



Innhold

3 Redaktørene har ordet

8 Om bidragsyterne

Fagfellevurderte artikler

9 V2 og V3 – syntaktisk variasjon i deklarativer i norsk talespråk. En komparativ studie av talere med ulik språklæringsbakgrunn og alder

AV BAHRA RASHIDI

39 «Det spisser opplegget ditt». Læreres erfaringer med dynamisk vurdering av flerspråklige elever i begynneropplæringen

AV GUNHILD TVEIT RANDEN OG LINE-MARIE HOLUM

67 Forhandling av ansvar for språk og inkludering – en neksusanalyse av valg av språk og fellesskap hos voksne flyktninger og arbeidsinnvandrere, flerspråklige skoleelever og lærere i voksenopplæring, skole og barnehage

AV KRISTIN VOLD LEXANDER, MARTE NORDANGER OG ANJA MARIA PESCH

93 ‘Anything goes’¹ i norskfaget? Ei vitskapsteoretisk drøfting av den fleirspråklige vendinga og jakta på eit norskfagleg paradigme

AV AASNE VIKØY

¹ «Feyerabend (1988) sitt slagord for den ideelle forskningssituasjonen» (Tenfjord, 1993, s. 102).



Redaktørene har ordet

IRMELIN KJELAAS, RANDI MYKLEBUST OG SILJE RAGNHILDSTVEIT

I juni 2025 gikk den 11. nasjonale forskningskonferansen i norsk som andrespråk av stabelen på Universitetet i Innlandet, Hamar. Vi retter en stor takk til forskergruppa *Språkdidaktikk i flerspråklige kontekster*, forskergruppa *Språk og samfunn* og *Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk* for et vel gjennomført arrangement. Konferansen samla til sammen 122 forskere, fagfolk og studenter fra 16 institusjoner til to innholdsrike og inspirerende dager med tre plenumsforedrag, to Anne Hvenekilde-forelesninger, to dugnadsgrupper og 49 ordinære innlegg. Det blei dessuten holdt et møte i Forskernettverket i norsk som andrespråk (FiNOA). I forkant av konferansen blei det tradisjonen tro arrangert NOA-skole. Temaet var *Rasiolingvistiske perspektiver på andrespråklæring og flerspråklighet*.

Konferanseprogrammet bød på stor tematisk og metodologisk bredde. De tre inviterte plenumsforedraga illustrerer dette: Professor Andrea Young fra University of Strasbourg innleda konferansen med innlegget *Critical language awareness in multilingual educational contexts*. Her delte og drøfta hun erfaringer og funn fra over tjue års flerspråklighetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid i Alsace, Frankrike. Gjennom en datanær presentasjon ga hun eksempler på hvordan kritisk språkbevissthet kan komme til uttrykk i klasserom fra førskole til og med lærerutdanning. Professor Toril Opsahl, fra Universitetet i Oslo, holdt plenumsinnlegget *Polske talere av norsk som andrespråk: lingvistiske, interaksjonelle og sosiokulturelle perspektiver*. Innlegget tok utgangspunkt i det nylig avslutta forskningsprosjektet «Andrespråkskommunikasjon i arbeidslivet: om polske immigranