentrene på Svinesund og et raskt “lån” av fire nye dekk, blir de på nytt stanset ved grensen og denne gang innbrakt for mistanke om tyveri av bildekk. Det er den samme blonde, kvinnelige snusspyttende grensevaktten de støter på ved hvert tilfelle. Tomasz klarer ved en tilfældighet å slippe unna og fortsetter sin ferd inn i Norge.

Det tredje klippet vi spilte av, var fra nyinnspillingen av filmklassikeren *Norske byggeklosser* (2018), der Atle Antonsen spiller en rekke ulike roller, blant annet “Mischa, håndverker fra Polen”. Hovedinnholdet i utdraget vi viste, er en scene der oppdragsgiver “Merete” på et nokså stotrende “Norwenglish” går gjennom detaljerte bestillinger for baderomsoppussingen hun ønsker gjennomført, og Mischa lynraskt svarer positivt bekreftende “yes” og “yes, of course” på alle mer eller mindre detaljerte bestillinger hun kommer med, inkludert regnfallsdusj og kjennskap til “Norwegian våtromsnormen”. Nøling og kroppsspråk etterlater liten tvil om at de neppe *egentlig* forstår hverandre, noe det mislykkede resultatet av baderomsoppussingen senere avslører.

I samtlige av klippene er det snakk om stereotypiske og overdrevne framstillinger av ulike karakteregenskaper, som er med på å danne utgangspunktet for det som er ment å være humoristisk. I hvilken grad deltakerne opplevde klippene som humoristiske, varierte, men alle klip-

pene engasjerte. For noen av deltakerne var det nok krevende å oppfatte hva som ble sagt, ikke minst i det første, “Heisann Montebello!”-klippet. Samtidig kom det tydelig fram at samtlige deltakere forsto at klippene hadde en intensjon om å være humoristiske. Deltakerne registrerte og anerkjente det å *gjøre humor*, uavhengig av om klippene skapte en reaksjon eller effekt forenlig med en humoristisk opplevelse (som f.eks. latter). For at humoren skal fungere, fordres et fellesskap, eller – som vi var inne på under gjennomgang av humorforskning over – en form for kollektiv identitet “med de problemer, konfliktområder og tabuer som knytter seg til denne”, som Kjus og Kaare (2006, s. 20) uttrykte det. Et poeng ved humoren som en nøkkel til forståelse av kollektiv identitet er at den stiller krav til autentisitet og legitimitet, både til konteksten og tilhørerne (De Fina & Georgakopoulou, 2012). En av våre deltakere, Jakub, utdyper et slikt autentisitetskrav i utdrag 1 etter at deltakerne er blitt spurt om hva polakker ville ha sagt om de norske karakterene hvis dette hadde vært vist i Polen.

Utdrag 1. Til stede: Toril, Anne, Jakub, Julia

- 1 Jak det er så stor forskjell mellom polsk nasjon i- s- på og norsk nasjon når vi prater om (.) hvor
- 2 mye liker vi å kritisere vår selv.
- 3 Ann mm (.)
- 4 Jak Det er veldig stor kritikk=
- 5 Ann mhm
- 6 Jak =mellom polske (.) mot andre polske og vi vi elsker å å å smile og tulle på hver på hverandre=
- 7 Jul ja
- 8 Jak =så vi syntes at ja v- det er kanskje fortsatt noe, kan jeg (.) hvordan kan jeg si det på norsk,
- 9 liksom kompleks vi kaller det, sånn inni polske nasjon at ja (.) vi er kanskje litt harry her og der
- 10 og (.) og da liker vi å vise det på sånn større i større grad enn det er i virkeligheten [ikke sant]
- 11 Ann [mhm]
- 12 Jak Men hvis det er polske skuespillere eller polske ((personer)) som gjør det det er helt okay.
- 13 Hvis det vært for eksempel en tysk film (.)=
- 14 Ann mhm [ja.] @@
- 15 Jul [@@]
- 16 Jak =da ville det vært en veldig mye bråk og, men igjen det finnes også folk som sier ømen come
- 17 on det skjer og det skjer også de bare kommenterer hva de kan si hva se kan se ikke sant
- 18 Jul eller opplever
- 19 Jak eller opplever

Tabell 1: Transkripsjonskonvensjoner

[ord]	Overlappende tale
(.)	Kort pause
£ord£	Humrende, smilende stemme
@	Latter
((ord))	Kommentar, usikker transkripsjon
. (punktum)	Tydelig fallende intonasjon
?	Tydelig spørrende intonasjon

Den kollektive identiteten og fellesskapet som humoren både forutsetter og kanskje bidrar til å skape, strekker seg ut over den konkrete interaksjonelle situasjonen; også erfaringen av å være del av et forestilt fellesskap som *nasjonen* utgjør, kan spille inn. Jakub forklarer hvordan det eksisterer et polsk “vi” som gjerne er kritiske mot hverandre og “elsker å smile og tulle på hverandre” (linje 6). Den delte kunnskapen om et komplekst fellesskap gjør det legitimt å spøke med noe på en overdreven måte, “i større grad enn det er i virkeligheten” (linje 10). Men for at dette skal fungere, må du være del av fellesskapet; er det polske personer, er det okay (linje 12), men er det noen andre, for eksempel tyske, ville det ikke fungert, men snarere skapt “veldig mye bråk” (linje 16). Samtidig er det ifølge Jakub andre som vil være langt mer tolerante overfor kritikk, og han følger opp med en utvidelse, der han framstiller andre, alternative reaksjoner gjennom konstruert direkte tale (“come on!”) rammet inn med lattermild stemme (linje 16–17). Med andre ord er det, som vi har vært inne på, et sterkt autentisitetsskrav som kan gjøre seg gjeldende når humor er kontekstavhengig og koplet til et definert fellesskap. Den samme handlingen vil ha svært ulik, for ikke å si motstridende, effekt i et annet forestilt fellesskap eller en annen kontekst (jf. “en tysk film”, linje 13). For at humoren skal fungere, må det altså framforhandles et fellesskap, en felles plattform for evaluering. Det at Jakub påkaller et slikt fellesskap, blir interessant nok også oppfattet som en mulig humoristisk handling som resulterer i humring og latter hos tilhørerne.

I det følgende skal vi se at alle klippene ikke fungerte like godt i alle grupper, men vi vil påstå at de likevel fungerte som igangsettere og framkalte mye latter og humring. Blant gruppene var det noe ulik dveling med videoene; noen deltakere kom tilbake til videoene mer eller mindre gjennom hele samtalen, mens i andre grupper diskuterte de videoene først, uten å nevne dem igjen. Alle klippene frembrakte reaksjoner, og i neste delkapittel ser vi nærmere på hvert av klippene og på kommentarene deltakerne gav.

Heisann, Montebello!

Det første klippet vakte ikke umiddelbare reaksjoner hos alle deltakerne våre. En årsak er antakelig at det var vanskelig å fange opp selve innholdet på grunn av den mumlende, litt arkaiske måten Kirkvaag-karakteren Jacob Winche-Lanche snakker på, der setningene spyttes ut gjennom munnviken. Men Ewa, som vi møter i utdrag 2, oppfattet nok til å vurdere den som “litt ubehagelig” (linje 2) og “ikke så morsom” (linje 7). Maja reflekterer videre over at den er “tatt på kornet” (linje 8), og mener at det ikke er videoen som er krenkende, men heller “den holdninga noen har til hushjelp eller byggere” (linje 8–9).

Utdrag 2. Til stede: Toril, Anne, Ewa, Maja.

- 1 Tor Men tror dere den kunne blitt sendt i dag? altså (..)
- 2 Ewa mhm. Og den var på en måte litt ubehagelig
- 3 Tor ja
- 4 Ewa liksom fordi at han @@ prøvde å vy- prøvde å vise at polakk er polakk er en slave ikke sant
som man kan ha på en måte.
- 6 Ann Nettopp ja
- 7 Ewa Så det var litt sånn, (smattelyd) ikke så morsom da (.) ja.
- 8 Maj Men samtidig det her veldig på kornet eh med tanke på den holdninga noen har til hushjelp eller
- 9 til byggere eller sånt=
- 10 Ann ja
- 11 Maj =så det er på en måte (.) det er ikke (.) det er den holdninga som man gjør narr av
- 12 Tor jah
- 13 Maj så jeg tror det kunne ha gått altså det spørs hvilket program men jeg tror det kunne ha gått på TV
- 14 i dag fordi det er ikke i seg selv krenkende (.) det er den holdninga som er krenkende.

I tillegg til at det var vanskelig å oppfatte hva Winche-Lanche sa, er en mulig årsak til at klippet ikke frembrakte noen reaksjon hos alle andre, det gammelmodige, og ekstremt overdrevne preget, som ikke åpnet for en felles grunn for evaluering. Dette var ikke “vår” felles virkelighet. En annen av deltakerne mumlet rett nok at “dette er jo rene *Dynastiet*”, da vi viste introduksjonen som nettopp spiller på estetikken i åpningssekvensene i eldre amerikanske såpeserier. Men også i de tilfellene der klippet ikke ble oppfattet med én gang, genererte det nye narrativer, som vi ser et eksempel på i utdrag 3.

Utdrag 3. Til stede: Toril, Anne, Marek, Jana.

- 1 Tor han brukte faktisk uttrykket dere som har [polakk] (.)
2 Mar [ja som har, ja], det var det han sa ja, ja.
3 Tor ja
4 Ann Kan dere be dem om å [parkere et annet] sted=
5 Mar [ja ja riktig,]
6 Ann =fordi [vi vil] ikke ha sånne biler her oppe.
7 Mar [ja det var det].
8 Jan £Nei det fikk jeg ikke med meg£ @
9 Mar Ja det stemmer det er liksom på samme nivå som den (.) den vitsen som går om de
10 IKEA-bussene klokka ti tilbake til Bærum, hvis dere har hørt om den?
11 Tor [Nei] fortell.
12 Jan [Nei]
13 Mar Hvorfor er IKEA-bussene klokka ti på hverdager til IKEA fra Oslo fulle av vietnamesiske
14 vietnamesiske eller thai (.) damene da?
15 Ann Ja?
16 Mar Fordi alle (.) bærumsmennene som skal på jobb til Oslo, kjører med dem i bilen sin så de
17 kan bruke kollektivfeltet
18 Ann jah
19 Mar og så vil ikke bruke (.) vil ikke gi penger for eh bussbillett, så da må de bruke en gratis
20 IKEA-buss da. £Ja sånn£
21 Jan Ååå @@
22 Ann mm
23 Mar Ja, det er liksom på samme nivået ikke [sant]?
24 Jan [Ja,] det er litt sånn nedlatende?
25 Mar Veldig.
26 Jan Men samtidig, det er liksom (.) det er ganske fordomsfullt=
27 Mar mm ja
28 Jan =men det er også basert på noe som alle fordommene er basert på noe ikke sant?

Når innholdet i Kirkvaag-klippet som først var vanskelig tilgjengelig, ble forklart, følger Marek opp med en liknende narrativ, en vits, som straks blir evaluert både implisitt (linje 21: “Ååå.”) og eksplisitt av Jana som “litt sånn nedlatende” (linje 24). Marek sier seg enig i evalueringen som *veldig* nedlatende (linje 25), og han assosierer fra “Winche-Lanche”-karakteren og tematikken bil til bærumsmenn som er mer opptatt av sitt eget forgodtbefinnende enn sine asiatiske ansatte. I likhet med klippet frembringer ikke vitsen noen umiddelbar respons i form av anerkjennning

av det potensielt *humoristiske*, men snarere en understrekning av at humoren befinner seg på et nedlatende og samme (underforstått lave) nivå. Jana reflekterer videre og sneier innom et poeng flere av deltakerne kommer inn på: hvordan stereotypier og fordommer er forankret i “virkeligheten” på et eller annet plan (“alle fordommene er basert på noe ikke sant” (linje 28, se også utdrag 4 og 5). Litt seinere i samtalen sier Jana: “måten han gjør det på selvfølgelig skal være litt morsom”. Selv om humoren oppleves som nedlatende og dårlig, gjenkjennes altså selve akten å *gjøre humor*. Sammenfattet kan vi se at klippet åpner opp for samtalebidrag fra samtlige, med engasjement, overlapping, lengre, utvidete talleturer, assosiasjoner, refleksjoner og evalueringer, og at det nettopp initierte synspunkter på stereotypier og fordommer, slik vi ønsket.

Kampen for tilværelsen

Klippet fra “Kampen for tilværelsen” frembrakte umiddelbart reaksjoner forenlig med humoristisk effekt hos samtlige av deltakerne; det var smil og humring, og en typisk kommentar var også her: “Det var morsomt fordi var kanskje tatt fra realiteten litt”. Utdrag 4 er fra samme samtale som utdrag 3, mellom Jana og Marek, men måten samtalen utvikler seg på, er karakteristisk for flere. Videoklippet engasjerer, og de syns den befinner seg på et høyere nivå enn forrige klipp; den virker realistisk (“typisk scene fra en polsk komedie egentlig”, linje 10) og er “veldig bra” (linje 10).

Utdrag 4. Til stede: Toril, Anne, Marek, Jana.

- 1 Mar men den kunne ha vært i en polsk serie (.) eh egentlig (.) akkurat [på]=
 2 Jan [ja]
 3 Mar =samme måte. På den måten var den ekte da.
 4 Jan Ja, og måten de snakket sammen [med å] (.) ja prøve å lure systemet litt og se om det=
 5 Mar [eh han]
 6 Jan =går og så går det ikke og.
 7 Mar Ja, selvfølgelig går det ikke. @@@
 8 Jan Jaa (.) @@
 9 Ann @@@
 10 Mar Så det er sånn typisk eh typisk scene fra en polsk komedie egentlig. Så sånn sett var den veldig bra.

I klippet fra “Kampen for tilværelsen” foregår samtalen utelukkende på polsk, med unntak av dialogen med grensepolitiet, som foregår på tysk og engelsk. Bortsett fra den norske tolleren spilles karakterene av

polsktalende skuespillere. Vi hadde heller ingen underteksting. Her la språkvalget i seg selv til rette for at deltakerne kunne evaluere ut fra en felles grunn. Et “vi” ble etablert i den forstand at klippet kun ville gi fullgod mening for dem som behersker polsk, men likevel var handlingene som ble utført på skjermen, tydelige. Samtidig gjorde språkvalget at deltakerne fikk forsterket den ekspertrollen de var tildelt som deltakere, og at de kunne bygge både på innforståthet og et fellesskap. Språkvalget signaliserte også muligheten for selv å benytte et bredere språkrepertoar. Rent metodisk forutsetter dette at forskerne har tilgang til språkstøtte eller samarbeid med kolleger med kompetanse i det aktuelle førstespråket, i dette tilfellet polsk, noe som var tilfellet for oss. Utdraget illustrerer et annet viktig poeng: Det viser hvordan deltakerne samtaler *med* hverandre og forhandler fram en felles evaluering, og ikke bare svarer på forskernes spørsmål. Slik bidro også dette klippet med gode data til våre studier. Vi ser også hvordan stereotypien om at polakker ikke alltid er like lovlydige, gjenkjennes, men gjennom evalueringen rammes polakken inn som en snedig problemløser i møte med et rigid system, heller enn en skurkerolle (“prøve å lure systemet litt” (linje 4)). Dette poenget blir gjentatt rett etterpå, ganske så eksplisitt, når Toril spør hvor stereotypier kommer fra (utdrag 5).

Utdrag 5. Til stede: Toril, Anne, Marek, Jana.

- 1 Jan ja de er jo (.) de kommer fra realiteten @@ fra
- 2 Mar ja de er jo selvfølgelig karikaterter alltid ikke sant? Det er jo ((uklart)) komedie så må jo
- 3 være litt litt for mye ikke sant for å være morsomt. Men (=)
- 4 Jan ja
- 5 Mar =det er jo er jo noe som er ekte
- 6 Jan ja ja ja det er ikke noe (.) man legger ikke skjul på at det er jo (.) det her med å bytte
- 7 hjul ðdet kunne jo ha skjedd@ @ Jeg hadde ikke vært overrasket om jeg hørte=
- 8 Tor @
- 9 Jan =å ja polakker skulle (.) å ja de stjalð. Det er sånn (.) ja det er noen som gjør det
- 10 sikkert [eh]
- 11 Mar [Samtidig] så høres det utrolig trist ut å si at dette er å være polsk=
- 12 Jan Nei [men ikke det]=
- 13 Mar =[å liksom stjele hjul]=
- 14 Jan =er ikke det å være polsk det hadde ((uklart)).
- 15 Mar =det er ikke det, men det er på en måte problemløsning egentlig@@@ @ £Ja de hadde et problem
- 16 så løste de det@ @@

Det kanskje tydeligste eksempelet på oppfatningen om at stereotypiene har en viss forankring i “virkeligheten” kommer fra deltakeren Maja, når hun blir utfordret på om klippet er morsomt, interessant, eller kanskje dumt? “Det er sant!” svarer hun med ettertrykk. Den samme oppfatningen slås fast av deltakerne her i utdrag 5. Samtidig forhandler deltakerne her fram en “helterolle” (‘problemløseren’) heller enn en “skurkerolle” (‘tyven’). Slik viser de hvordan stereotyper ikke er entydig positive eller negative, og vi kan knytte an til forskning på migranternes fortellinger som har vist hvordan stereotyper kan fungere som en metapragmatisk ressurs i framforhandling av identiteter på sosialt meningsfulle måter (Creese & Blackledge, 2020). Samtalen her bærer også preg av en avslappet tone, med latter, entusiasme, utbygde samtaleturner og rike svar, noe vi mener videoklippet bidro til.

Norske byggeklosser

Det tredje klippet, “Norske byggeklosser”, frembrakte liknende reaksjoner som det foregående, men i tillegg kommer det såre i møtet med stereotyper tydeligere fram. I utdrag 6 uttrykker deltakerne Ewa og Maja gjensidig enighet og engasjement.

Utdrag 6. Til stede: Toril, Anne, Ewa, Maja.

- 1 Tor var det noe dere reagerte på, var det troverdig eller?
- 2 Ewa Det var litt irriterende fordi at det (.) han han ikke forsto henne ikke sant? Så og allikevel sa han
- 3 at “ja ja vi fikser alt”,  s  det er ikke greit på en måte   si sånn og gjøre omvendt etterp f.
- 4 Maj ja
- 5 Ewa Men jeg jeg kjenner til så mange historier som i den filmen, at jeg ikke er på en måte overrasket
- 6 over det som skjedde.
- 7 Ann Kjenner du mange?
- 8 Ewa Ja ja ja @@@
- 9 Maj Akkurat det er veldig sant. Jeg jobber som ((anonymisert)) og jeg ser på polske ((anonymisert))
- 10 når de ikke forstår men likevel nikker.
- 11 Ann mhm
- 12 Maj Og det skjer veldig ofte og jeg tror det er fordi folk vil være (.) de de vil være raske de vil
- 13 være effektive de vil gi god hjelp til den som betaler=
- 14 Ann mhm
- 15 Maj =eller på en sånn yte bra service ovenfor ((anonymisert overordnet)). V re problemfrie.
- 16 Ann Ja
- 17 Maj V re sånn ikke skape noe mer tr bbel=

- 18 Ann Ja
 19 Maj =eller noe sånt. Så det som man oftest hører polakker si “no problem”. Eller “we fix”.
 20 Alle @@@@
 21 Maj Det er veldig ofte.
 22 Ewa @@

Håndverkeren i klippet fra “Norske byggeklosser” ble, antakelig ganske rettmessig, beskrevet som ikke spesielt autentisk polsk av flere av deltakerne våre. Igjen blir et autenticitetskrav gjort relevant, slik vi så i tidligere eksempler. Samtidig genererer klippet nye historier, som bunner i en grad av *gjenkjennelse*, slik Maja bidrar med her i utdrag 6. Hun setter reaksjonsmønsteret som framstilles som humoristisk og overdrevet i klippet, i sammenheng med en oppførsel hun har støtt på flere ganger i møte med polakker i yrkeslivet. I tillegg til å redegjøre for at hun *kjenner det igjen*, forsøker hun å *forklare* og rettfærdiggjøre atferden gjennom å peke på et ønske om å være raske, effektive, yte god service (linje 12–15). En liknende erkjennelse kommer også til uttrykk hos Maja i utdrag 8 (nedenfor), der hun forteller at det oppleves som sårt å vite at mangfoldet og ulikhetene innad i gruppa av polske migranter ikke alltid anerkjennes. Et ønske om å utvide, forklare og kanskje også rettfærdiggjøre de stereotypiene som gjenkjennes i klippene, er kjennetegnende for hvordan flere av samtalen utspiller seg. Også Jana og Marek kommer til en slik fase i samtalen, i utdrag 7:

Utdrag 7. Til stede: Toril, Anne, Marek, Jana.

- 1 Jan Ja, men hvis man tenker på okay de to siste klippene da tenker vi okay håndverker (.) også
 2 noen som reiste ut (.) hit=
 3 Mar mhm
 4 Jan =sikkert for å jobbe.
 5 Mar ja
 6 Jan De har ikke reist på grunn av familie eller spennende jobb eller de fikk (.) de reiste hit sikkert
 7 for å jobbe litt
 8 Mar ja også fordi de måtte.
 9 Jan ja kanskje det var mye som noe som førte dem hit. Det er ikke for å unnskyldte at de fstjalte
 10 hjulene @@ det er ikke det

I dette utdraget settes både “Kampen for tilværelsen”-klippet og “Norske byggeklosser”-klippet inn i en større sammenheng, idet deltakerne re-

flekterer over hva som ligger bak og som foranlediger ønsket om å reise til Norge. For noen er det kanskje rett og slett slik at de måtte; det var noe som førte dem hit (linje 8 og 9). Dette er igjen ett eksempel på hvordan videoklippene fungerer som en igangsetter for å *reflektere* omkring noe mer og annet enn kun innholdet og bringer samtalen fra det konkrete til noe overordnet og generelt, som igjen kan fungere som ramme for spesifikke, personlige erfaringer. I utdrag 8 deler Maja liknende betraktninger.

Utdrag 8. Til stede: Toril, Anne, Maja, Ewa.

- 1 Maj Ja, fordi den den scena fra Kampen til om tilværelsen den har jeg sett før og jeg har faktisk tenkt
 2 veldig mye om den gjennom årene. Fordi den representerer en (.) en type hendelse som faktisk
 3 skjer ganske ofte det veit vi om.
 4 Ann hmm
 5 Maj Og en type holdning også som vi vet at mange polakker har. Men ikke alle polakker.
 6 Ann Hvilken holdning da tenker du på?
 7 Maj Altså det å prøve å utnytte (.) det at prisforskjellene er så store at man kan tjene på for eksempel
 8 ta med seg sigaretter.
 9 Ann hmm
 10 Maj Eller det at man må spare leve billigst mulig for å kunne spare mest=
 11 Ann Ja
 12 Maj =og så ta med seg eller sende til familie. Og det er det er ikke uten videre negativt heller men det
 13 ikke sant? Så det det der er veldig sant. Det veit vi om=
 14 Ann hmm
 15 Maj =men samtidig så er det (.) vanskelig for meg som polakk å vite at folk har det som bilde på polakker.
 16 Og polakker er veldig forskjellige og de er veldig mange også. Så ja det er litt sårt da.
 17 Ann Hva synes du om den?
 18 Ewa Ja @ jeg er helt enig

Avsluttende diskusjon

Forskningsspørsmålet vi stilte innledningsvis, var hvordan man kunne studere erfaringer med stereotypier og inkludering i en andrespråkskon tekst. Inngangen vi valgte, var å samle inn data i fokusgrupper som tar utgangspunkt i videoklipp. Bruken av igangsettere har vært nokså vanlig i norsk andrespråksforskning. Filmsnutter og bildeserier har vært brukt til å generere narrativer, og spill har vært brukt til å tilrettelegge for se-

mistyrte samtaler. I norsk andrespråksforskning finner vi bl.a. bruk av bildeserier og filmer som *The Pear Story* (Chafe, 1980, se f.eks. Nistov, 2001) og *Frog, where are you?* (Mayer, 1969; se f.eks. Svendsen, 2004), men så langt vi har klart å finne ut av, har ikke bruken av videostimuli som kopler seg på stereotypier, forekommet.

Videoene vi har brukt, fungerer som igangsetter, fordi de bringer deltakerne fra det konkrete til det allmenne til det personlige. Det å *beskrive* noe er en mindre ansiktstruende handling enn å skulle *mene* noe, og når evalueringen og meningen kan forhandles fram i fellesskap i en ikke-truende kontekst, er det enklere å åpne opp for mer personlig bidrag etter hvert. I en fokusgruppe kan man også samkonstruere narrativer der flere deltakere bidrar. På den måten kan man utforske sosialt delt kunnskap, og deltakerne kan respondere på det de andre sier, sammenligne erfaringer og verdier (Kamberelis, Dimitriadis & Welker, 2018) og ikke stå alene med synspunktene.

Konteksten for fokusgruppeintervjuet er avgjørende for hvor personlige deltakernes bidrag og historier er. Jo mer *symmetrisk* samtalen er, desto større er sjansen for at deltakeren faktisk deler personlige erfaringer (Pavlenko, 2007). Derfor er det viktig å utjevne eventuell asymmetri og kommunisere en tydelig anerkjennelse av at deltakerne er “eksperter”. Dette understrekte vi ved eksplisitt å uttrykke at vi henvender oss til dem fordi det er de som er ekspertene. En typisk bekreftelse på dette ser vi i samtalen med Jakub og Julia, der Toril utbryter: “og nå har vi holdt på mye lenger enn vi egentlig hadde tenkt og det er fordi det er så utrolig spennende å høre på deres refleksjoner”.

Språkvalg er også av stor betydning. Dette kan uttrykkes eksplisitt, og mer implisitt gjennom for eksempel å bruke igangsettere på flere språk, slik som i klippet fra “Kampen for tilværelsen”. I det forhåndsutsendte informasjonsskrivet formidlet vi at forskerne i NorPol-prosjektet deler et ønske til å bidra “til en større forståelse av utfordringene innvandrere møter i arbeidslivet, og på sikt legge til rette for bedre arbeidslivskommunikasjon”. I denne artikkelen har vi vist at for at humor skal fungere, enten i form av en humoristisk effekt, eller som grunnlag for forhandling om evaluering, trengs det en *felles plattform*. I fokusgrupper kan et slikt fellesskap etableres på flere nivåer samtidig.

At videoene bidrar til engasjerte samtaler der alle deltar, så vi særlig tydelig i utdrag 3, selv om noen replikker måtte gjentas av moderatorene. Der blir historien i videoen, så fort den er forstått, utvidet av Marek med

en vits med litt tilsvarende innhold, og denne vurderes videre av Jana og bringes til slutt over til ett av temaene i vår studie, det vil si fordommer mot polakker. Vi ser at samtalene flyter naturlig, det er ikke spørsmål og svar, men det er refleksjoner og forsøk på forklaringer og gryende *stillingstaking* fra deltakerne til et komplisert og følsomt tema om den gruppen de selv tilhører.

Vi brukte humoristiske videoer som var offentlig tilgjengelige der polakker var involvert på en eller annen måte. Fordi vi ikke hadde så mange å velge blant, ble det litt tilfeldig hvilke situasjoner som ble tatt opp, og hva slags personer, både polske og norske, vi møtte i videoene. Dette kunne selvfølgelig vært gjort annerledes, og både hendelser og persongalleri kunne vært nøyere vurdert. Likevel viste det seg at de tre videosnittene fokuserte på ulike aspekter ved karikerte møter mellom polakker og nordmenn, i ulike situasjoner, med bruk av ulike språk og med ulike tilnærminger til “problemet” som skulle løses, og at videoene engasjerte. Slik kan fokusgruppesamtaler med korte humoristiske klipp som igangsettere være en inspirasjon – og et innlegg i en diskusjon om hva slags videoer en eventuelt bør velge – til studier av andre innlærergupper eller andre minoriserte grupper i det mangfoldige norske språksamfunnet.

Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen for Sentre for fremragende forskning, prosjektnummer 223265 og prosjektet *Andrespråkskommunikasjon i arbeidslivet – om polske immigranter i Norge (NorPol)*, prosjektnummer 302219. Vi vil takke deltakerne, kollegaene våre og to anonyme fagfeller for mange gode innspill.

Abstract

This paper presents a methodological approach which incorporates humorous videos in focus group conversations with speakers of Norwegian as a second language. The approach has been tested out in a project where we among other things have examined how stereotypes may affect language learning and communication among adult Polish migrants in Norway. This may be conceived as a sensitive topic, and to make it less demanding, we have kick-started the conversations with three video clips from different, humorous portrayals of accounts between Poles

and Norwegians, at some point broadcasted on Norwegian national television. The portrayals of the Polish migrants are, as often in Norwegian media texts, one-dimensional and based on stereotypical expectations regarding sex, language competence, occupation, and behaviour. The videos have generated interesting data that touches upon circumstances that at first glance seems difficult to share with outsiders. Seeing stereotypes and emotions in relation has been fruitful, however, and in our opinion the video stimuli, and especially the ones that are meant to be funny, adds an extra dimension to the focus group method, especially when focusing on the participants' own lived experiences. Research on notions and attitudes associated with dialectal variation, national minority languages and other migrant languages than Polish may benefit from following the same template as we have presented in our study, since our experiences point to how humour and video stimuli expand the scope and inspire the participants to contribute with important insights regarding identity construction, second language learning and use.

Keywords: *Humour, Stereotypes, Method, Video stimuli, Polish, Focus Group conversations*

Litteratur

- Andreone, M. & Amore, E. (2019). Il sogno di Enea (Aeneas' Dream). If we can laugh about the same things, we are not so different: A Comedy with Migrant Actors. *Rivista Italiana di Studi sull'Umore (RISU)*, 2(2), 101–108.
- Breen, R. (2006). A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463–475.
- Bye, H. B. (2015). Norske stereotyper. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 52(11), 952–954.
- Chafe, W. (1980). The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production (Advances in Discourse Processes, vol III). Ablex.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.

- Creese, A. & Blackledge, A. (2020). Stereotypes and chronotopes: The peasant and the cosmopolitan in narratives about migration. *Journal of Sociolinguistics*, 24, 419–440. <https://doi.org/10.1111/josl.12376>
- De Fina, A. (2009). Narratives in interview. The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative inquiry*, 19(2), 233–258. <https://doi.org/10.1075/ni.19.2.03def>
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing Narratives*. Cambridge University Press.
- De Fina, A., Golden, A. & Tonne, I. (2022). Narrative, Identities, and Experiences in Discourse Practices of Migrants. I R. Blackwood & U. Røyneland (Red.), *Spaces of Multilingualism* (s. 72–91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003125839-7>
- Dyrlid, L. M. (2018). Polakken kan. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 29(3–4), 124–145. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2018-03-04-03>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. I T. Dalgleish & M. J. Power (Red.), *Handbook of Cognition and Emotion* (s. 45–60). Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/0470013494>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P. & Xu, J. (2002). A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow from Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Franzén, A. G. (2020). Humor på allvar: Makt och motstånd i multietniska utbildningskontexter. Forskningsprosjekt. Stockholms universitet. <https://www.su.se/forskning/forskningsprojekt/humor-p%C3%A5-allvar-makt-och-motst%C3%A5nd-i-multietniska-utbildningskontexter>
- Franzén, A. G. & Jonsson, R. (2023). *Banal humor och social ordning: Förbisedda affekter bland personal och intagna på ett ungdomshem*. Konferanseinnlegg ved Multinord 7, Universitetet i Oslo 18.–19. september 2023.
- Friberg, J. H. (2012). Culture at Work: Polish Migrants in the Ethnic Division Labour on Norwegian Construction Sites. *Ethnic and Racial Studies*, 35(11), 1914–1933. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.605456>

- Friberg, J. H. & Golden, A. (2014). Norges største innvandregruppe: Historien om migrasjon fra Polen til Norge og om andrespråkskorpuset ASK. *NOA norsk som andrespråk*, 30(2), 11–23. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/832/827>
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2022a). *Eksotiserende norsk med utenlandsk preg: Arnados språk i manesjen*. Presentasjon på Den niende forskningskonferansen om norsk som andrespråk. Høgskolen i Østfold, 3.–4. februar 2022.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2022b). *Imitasjon av andrespråkspreget språk*. Presentasjon på NORDAND 15. Reykjavík, 24. – 26. mai 2022.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (u.a.). Norsk som andrespråk imitert i ulike kontekster.
- Golden, A. & Lanza, E. (2013a). Narratives on literacy: Adult migrants' identity construction in interaction. I A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Red.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries* (s. 27–54). Multilingual Matters.
- Golden, A. & Lanza, E. (2013b). Metaphors of culture: Identity construction in migrants' narrative discourse. *Intercultural Pragmatics*, 10(2), 295–314. <https://doi.org/10.1515/ip-2013-0013>
- Golden, A. & Lanza, E. (2015). Coon Valley Norwegians meet Norwegians from Norway. Language, culture and identity among heritage language speakers in the U.S. I J. B. Johannesen, & J. Salmons (Red.), *Germanic Heritage Languages in North America: Acquisition, Attrition and Change* (s. 323–358). John Benjamins.
- Golden, A. & Opsahl, T. (2019). *Norsk er norsk og polsk er polsk – “and never the twain shall meet”?* Innlegg ved den 14. forskerkonferansen om Nordens språk som andrespråk, København, 27. – 29. mai 2019.
- Golden, A. & Opsahl, T. (2023). No(r)way? Language Learning, Stereotypes, and Social Inclusion Among Poles in Norway. *Social Inclusion*, 11(4), 80–90. <https://doi.org/10.17645/si.v11i4.7112>
- Golden, A. & Steien, G. B. (2018). “Snakke med ved? Snakke med maskin?” Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 4. <https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- Golden, A., Steien, G. B. & Tonne, I. (2021). Narrativ metode i andrespråksforskning. *NOA norsk som andrespråk*, 37(1–2), 133–155. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1993/1962>

- Halvorsen, M. N. (2022). *Hvorfor ler vi “Hos Peder”?* En samtaleanalytisk studie av latter i terapisaamtaler [Masteroppgave i Nordisk, lektorprogrammet]. Universitetet i Oslo.
- Hennink, M. M. (2007). *International Focus Group Research: A Handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091–1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Iglicka, K., Gmaj, K. & Wierzejski, A. (2016). The Poles in Norway: We Wanted Workers but People Arrived. *Mysł Ekonomiczna i Polityczna*, 1(52), 116–138. https://mysl.lazarski.pl/fileadmin/user_upload/dokumenty/czasopisma/mysl-ekonomiczna-polityczna/2016/Mysl_EiP_1_2016_8_Iglicka_Gmaj_Wierzejski.pdf
- Iversen, J. Y. (2020). Pre-service teachers’ translanguaging during field placement in multilingual, mainstream classrooms in Norway. *Language and education*, 34(1), 51–65.
- Jonsson, R., Franzén, A. & Milani, T. (2020). Making the threatening other laughable: Ambiguous performances of urban vernaculars in Swedish media. *Language & Communication*, 71, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2019.11.001>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. & Welker, A. (2018). Focus Group Research and/in Figured Worlds. I N. K. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 692–716). Sage.
- Kampen for tilværelsen (2014). [TV-serie], 10. september. NRK1: NRK. <https://tv.nrk.no/serie/kampen-for-tilvaerelsen>
- Kjus, Y. & Kaare, B. H. (2006). *Humor i mediene*. Cappelen akademisk.
- Kraft, K. (2017). *Constructing Migrant Workers: Multilingualism and Communication in the Transnational Construction Site* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Krueger, R. A. (1998). *Moderating Focus Groups*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483328133>
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Lanza, E. & Golden, A. (2022). Wielding space and time in migrant narratives: Personal and professional identities in discourse. I P. Lane,

- B. Kjelsvik & A. B. Myhr (Red.), *Negotiating Identities in Nordic Migrant Narratives: Crossing Borders and Telling Lives* (s. 111–135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89109-1_5
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principles and Practice*. SAGE.
- Lockyer, S. & Pickering, M. (2005). Introduction: The Ethics and Aesthetics of Humour and Comedy. I M. Pickering & S. Lockyer (Red.), *Beyond a Joke. The Limits of Humour* (s. 1–24). Palgrave Macmillan.
- Meissner, C. (2018). *Formative assessment at the intersection of principles, practice and perceptions* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Melby, G. (2008). Språk og symbolsk makt i Team Antonsen. *Målbryting*, 9, 35–68. <https://doi.org/10.7557/17.4797>
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press.
- Molde, E. B. & Wunderlich, I. (2021). “That’s why jeg sa ja til intervju også”. Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen. *NOA norsk som andrespråk*, 37(1–2), 157–181. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1994/1963>
- Morgan, D. L. & Hoffman, K. (2018). Focus Groups. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (s. 250–263). Sage.
- Nistov, I. (2001). *Referential choice in L2 narratives. A study of Turkish adolescent immigrants learning Norwegian* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Norske byggeklosser (2018) [TV-program], IMDbPro, <https://www.imdb.com/title/tt7597486/>
- Obojska, M. A. (2020). What’s in a name? Identity, indexicality and name-change in an immigrant context. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 333–353. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0004>
- Obojska, M. (2021). Connections worth keeping? Language and socio-cultural practices in the imagined future of Polish teenagers in Norway. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(5), 431–443. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1913175>
- Opsahl, T. (2021). Invisible Presence? Polish in Norwegian Public Space. I R. Blackwood & D. A. Dunlevy (Red.), *Multilingualism in Public Spaces: Empowering and Transforming Communities* (s. 111–

- 136). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350186620.ch-005>
- Opsahl, T. & Golden, A. (2023). «Polsk, men» – narrativer om profesjonell identitet og posisjonering blant høyt utdannede polakker i Norge. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 18(2), 110–124. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.3>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.
- Prior, M. T. (2018). Interviews and Focus Groups. I A. Phakiti., P. De Costa, L. Plonsky & S. Starfield (Red.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (s. 225–248). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_11
- Robinson, J. (2020). Using focus groups. I Ward, M. R. M. & Delamont, S. (Red.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (s. 338–348). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788977159.00040>
- Ruiz-Madrid, N. & Fortanet-Gómez I. (2015). A Multimodal Discourse Analysis Approach to Humour in Conference Presentations: The Case of Autobiographic References. *Social and Behavioral Sciences* 173, 246 – 251.
- Scott, S. (2016). Sophie Scott on Why We Laugh at TED Talk (Full Transcript). <https://singjupost.com/sophie-scott-on-why-we-laugh-at-ted-talk-full-transcript/>
- Selj, E. (2019). Språklige minoriteter i auditoriet (SmiA). Utfordringer, håndtering og muligheter. *Uniped*, 42(4), 381–399. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-05>
- Slåke, A. L. (2018). *Portraying a major minority in televised public service broadcasting. Portrayal of Polish Immigrants in the Norwegian Broadcasting Corporation* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- SSB, Statistisk sentralbyrå (2023). <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrerer/statistikk/innvandrerer-og-norskfodte-med-innvandrerforældre>
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, ferspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Swartling, Å. G. (2007). Focus groups. I *Advanced Tools for Sustainability Assessment, European Commission webbook*. SEI publications. <https://www.sei.org/publications/focus-group/>

- Trotto Libre (1996) [TV-program], 1. november. NRK1: NRK.
<https://tv.nrk.no/serie/trotto-libre/1996>
- Vikøy, A. & Haukås, Å. (2023). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912–931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Wellings, K., Branigan, P. & Mitchell, K. (2000). Discomfort, discord and discontinuity as data: Using focus groups to research sensitive topics. *Culture, Health & Sexuality*, 2(3), 255–267. <https://doi.org/10.1080/136910500422241>
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 177–199). Sage.
- Ziv, A. (2010). The Social Function of Humor in Interpersonal Relationships. *Society*, 47, 11–18.
- Øverbekk, M. & Kjelaas, I. (2022). “To, że będę się nauczać nowych słów, jaką mają tradycję, co robią Norwedzy. Warto się uczyć nowych języków.” En studie av sju polskspråklige elevers erfaringer med innpass, identitet og investering i norskspråklige fellesskap. *NOA norsk som andrespråk*, 38(1), 65–96. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/2105/2073>
- Aarnes, H. (u.å.). *Botanisk og plantefysiologisk leksikon*. <https://www.mn.uio.no/ibv/tjenester/kunnskap/plantefys/index.html>



Fra arbeidsfellesskap til et mangfoldig læringsfellesskap

En analyse av begrepet *fellesskap* i Generell del av læreplanen fra 1997 (L97) og Overordnet del i gjeldende læreplanverk (LK20)

Margarita Olnova og Torild Marie Olsen

Universitetet i Agder

Sammendrag

Artikkelen presenterer en analyse av *fellesskap* i Generell del av læreplanen fra 1997 (L97) og i Overordnet del i gjeldende læreplanverk (LK20). I ulike offentlige dokumenter anmodes det stadig om å bygge og ivareta et inkluderende mangfoldig fellesskap i skolen. Derfor oppleves det særlig relevant å undersøke hvilket grunnlag fellesskap i skolen skal bygge på ifølge den utgåtte Generell del og den gjeldende Overordnet del av læreplanverket. Undersøkelsen av dokumentene er inspirert av kritisk diskursanalyse og bygger i tillegg på Tjoras (2018) teoretiske rammeverk for fellesskap. Ved å analysere og kategorisere formuleringer med ordet *fellesskap* i materialet, kom det frem to nøkkelord *arbeid* og *felles*. Ytterligere søk og analyse av ordenes bruk viser en utvikling fra *arbeidsfellesskap* i Generell del til et *mangfoldig læringsfellesskap* i Overordnet del. Mens det i Generell del først og fremst er elevene som tildeles ansvar for å underordne seg fellesskap basert på etablerte kulturelle rammer, er det lærernes ansvar å ta hensyn til den enkelte elev i møte med fellesskap i Overordnet del. Lærere får dermed et dobbelt oppdrag – bygge et fellesskap i skolen og anerkjenne hver enkel elev.

Nøkkelord: *fellesskap, mangfold, læreplananalyse*

Innledning

Skolen har blitt stadig mer mangfoldig, og lærere vi har møtt, er opptatt av å skape fellesskap for elevene, men opplever samtidig at dette er krevende når mangfoldet blant elevene er stort. I 2020 ble det innført et nytt læreplanverk i norsk skole, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den innledende delen, Overordnet del (OD) (Kunnskapsdepartementet, 2017), ble publisert allerede i 2017 slik at lærere skulle gjøre seg kjent med den før den ble innført. I denne artikkelen vil vi se nærmere på hva som kjennetegner begrepet *fellesskap* i OD og i forløperen, Generell del (GD) (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996), som var gjeldende fra 1993 til 2017. Vi undersøker på hvilken måte fellesskap i disse planene rommer ideer om inkludering og språklig og kulturelt mangfold med særlig vekt på minoritetsspråklige elever, dvs. elever med et annet morsmål enn norsk og samisk.

Fellesskap er et grunnleggende begrep som opplæringen i Norge hviler på. Skolen har siden begynnelsen av 1900-tallet bygget på en idé om å være samlende, den såkalte enhetsskolen, med mål om å utjevne geografiske og sosiale forskjeller (Telhaug, 1994, s. 128–131). Enhetsskolen er nå erstattet med *fellesskolen*, der ambisjonen om å utjevne sosiale forskjeller er videreført (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 9–10; NOU 2014: 7, s. 24). Samtidig fremheves det at fellesskolen har et mål om å synliggjøre mangfold og å skape inkluderende læringsmiljøer som blant annet innebærer likeverdig deltakelse for minoritetsspråklige elever (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 10; NOU 2014: 7, s. 24). Ifølge OD skal elevene utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap, i tillegg til at mangfold skal sees på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6, s. 15).

En av utfordringene med begrepet *fellesskap* er at det anvendes i svært mange sammenhenger. Det brukes blant annet i stortingsmeldinger, se Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, i avisoppslag og debatter: *Et fellesskap som overgår alle identitetsmarkører* (Yousuf, 2022) og i kunst: *Teaterstykke om fellesskap* (NRK, 2022). Ifølge Tjora (2018) rommer begrepet *fellesskap* nærmest alt og ingenting, men siden opplæringen i Norge nettopp er tuftet på en idé om fellesskap, er det et begrep vi må forholde oss til.

Analysene i denne artikkelen er inspirert av Faircloughs kritiske diskursanalyse. Ifølge Fairclough (2010, s. 31) kan begreper som ofte brukes, lett bli tatt for gitt, og vi får det som kalles en naturalisering, som igjen kan skjule ideologiske føringer. En analyse av begrepet *fellesskap* i GD og OD vil derfor kunne få fram ideologiske føringer som kan være mer eller mindre naturaliserte. I fellesskapet i skolen inngår aktører med ulike roller. Elever, lærere, ledere og til dels foreldre tildeles ansvar og plikter for skolens fellesskap. Vi vil derfor også se nærmere på hvordan ansvar og plikter fordeles. Artikkelen vil besvare følgende forsknings spørsmål:

1. Hva kjennetegner *fellesskap* i Generell del og Overordnet del, og på hvilken måte kommer ideer om språklig og kulturelt mangfold og inkludering til uttrykk i begrepet fellesskap i disse planene?
2. Hvordan tildeles elever og lærere ansvar og plikter for fellesskap i skolen i Generell del og i Overordnet del?

Tidligere forskning

Både GD og OD er, i likhet med de øvrige delene av læreplanene, et resultat av samarbeid mellom myndigheter og faglige miljøer, og kan forstås som et bindeledd mellom politikk og skole (Dale, 2009; Engelsen, 2003; Karseth & Sivesind, 2009). Myndighetenes føringer for opplæringens mål, innhold og verdigrunnlag har alltid vært et aktuelt analyseobjekt for utdanningsforskere. Telhaug (1994, 2006) analyserer målsettingen om enhetsskolen i norske læreplaner, mens Bjørnsrud et al. (2021) og Faldet et al. (2022) viser hvordan konseptet «en skole for alle» videreutvikles i LK20. De konkluderer blant annet med at læreplanen inneholder en spenning mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet som påvirker læreres daglige arbeid.

En rekke studier av mangfold i læreplaner har pekt på en form for skjult assimilering (Engen, 2010; Harlap & Riese, 2014; Morken, 2009; Seland, 2013). Morken (2009, s. 158) påpeker at skolen hviler på en forestilling om felles opphav og nasjonalt fellesskap, mens mangfoldsbegrepet viser til variasjon og ulikhet knyttet til kultur og etnisitet. Morken stiller spørsmål ved myndighetenes håndtering av likheter og forskjeller innenfor et fellesskap som han beskriver som et «forestilt fellesskap»

(s. 157–161) ved å vise til Anderson (1996). Med «forestilt fellesskap» mener Anderson blant annet nasjonale fellesskap som består av individer som ikke kjenner hverandre, men som likevel kan føle tilhørighet til hverandre gjennom felles språk, kultur og høytider. En slik fellesskapskonstruksjon kan ifølge Engen (2010) komme til å tilsløre forskjeller. Mens det i noen læreplaner argumenteres eksplisitt for en visjon om én kultur og ett språk, kan en slik visjon også komme til uttrykk implisitt, for eksempel ved at opplæringens innhold formuleres som lik for alle, mens det gis lite rom for tilpasninger til elevenes ulike språklige forutsetninger i felles undervisning. Det gis begrensede muligheter for bruk og utvikling av elevenes flerspråklige kompetanse (Engen, 2010, s. 132–134).

Seland (2013) viser hvordan innlemmelse av minoritetsspråklige elever i en felles kultur kommer til uttrykk i læreplaner. Hun hevder at frem til ca. 1990 ble innvandrernes kontakt med eget kulturelt og religiøst opphav sett på som en verdi i seg selv, og i læreplanverket M87 er blant annet funksjonell tospråklighet et mål for opplæringen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 38). Ut over 1990-tallet settes det spørsmålsteget ved dette målet, og myndighetene blir da opptatt av utfordringer med marginalisering og normoppløsning, som de hevder skyldes innvandrernes manglende kjennskap til en felles kultur. Med felles kultur menes majoritetskulturen som grunnlag for felles verdier i skolen (Seland, 2013, s. 409).

Ved å undersøke innledninger til læreplanverk i perioden fra 1974 til 2017, finner Olsen og Andreassen (2018, s. 12–14) en dreining mot et fellesskapsperspektiv. Dette vises blant annet i begrepsbruken som har gått fra «fremmedarbeidere» i M74 (Kyrkje- og undervisningsdepartement, 1974, s. 72), «innvandrere» i M87 (Kyrkje- og undervisningsdepartement, 1987, s. 22), «nordmenn med en annen kulturell bakgrunn» i L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 20) til «alle deltakere i skolefellesskapet» i OD i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Samtidig understreker Olsen og Andreassen at håndtering av det mangfoldige skolefellesskapet forblir en utfordring for lærerne. For å kunne ivareta alle i et mangfoldig skolefellesskap bør man, ifølge forskerne, finne en balanse mellom anerkjennelse av gruppebaserte særtrekk og rettigheter på den ene siden og integrasjon i et fellesskap på den andre siden (s. 15). Men hva er det som kjennetegner begrepet fellesskap i GD og OD, og hvilke mekanismer hviler det på? Så vidt vi vet, er dette ikke undersøkt tidligere selv

om begrepet fellesskap er mye brukt i både utdanningsforskning og styringsdokumenter.

Teoretisk utgangspunkt

Fellesskap impliserer en form for tilhørighet (Bauman, 2000; Delanty, 2003; Tjora, 2018). Ifølge Delanty (2003) er tilhørighet selve kjernen i et fellesskap. Et spørsmål som man imidlertid kan stille, er om og hvordan individer kan føle tilhørighet i det moderne samfunnet. Ifølge Bauman (2000, s. s.45) er fellesskap et annet navn på «det tapte paradiset». Med denne metaforen vil han fremheve at tette sosiale bånd mellom menneskene har gått i oppløsning på grunn av globalisering og digitalisering. I tillegg hevder Bauman (2000, s. 37) at det er en uløselig spenning mellom fellesskap og individualitet, for individet må gi avkall på frihet for å være med i et fellesskap og oppleve trygghet.

Delanty (2003) mener imidlertid at man også i dag kan føle tilhørighet til noen eller noe selv om globalisering har ført til en svekkelse av en tradisjonell form for stedstilhørighet. I dag er det mange former for tilhørighet på ulike nivåer, og fellesskap kan følgelig være både lokale og transnasjonale, situasjonsavhengige og konstante, samt fysiske og internettbaserte (Delanty, 2003, s. 152). Grensene for de nye formene for fellesskap kan være flytende og overlappende hverandre siden et individ kan være medlem av en rekke ulike fellesskap samtidig. Fellesskap kan imidlertid være skjøre fordi de er mer dynamiske og ustabile enn tidligere. Fellesskapenes dynamiske og ustabile natur gjør fenomenet særlig aktuelt å studere, ifølge Delanty.

Hvordan nye og situasjonsbaserte fellesskap oppstår og fungerer, står i fokus hos den norske sosiologen Tjora (2018; 2022). Tjora (2022, s. 43) mener at moderne fellesskap i mindre grad er knyttet til et fysisk hjemsted og beskriver ulike kilder til eller aspekter ved fellesskap. Han hevder at følgende kilder til fellesskap er betydningsfulle: fysisk nærvær, identifikasjon, interaksjon, solidaritet, kommunikasjon, integrasjon og arbeid (Tjora, 2018). *Fysisk nærvær* er et aspekt som er karakteristisk for fellesskap der mennesker tilbringer mye tid sammen. Klasserommene, skolebygget og skolegården danner et rom for nærvær mellom elever, og alle skolefellesskap kan dermed betraktes som «levende miljøer» (Tjora, 2018, s. 114). *Identifikasjon* kan relateres til en følelse av

at noen spesifikke andre ligner mer på en selv enn andre (Tjora, 2018, s. 74). Identifikasjon er karakteristisk for nasjonale fellesskap, såkalte forestilte fellesskap, som allerede nevnt, og kjennetegnes av at medlemmer er bundet sammen på grunn av felles høytider, verdier og normer. Identifikasjon er også karakteristisk for andre former for fellesskap der man har felles interesser, smak, estetisk sans, yrke eller liknende.

Et annet aspekt ved fellesskap, er *interaksjon* som peker på handling og samhandling. Tjora (2018, s. 48) presiserer at fellesskap kontinuerlig skapes av dets medlemmer ved deres (for)handling. Det forutsetter at et individ er aktivt og refleksivt handlende. *Solidaritet*, henviser i sin tur til individenes avhengighet av hverandre og hverandres tjenester, samt ansvar og deltakelse. Tjora knytter dette aspektet ved fellesskap til Durkheims begreper mekanisk og organisk solidaritet (Durkheim et al., 2014). Mens *mekanisk solidaritet* viser til en sterk sosial integrering på grunn av felles religion, tradisjoner og etablerte autoriteter innenfor tradisjonelle samfunn, er *organisk solidaritet* karakteristisk for samfunn preget av en mer høyspesialisert arbeidsdeling (Durkheim et al., 2014). Samtidig kan begge former for solidaritet eksistere parallelt i ulike felles aktiviteter i samfunnet. Et neste aspekt ved fellesskapsbegrepet, *integrasjon*, referer til en følelse av å være en del av et større sosialt system, som Tjora (2018, s. 44) kaller innenforskap. Innenforskap forutsetter at man respekterer forskjeller og anerkjenner andres bidrag. Ved å bruke begrepene anerkjennelse og sosial verdsetting hos Honneth (2008), forklarer Tjora (2018, s. 44–47) at innvandrere og deres barn må ha en mulighet til å kunne bidra til samfunnet og delta i politiske, kulturelle og offentlige sfærer for å føle seg innenfor. *Kommunikasjon* er, ifølge Tjora (2018, s. 87), et sentralt aspekt i fellesskap som dannes på sosiale medier eller ved hjelp av digitale ressurser. Vi vil i denne artikkelen se nærmere på hvordan kommunikasjon er relatert til skolefellesskap i GD og OD.

Det siste aspektet ved fellesskap som er aktuelt for vår analyse av GD og OD, er *arbeid*. Arbeid er en form for fellesskap som oppstår mellom kollegaer på en arbeidsplass, men også mellom frivillige i organisasjoner eller når det utføres for eksempel dugnad (Tjora, 2018, s. 98, 110).

Metodisk fremgangsmåte

For å kunne denaturalisere begrepet *felleskap* tar vi i bruk Faircloughs teoretiske rammeverk (2003, s. 3; 2010, s. 94). Fairclough er opptatt av å undersøke koblinger mellom språkbruk og sosiale forhold og å avdekke mulige ideologiske føringer i tekster. Han har utarbeidet en tredelt analysemodell der det første steget er en lingvistisk analyse av ord og setninger. Deretter analyseres relasjoner over setningsnivå. Tekstens struktur og formål trekkes inn for å indentifisere ulike diskurser, det vil si ulike måter å fremstille aspekter ved verden på (Fairclough, 2003, s. 215). Disse to stegene regnes som primært tekstorienterte, mens det tredje steget omfatter bredere sosiokulturelle forhold, som for eksempel ideologier, maktrelasjoner og økonomiske strukturer (Fairclough, 2010, s. 94–95). I denne artikkelen foretar vi en lingvistisk analyse av utdrag som inneholder ordet *felleskap* for å indentifisere ulike språklige uttrykk der ordet fellesskap inngår i. Deretter trekkes Tjoras (2018, 2022) rammeverk inn for å finne kjennetegn ved innholdet i fellesskapsbegrepet i GD og OD samt hvilke ideologiske føringer som uttrykkes.

Den lingvistiske analysen av GD og OD er todelt, og består av en innholdsanalyse og en formanalyse. I innholdsanalysen gjorde vi søk på ordet *felleskap* for å avdekke hvor ofte, hvor i tekstene og i hvilke språklige strukturer ordet inngår i. Disse enhetene ble så analysert ved hjelp av Tjoras teoretiske rammeverk. Et fellesskap vil nødvendigvis bygge på noe som er felles. Søk på ordet *felles* i dokumentene førte til videre søk på ord som *arbeid*, *plikt* og *ansvar*. Vi søkte også på ordene *kommunikasjon*, *kommunisere* og *språk* for å finne ut hva GD og OD formidler om kommunikasjon mellom medlemmer i et fellesskap. Søket førte oss til ordet *dialog*.

Innholdsanalysen blir underbygd av en formanalyse, der vi undersøker språkhandlinger, modalitetsmarkører, passiveringer, pronomenbruk og aktører. Språkhandlinger viser til ytringenes kommunikative funksjon (Searle, 1969; Svennevig et al., 1995). I denne studien har vi sett nærmere på bruken av språkhandlingene konstativer, direktiver, kommissiver og kvalifiseringer (Svennevig 2020, s. 84–89). *Konstativ* vil si at et saksforhold presenteres som fakta. De som adresseres, kan anmodes om å gjøre eller ikke gjøre noe, og det kan skje ved bruk av *direktiver* som for eksempel at «elevene skal», «lærerne må» osv. Ved bruk av *kommissiver* uttrykker aktørene forpliktelser til å gjøre noe. For-

muleringen «opplæringen skal» kan dermed tolkes både som direktiv og kommissiv siden dokumentene forplikter til å forme en opplæring med bestemte trekk og egenskaper. *Kvalifiseringer* er språkhandlinger som skaper en ny virkelighet ved å erklære eller definere noe, ofte ved hjelp av språklige markører som «erklære, herved og med dette». De forutsetter oftest institusjonelle rammer og avsenderens legitimitet. Definisjoner som for eksempel «kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) forstås også som kvalifiseringer.

Ifølge Fairclough (2010, s. 94–95) har den tekstlige konteksten, dvs. tekstens struktur, genre/teksttype og hvordan den ble produsert, en betydning. Siden både GD og OD er dokumenter med forskriftstatus, kan vi forvente å møte forpliktelser og anmodninger i form av kommissiver og direktiver i teksten. På den ene siden tar myndighetene på seg en forpliktelse til å utvikle et inkluderende fellesskap i skolen. På den andre siden stiller myndighetene krav til aktører i skolen: lærere, skoleledere, elever og foresatte. Hvilke aktører det appelleres til, og hvilket ansvar disse aktørene får, er derfor aktuelt å studere. Dette kan man gjøre ved å se på modalitet i tekstene, som vil avdekke hva man forplikter seg til når man kommer med uttalelser, stiller spørsmål, setter krav eller tilbyr noe (Fairclough, 2003, s. 165). I hvor stor grad aktørene blir tildelt plikter, avdekkes blant annet ved å analysere bruken av modale verb i dokumentene. Graden av forpliktelser knyttes til styrken i modale verb som kan spenne over en skala fra lav til høy, der *skal* signaliserer tvang og plikt, *må* signaliserer påbud og råd, *vil* uttrykker forventning og *kan* uttrykker tillatelse eller ønske (Svennevig et al., 1995, s. 179). I tillegg er analyse av pronomenbruk nødvendig for å få bedre innblikk i og forståelse for relasjoner mellom fellesskapets medlemmer. Vi ser på bruken av pronomenene *vi*, *vår*, *oss* og *de* i begge dokumentene.

Materialet

Materialet består altså av to dokumenter, «Generell del av læreplanen» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996) og «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dokumentene er utformet og strukturert forskjellig. Generell del (GD) er på 22 sider (uten bilder) og innledes med

de overordnede målene for opplæringen. Videre presenteres sju sentrale dimensjoner ved mennesket: det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende, det miljøbevisste og til slutt det integrerte mennesket. Generell del ble første gang publisert i 1993 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1993), og ble senere også et forpliktende grunnlag for Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen og videregående opplæring (L97) (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Denne utgaven av GD ble videreført uten endringer også ved innføringen av Kunnskapsløftet i skoleåret 2006–2007 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og ved fastsetting av ny formålsparagraf i 2008 (Innst. O. nr. 22 (2008–2009)).

Da GD skulle fornyes i forbindelse med arbeidet med revideringen av læreplanen, var målet å få tydeligere frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsesoppgaver (Meld. St. 20 (2015–2016), s. 7). Som et resultat av arbeidet fikk GD både nytt innhold, ny form og nytt navn, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). OD er på 19 sider og består av en innledning, en gjengivelse av formålsparagrafen og tre kapitler. De tre kapitlene er: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis.

Analyse og diskusjon

Resultater av analysen presenteres som fire temaer. Først gir vi svar på hva som kjennetegner fellesskap i GD og OD i temaet kalt «Fra arbeidsfellesskap i GD til et læringsfellesskap i OD». Deretter følger analysen av hvordan fellesskap i begge planene formidler ideer om språklig og kulturelt mangfold og inkludering. Videre går vi inn på hvordan OD omtaler forskjeller i et fellesskap i temaet «Mangfold, forskjeller og fellesskap i OD». Til slutt ser vi på hvordan ansvar for fellesskap fordeles i GD og OD, jamfør det andre forskningsspørsmålet.

Fra arbeidsfellesskap i Generell del (GD) til et læringsfellesskap i Overordnet del (OD)

Søk på ordet *fellesskap* viser at fellesskap omtales i varierende grad og vektlegges forskjellig i GD og OD. I OD brukes substantivet *fellesskap* og sammensetninger med fellesskap (som for eksempel «læringsfellesskap») 27 ganger, mens i GD forekommer fellesskap og sammensetninger med fellesskap 11 ganger. Søket viser at fellesskap i skolen omtales på ulike nivåer: mellom alle («skolefellesskap» i begge dokumentene), mellom elever («arbeidsfellesskap» i GD og «læringsfellesskap» i OD), mellom lærere («fellesskap av kolleger» i GD og «profesjonsfellesskap» i OD), mellom elever og lærere («arbeidsfellesskap» i GD og «læringsfellesskap» i OD) samt fellesskap mellom innbyggere i Norge og i verden. Ved å analysere disse formene for fellesskap med hjelp av Tjoras rammeverk, kom vi fram til at selv om GD og OD omtaler fellesskap innenfor de samme områdene, karakteriseres de med forskjellige egenskaper. I det følgende går vi inn på sentrale egenskaper ved fellesskap i GD og OD.

GD innledes med et mål om at barn, unge og voksne skal rustes til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Opp-læringen skal kvalifisere til produktiv innsats i dagens arbeidsliv og i fremtidige yrker (s. 15), og sluttmålet er å egge den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode (s. 50). Den første formen for fellesskap som omtales, er *arbeidsfellesskap*. Arbeidsfellesskap forekommer i alt tre ganger og under tre forskjellige avsnitt, «Læring som lagarbeid» (s. 33), «En sammensatt ungdomskultur» (s. 40) og «Plikter og ansvar» (s. 41), og omfatter først og fremst fellesskap mellom elever, men også mellom elever og lærere. Betegnelsene skolefellesskap og sosialt fellesskap benyttes kun én gang hver, og det er i delkapitlet om elevenes plikter og ansvar. Elevene har ikke bare plikter og ansvar for egen utvikling og læring, men også for skolefellesskapet ellers, og de skal være med å utvikle det sosiale fellesskapet (s. 41).

Videre søk på ordet *arbeid* forsterker arbeidsfellesskap som den dominerende dimensjonen ved fellesskap i GD. Utsagn som at arbeid er et særtrekk ved mennesket (s. 26), at mennesket både utprøver, uttrykker og utvikler sine evner i arbeid (s. 26), og kapitlene «Det arbeidende mennesket» og «Det samarbeidende mennesket» understreker hvor viktig arbeidsfellesskapet er for elevenes personlige, faglige og sosiale utvikling. Arbeid knyttes videre til en lang rekke elementer i skolen. Under-

visning og læring kalles for *lagarbeid* (s. 33), miljøet i klassen for *arbeidsmiljø* (s. 33), og elevenes plass i klasserommet omtales som seriøse *arbeidsplasser* (s. 33). Fellesskap i GD kan med andre ord beskrives som et *godt arbeidslag* der deltakerne hever kvaliteten på hverandres arbeid (s. 33).

Men hvilket grunnlag er det arbeidsfellesskapet bygger på? Hva er det man skal samles om? Et søk på adjektivet *felles* i GD ga 27 treff. I tillegg er det fire sammensetninger der *felles* danner forleddet: den norske *fellesarven* (s. 30), kulturelt *fellesgods* (s. 36), *felleselementene* i vår norske kulturarv (s. 39) og moralsk *fellesgods* (s. 49). En nærmere undersøkelse av adjektivet *felles* forsterker inntrykket av at elevene er forpliktet til et arbeidsfellesskap som bygger på det bestående, en tradisjon og en kultur som allerede er definert. Det utdypes ved utsagn som at opplæring skal bygge på kristen tro og tradisjon, som riktignok både fordrer og fremmer toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker (s. 17), men opplæringen skal samtidig bygge på felles referanserammer (s. 36), felles bakgrunnsinformasjon (s. 38) og felles forståelsesformer (s. 36). Hva som er felles referanserammer og felles forståelsesformer, forklares i et eget avsnitt «Felles forståelse i et spesialisert samfunn» (s. 36). Her beskrives en felles plattform som består av blant annet historiske hendelser, klassikere i norsk litteratur og kulturelt fellesgods (s. 36). Et slikt felles grunnlag fremstilles som nødvendig for en *smidig* kommunikasjon mellom medlemmer i et fellesskap. «Besitter man ikke de felles forståelsesformene som gjør det lett å tolke og formidle», kan man ifølge GD, «bli fremmedgjort i eget land» (s. 36).

OD siterer opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1) som formidler blant annet at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, åpne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). OD avsluttes med at alle elever er ulike. Hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring, og må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen (s. 19). Det kan tyde på at det har skjedd en dreining fra elevens plass og innordning i et arbeidsfellesskap i GD til et spørsmål om hva som er det beste for eleven i OD. Fellesskapet som omhandler elevenes læringssituasjon, omtales ikke lenger som arbeidsfellesskap, men som læringsfellesskap der elevene skal medvirke og ta medansvar (s. 15), men der også lærere er deltakere.

Læringsfelleskap defineres i avsnittet «Et inkluderende læringsmiljø» (OD, s. 15). Det kjennetegnes av høy grad av interaksjon fordi det skal skapes av elever og lærere hver dag (s. 15). Det skal også være inkluderende, raust og støttende. Læringsfelleskapet er preget av samarbeid og kommunikasjon som karakteriseres som «en lyttende dialog» (s. 10), dvs. elevene skal lære å lytte til andre og argumentere for sine meninger. Et videre søk på *dialog* ga seks treff i OD, og omfatter kommunikasjon mellom elever (s. 9), mellom lærere og elever og hjemmet (s. 9, 17), samt mellom kolleger i et profesjonsfelleskap (s. 18). I GD brukes *dialog* én gang, og omtales som en av måtene å danne nye modeller for samkvem mellom mennesker på (s. 17). Mens GD omtaler både samarbeid mellom mennesker og grupper som er forskjellige, og konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer og moralsyn (s. 17), fremmer OD en lyttende dialog innenfor det mangfoldige fellesskapet (s. 10, s. 16). En lyttende dialog fremstilles som et grunnlag for elevenes sosiale læring og utvikling.

For å kunne kommunisere og knytte bånd til andre, skal opplæringen ifølge OD sikre at elevene blir «trygge språkbrukere» (s. 6). I avsnittet «Identitet og språklig mangfold» (s. 6) uttrykkes det at «språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet» (s. 6). Samtidig omtales Norges språklige mangfold i samme avsnitt. Det påpekes at «alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (s. 6). Ved å bruke verbet *erfare* åpner OD i større grad enn GD for bruk av andre språk enn norsk i skolen. Mens det i GD heter at opplæringen skal formidle kunnskap om andre kulturer og språk (s. 20), presenteres det språklige mangfoldet som en integrert del av skolen i OD.

En annen tydelig endring fra GD til OD er den økte forekomsten av preposisjonsfraser med fellesskap som utfylling. Ordet *felleskap* inngår elleve ganger i preposisjonsfraser i OD, men kun tre ganger i GD. I OD skal samhold og forankring av den enkeltes identitet skapes, og den enkelte elev skal ivaretas best mulig *i møte med* fellesskapet (s. 5). Elevenes identitet skal utvikles *i et inkluderende og mangfoldig fellesskap* (s. 6). Videre må utfordringer løses (s. 8), løsninger søkes (s. 10), tilpasninger til mangfold gjøres (s. 17), lærere skal reflektere *i eller innenfor* fellesskapet (s. 18), i tillegg til at alle har sin plass *i fellesskapet* (s. 15). Fellesskapet fungerer dermed som bakgrunn eller ramme for omfattende og sentrale prosesser i skolen som også er avgjørende for elevenes utvikling. Når det skal *skapes, utvikles, løses, søkes, gjøres, reflekteres,*

åpner det for både forhandling og samhandling innenfor fellesskapet. Interaksjon som er et av aspektene ved fellesskap, jamfør Tjora (2018), kjennetegnes både av forhandling og samhandling og må sies å være et dominerende trekk ved OD.

I hvilken grad fellesskap i begge dokumentene kan bli beskrevet som integrasjon/innenforskap (Tjora, 2018), og hvilken form for solidaritet (Durkheim et al., 2014; Tjora, 2022) som preger dem, tas opp i neste tema.

Fra «vi» og «de» i Generell del (GD) til innenforskap i Overordnet del (OD)

I både GD og OD anses felles referanserammer som viktig for tilhørighet til samfunnet. Det er imidlertid betydelige forskjeller i hvordan felles rammer er omtalt i begge dokumentene, og hvordan integrering av elever med en annen språklig og kulturell bakgrunn i et fellesskap omtales.

Når GD trekker frem 9. april (s. 36), datoen for tyskernes invasjon av Norge under 2. verdenskrig, som eksempel på felles referanser, understreker det et fellesskap basert på referanserammer definert av et *vi*, som *de* som er nye i landet, må lære. De som er nykommere, må innvies i disse referanserammene og forståelsesformene (s. 36). Det at nykommere skal innlemmes i vårt samfunn, uttrykkes eksplisitt i GD når det formidles at «Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydeligere for dem» (s. 39). Pronomenbruken i formuleringen lager et skille mellom vårt samfunn, vår kultur og dem, mens passivform «innlemmes» gjør nykommere til ikke-handlende subjekter. Dermed forsterkes skillet mellom oss og dem. Det konstrueres et fellesskap som er definert av *oss*, og som *de andre* skal innlemmes i. Et slikt fellesskap kan gi elever med en annen kulturell bakgrunn begrensede muligheter til å delta og interagere i skolens fellesskap. Interaksjon som er en dimensjon ved fellesskap i Tjoras (2018) rammeverk, innebærer nettopp at deltakerne samhandler og forhandler innenfor fellesskapet.

Ifølge Tjora (2018) er *solidaritet* et av aspektene ved fellesskap som dreier seg om sosial interagering mellom mennesker formet av felles tradisjoner, religion, livssyn eller moralske holdninger. Solidaritet mellom mennesker kan også oppstå gjennom en pågående arbeidsdeling og gjensidig avhengighet. Siden opplæringen bygger på et verdigrunnlag som er definert og gitt på forhånd, synes GD å være fundert på en form

for mekanisk solidaritet der felles referanserammer er skapt av tidligere generasjoner og skal læres av nye generasjoner.

I tillegg til *arbeid* må solidaritet sies å være en sentral mekanisme i GD. Det vil si solidaritet med en norsk kulturarv. I en skole som blir stadig mer mangfoldig, vil en slik vekting av norsk arv og kultur kunne begrense muligheten for interaksjon innenfor arbeidsfellesskapet. For elever med minoritetsbakgrunn vil da identifikasjon med fellesskapet kunne reduseres til det Tjora (2018) kaller for et forestilt fellesskap. Til tross for en positiv omtale av andre kulturer er det i GD nykommeres ensidige tilpasning til de kulturelle rammene som allerede er etablert i samfunnet, som fremmes, som også (Morken, 2009) påpeker. Vår analyse viser at fellesskap i GD er basert på likhet og innlemming i en norsk kulturtradisjon, dvs. en assimilerende prosess der minoritetsgruppene tilpasser seg fellesskap i skolen på majoritetssamfunnets premisser.

I OD ser vi en dreining fra norsk tradisjon og kulturarv til vår felles internasjonale kulturtradisjon og til felles verdier innenfor en kristen og humanistisk kulturarv forankret i menneskerettighetene (s. 5). I OD skal en felles ramme gi rom for mangfold (s. 6) samtidig som skolen skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet (s. 7). Disse verdiene skal fellesskapet, som her refererer til ansatte i skolen og det profesjonelle fellesskapet, søke etter i forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger, som igjen skal danne grunnlag for tiltak (s. 19). Når verdigrunnlaget baseres på et bredere grunnlag, vil det kunne føre til en mer dynamisk og organisk form for solidaritet med fellesskapet enn slik det fremstilles i GD. Det forsterkes av at elevene ifølge OD i større grad enn tidligere skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet (s. 10, s. 15). Det åpner for flere muligheter til å være i interaksjon med fellesskapet. Et verdigrunnlag som er tuftet på mangfold, vil da kunne fremme muligheten for identifikasjon for mangfoldet av elever. Elever med ulike livssyn og kulturell bakgrunn vil i større grad kunne erfare å være en del av fellesskapet i skolen og oppleve det som Tjora (2018) kaller innenforskap. Medvirkning og medbestemmelse bidrar til innenforskap fordi man gjør et individ til et handlende og verdifullt medlem i motsetning til utenforskap som fører til asymmetri og hierarkier og stigmatisering av minoritetsgrupper (Tjora, 2018, s. 45–47).

Innenforskap forutsetter at man anerkjenner mangfold som verdifullt for fellesskapet, og at man verdsetter eleven med hans/hennes ferdigheter og kompetanse. Dreiningen mot medvirkning og medbestemmelse i

OD har som mål at elever utvikler seg til ansvarlige samfunnsborgere, ikke utelukkende fordi de har plikter og ansvar, men fordi deres stemmer blir hørt (s. 8–9, s. 15). Det åpner for at flere grupper av elever kan delta i viktige prosesser i skolen. OD åpner med andre ord for større grad av deltakelse og medvirkning innenfor læringsfellesskapet enn det som var gjeldende for arbeidsfellesskapet i GD. En slik forståelse av fellesskap peker klart i retning av inkludering, det vil si en mangfoldstilnærming som omfatter og anerkjenner alle elever, noe også Morken (2009, s. 161) og Faldet et al. (2022, s. 175) viser til. Læringsfellesskapet skal samtidig bygge på en felles ramme som gir rom for mangfold, og skolens felles verdier skal hjelpe elevene i å møte og delta i mangfoldet. Siden mangfold viser til variasjon og rommer forskjeller, kan det nærmest synes som det er en diskrepans mellom et mangfoldig fellesskap og felles verdier, siden felles verdier peker på likhet. I neste avsnitt vil vi derfor se nærmere på sammenhengen mellom fellesskap, mangfold og forskjeller i OD.

Mangfold, forskjeller og fellesskap i Overordnet del (OD)

Et søk på ordet *mangfold* ga ett treff i GD og 14 treff i OD. GD omtaler sosialt mangfold (s. 15). I OD omtales kulturelt mangfold (s. 6), språklig mangfold (s. 6) og mangfold innenfor samisk kultur og samfunnsliv (s. 6). OD formidler at mangfold skal anerkjennes som en ressurs i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø (s. 15). I tillegg skal tilpasset opplæring, som gjelder alle elever, skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppa innenfor fellesskapet (s. 17). Mangfold utgjør en sentral dimensjon ved opplæringen i OD. Mens GD beskriver forskjellige former for mangfold som kan være berikende for skolen og samfunnet (s. 19–20, 30), danner mangfold i OD et tydeligere grunnlag for opplæringen i og med at mangfold omtales som en ressurs.

Fellesskapet skal i tillegg være inkluderende ifølge OD (s. 6). Mangfold brukes som regel for å beskrive ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen (Morken, 2009, s. 156–157), og inkludering peker på en tilnærming som i prinsippet omfatter alle elever (Faldet et al., 2022; Morken, 2009, s. 161). Når det skal arbeides med å anerkjenne mangfoldet, innebærer det en anerkjennelse av variasjoner og ulikheter blant elevene. På den andre siden forutsetter inkludering at elevene er en del av kollektivet, både i det fysiske miljøet og i det faglige arbeidet (læ-

ringsfellesskap), jf. avsnittet «Inkluderende læringsmiljø» (s. 15). Det innebærer at lærere både skal anerkjenne at elevene er forskjellige og samtidig hjelpe den enkelte elev til å oppleve tilhørighet til skolen. Hver elev skal få mulighet til å bidra og føle seg verdifull.

Mens *vi* står i opposisjon til *de* (nykommere, andre kulturer) i GD, opptrer *vi* som et inkluderende *vi* i OD. Mangfoldet er ikke lenger en merkelapp på de andre, men noe som kjennetegner alle (Nyléhn & Biseth, 2015, s. 315). Samtidig oppstår det et paradoks i teksten: felles verdier og felles referanserammer er skapt av mangfold og skal gi rom for mangfold. Det som er felles, bygger med andre ord på noe som er forskjellig. Det kan gjøre den enkelte lærers oppgave kompleks når hun/han skal ta hensyn til den enkelte og til fellesskapet.

Når begrepet *mangfold* slik det blir brukt i OD, viser til alle, kan det også bli oppfattet som noe abstrakt uten referanse til faktisk ulikhet. Mens OD omtaler mangfold som en ressurs uten videre konkretisering ut over at elevene skal lære å respektere forskjellighet (s. 16), møter lærere de faktiske ulikhetene og forskjellene i sitt daglige arbeid. Siden opplevelsen av egne og andres forskjeller ofte er knyttet til tidligere personlige erfaringer, samt meninger i samfunnet, kan det skape usikkerhet i forhold til hvilke forskjeller man bør snakke om, og hvilke ikke. Ifølge Gullestad (2002) er det norske samfunnet preget av en likhetstankegang. Det vil si en implisitt forestilling om at mennesker ofte må føle seg like for å mene at de passer sammen (s. 82). Gullestad kaller denne tendensen «forestilt likhet». Man kan da stå i fare for å forveksle likeverd med likhet ved at man unngår å snakke om forskjeller for å ikke støte på uenigheter, og at man vektlegger det som virker åpenbart og felles for alle. Læreres forståelse av fellesskap vil kunne påvirkes av en slik tankegang. Et ønske om å forene alle i et fellesskap kan være så stort at man unngår å snakke om eller overser de forskjellene som også er til stede i dette fellesskapet. Det er derfor relevant å se nærmere på hvordan både lærerne og elevene tildeles ansvar og plikter for fellesskapet i GD og OD.

Fordeling og tildeling av ansvar og plikter for fellesskapet i Generell del (GD) og Overordnet del (OD)

Alle former for arbeid forutsetter en fordeling av ansvar og plikter. Søk på ordet *plikt* ga syv treff i GD, og det er først og fremst elevene som tildeles plikter ved at de skal ta del i et bredt spekter av aktiviteter innenfor arbeidsfellesskapet (s. 41). Plikter og ansvar beskrives flere steder

i dokumentet både implisitt ved formuleringer som «elevene må», og eksplisitt i avsnittet «Plikter og ansvar» samt i flere andre avsnitt i dokumentet. Elevene utvikler blant annet ansvar for gjennomføring av egen læring (s. 29), for dagliglivets plikter (s. 29) og skal ta kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i (s. 50).

Søk på ordet *plikt* i OD ga kun ett treff, og det er når elevene skal forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter (s. 13). Selv om fordelingen av plikter ikke er like eksplisitt uttrykt i OD som i GD, kommer fordeling av plikter og ansvar likevel til uttrykk på andre måter i teksten. En foranalyse er gjennomført for å utforske hvem som tildeles ansvar og plikter for fellesskapet, og hvordan ansvar og plikter er fordelt. Utsagnet «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (s. 15) kan synes å inneholde et direktiv og en forpliktelse gjennom bruk av modalverbet *skal*, men siden det er uklart hvem som har dette ansvaret og på hvilken måte ansvaret fordeles, kan det betraktes som et kommissiv, dvs. skolens forpliktelse. Det er en konstatering av at ansvar bare *er* slik det er. Dette er en karakteristisk formulering i offentlige dokumenter. Ved bruk av «skolen» som subjekt kan det pekes på ansatte, men også på ulike prosesser i opplæringen, tiltak og læremidler osv. Slik kan formuleringen føre til at ansvaret viskes ut. Ansvaret tones ytterligere ned ved bruk av passivkonstruksjoner og nominaliseringer, som for eksempel: «De [verdiene] må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (s. 5). Passivkonstruksjonen «må gjøres» og nominaliseringene «formidling» og «utvikling» tilslører hvem som er ansvarlig(e) for at verdiene blir levende for elevene i skolefellesskapet, eller hvem som skal formidle kunnskap og utvikle holdninger og kompetanse. Det blir abstrakte prosesser som bare skal skje innenfor skolefellesskapet.

Søk på ordene *ansvar* og *medansvar* i OD ga 15 treff. Selv om det fremdeles er skolen og lærebedriftene som hovedsakelig har ansvar, tildeles også elevene, og i noen grad hjemmet, ansvar og medansvar for fellesskapet.

Elevene og hjemmet har også et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring (OD, s. 10).

Elevene og hjemmets ansvar uttrykkes ved bruk av konstativer uten modalitetsmarkører. Det brukes ikke modale verb, men formidles at «elevene og hjemmet *har* et ansvar». Ifølge Fairclough (2003, s. 168–169) viser både setninger med og uten modalitetsmarkører til de modale valgene som avsenderen må foreta. I dette eksemplet fører bruk av konstativer til at elevenes og hjemmets ansvar for fellesskapet fremstilles som en sann og gyldig realitet. Det brukes ikke-modal form av verbet i den første setningen, men likevel uttrykkes en ganske sterk påbudsmodalitet ved hjelp av substantivet *ansvar*. Det utdypes i den andre setningen med «Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet (...)». Det framstilles som et faktum at elevene og fellesskapet er avhengige av hverandre, et faktum som samtidig fungerer som en begrunnelse for tildelingen av ansvar for fellesskapet. Det gis ikke noen valg: elevene og hjemmet har et ansvar og skal bidra. Påbudet forsterkes dermed, og fremstår som en kategorisk sannhet (Svennevig et al., 1995, s. 179).

Elevenes ansvar forsterkes ytterligere gjennom bruk av direktiver flere steder i dokumentet. Mens elevens plikter og ansvar ble uttrykt eksplisitt i eget avsnitt i GD, formidles elevenes ansvar i OD ved hjelp av modal verbet *skal* som er en markør for plikt (Svennevig et al., 1995, s. 179). For eksempel, i setningen «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (OD, s. 15), uttrykkes det ved hjelp av *skal* at elevene er forpliktet til å lære å respektere forskjellighet. Fellesskapet skal romme alle, men dette er et ansvar som også omfatter andre aktører i skolen. Selv om lærerne ikke er nevnt eksplisitt i dette eksemplet, er de, sammen med elevene, ansvarlige for elevenes læring i skolen fordi verbet «lære» omfatter både det å lære seg og det å lære bort. Dette kommer enda tydeligere til uttrykk i det følgende eksemplet: «Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (OD, s. 15). Elevenes forpliktelser utvides til også å omfatte læringsfellesskapet. Elevene *skal* medvirke og ta medansvar, men de er ikke alene om denne forpliktelsen. Lærerne nevnes som aktører i læringsfellesskapet. Det uttrykkes også ved hjelp av konstativ at elevene og lærerne skaper læringsfellesskap sammen hver dag. Det fremstilles som et faktum. Likevel er det lærerne som tildeles hovedansvaret for et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Lærernes ansvar og plikter uttrykkes både ved utsagn som «Profesjonen og den enkelte lærer *forvalter et ansvar* for å

utøve skjønn i komplekse spørsmål» (s. 18), og ved hjelp av konstruksjonen «lærere må» (s. 5, s. 18). Modalverbet *må* signaliserer påbud (Svennevig et al., 1995, s. 179), og påbudet gjelder blant annet hensynet til den enkelte elev i et mangfoldig fellesskap: «Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskap» (OD, s. 5). Formuleringen viser, ved hjelp av «må», at lærere har en plikt og er pålagt å sørge for at hver elev finner sin plass i fellesskapet.

Innholdsanalysen av fellesskap i OD viser at sammenhengen mellom et mangfoldig fellesskap og den enkeltes plass i fellesskapet er dynamisk og komplekst. Det gis ingen svar på hvordan mangfold, eller snarere forskjeller mellom elever, skal ivaretas i fellesskapet ut over at «lærere må bruke sitt profesjonelle skjønn». Selv om formuleringer som «skolen skal» tilslører hvem som er ansvarlig for deler av fellesskapet, viser direktivet som er formulert i eksempelet over, at det er lærere som tildeles hovedansvaret for at et mangfoldig fellesskap skal ivaretas og fungere i skolen.

Oppsummering

Formålet med denne artikkelen har vært å finne ut hva som kjennetegner fellesskap i Generell del av læreplanen fra 1997 (L97) og Overordnet del fra det gjeldende læreplanverket (LK20), og hvordan ideer om språklig og kulturelt mangfold og inkludering kommer til uttrykk i begrepet fellesskap. Vi har også sett nærmere på hvordan dokumentene tildeler elever og lærere ansvar og plikter for fellesskap i skolen. Analyse av begrepet *fellesskap* i GD viser at arbeidsfellesskap er den dominerende formen for fellesskap i dokumentet, et fellesskap der elever tildeles betydelig ansvar og en rekke plikter. En nærmere undersøkelse av grunnlaget som fellesskapet bygger på, dvs. det som er felles, viser at felles referanserammer, bakgrunnsinformasjon og forståelsesformer i hovedsak er forankret i en norsk kulturarv og tradisjon som er definert på forhånd, og som alle elever skal innlemmes i. Minoritetsspråklige elever må innvies i dette grunnlaget for ikke å falle utenfor. Det spiller et fellesskap basert på et forestilt fellesskap og en mekanisk form for solidaritet der deltakerne i liten grad er med å forme grunnlaget for fellesska-

pet. En formanalyse viser at det etableres et skille mellom et *vi/oss* og *de/dem* som er nykommere i landet. I GD er det med andre ord en assimilerende tilnærming som preger fellesskap, og som gir et begrenset rom for inkludering og et språklig og kulturelt mangfold som minoritetsspråklige elever gjerne bidrar med.

Fra GD til OD skjer det betydelige endringer i begrepet fellesskap og i minoritetsspråklige elevers posisjon i skolens fellesskap. I den nåværende læreplanen er det et inkluderende og mangfoldig fellesskap som er gjeldende. Det er et fellesskap der interaksjon er den dominerende mekanismen, og der det er rom for både forhandling og samhandling innenfor fellesskapet. En nærmere undersøkelse viser at det er en mer dynamisk form for solidaritet som fremheves i OD. Elevene skal medvirke og ta medansvar for læringsfellesskapet, og opplæringen skal bygge på en kristen og humanistisk tradisjon forankret i menneskerettighetene og en internasjonal kulturtradisjon. Formanalysen viser at det er et felles *vi* som skal forme og utvikle fellesskapet.

Den nåværende læreplanen er i langt større grad preget av interaksjon og innenforskning enn den utgåtte læreplanen. Analysen viser også en endring i ansvar og plikter for fellesskapet. Mens elevene tildeles et betydelig ansvar for å innordne seg fellesskapet i GD, er det elever og lærere som sammen skal skape et inkluderende og mangfoldig fellesskap i OD, men hovedansvaret hviler likevel på lærerne. Lærerne må håndtere alle former for forskjeller blant elevene samtidig som de skal sørge for at enhver elev er inkludert i skolens fellesskap. Overgangen fra GD til OD innebærer med andre ord en betydelig omstilling for lærere.

Abstract

The article presents an analysis of *community* in “Core curriculum” from 1997 (L97) and “Core curriculum – values and principles for primary and secondary education” from current curriculum (LK20). Requests to build an inclusive and diverse community in school are constantly encountered in various public documents. Therefore, we find it relevant to examine what is the basis of the community according to the expired Core Curriculum and current Core Curriculum. The examination of the documents is inspired by critical discourse analysis as a method and is based on Tjora’s (2018) theoretical framework. By analysing and cate-

gorizing formulations with the word *community* in the material, we find two keywords *work* and *common*. Further analysis shows a development from *working community* in “Core Curriculum” from 1997 to *diverse learning community* in “Core Curriculum” in LK20. While in the expired Core Curriculum it was primarily the pupils who were assigned responsibility for submitting to communities based on established cultural frameworks, the teachers’ responsibility to take account of the individual pupil in the meeting with the community is pointed out in current “Core curriculum” (LK20). Teachers are thus given a double task – to build a community in the school and acknowledge every pupil.

Keywords: *Community, critical discourse analysis, curriculum analysis*

Litteraturliste

- Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Spartacus.
- Bauman, Z. (2000). *Savnet fellesskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20): Om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 11–22). Universitetsforlaget.
- Delanty, G. (2003). *Community*. Routledge.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. [1993]. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del*.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Durkheim, E., Lukes, S. & Halls, W. D. (2014). *The division of labor in society*. Free Press.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

- Engen, T. O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I A. C. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 121–139). Tapir akademisk forlag.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Longman.
- Faldet, A.-K., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 171–188. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–216). Fagbokforlaget.
- Honneth, (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–54). Universitetsforlaget.
- Innst. O. nr. 22 (2008-2009). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova (om formålet med opplæringen)*. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelstinget/2008-2009/inno-200809-022/?lvl=0>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopp-laringen/id2570003/>
- Kyrkje- og undervisningsdepartement. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*.

- Kyrkje- og undervisningsdepartement. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag - Fordyping – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderte fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 154–186). Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NRK. (2022, 23. august). *Teaterstykket om fellesskap*. [Nyhetsmelding om teaterstykket «Samhold søkes» ved Kilden teater- og konserthus.] <https://www.nrk.no/sorlandet/teaterstykket-om-fellesskap—1.16078137>
- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(3–4), 307–318. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-13>
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning: Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(2), 188–214.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm.
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse*. Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen: Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Didakta.
- Telhaug, A. O. (2006). *Skolen mellom stat og marked: Norsk skoletenkning fra år til år 1990–2005* (2. utg.). Didakta Norsk Forlag.
- Tjora, A. H. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2022). Fellesskapets etikk og estetikk. I M. Fieldseth, H. H. Stien & J. Veiteberg (Red.). *Kunstskapte fellesskap* (s. 29–53). Fagbokforlaget. <https://oa.fagbokforlaget.no/index.php/vboa/catalog/book/25>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Yousuf, N. (2022, 20. februar). Et fellesskap som overgår alle identitetsmarkører. *Avisa Oslo*. <https://www.oslodebatten.no/et-fellesskap-som-overgar-alle-identitetsmarkorer/o/5-131-4839>

Bidragstere

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

Margarita Olnova er stipendiat ved Institutt for nordisk og mediefag,
Universitetet i Agder. E-post: margarita.olnova@uia.no

Torild Marie Olsen er førsteamanuensis ved Institutt for nordisk og me-
diefag, Universitetet i Agder. Epost: torild.m.olsen@uia.no

Toril Opsahl er professor ved MultiLing senter for flerspråkighet, In-
stitutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. E-post:
toril.opsahl@iln.uio.no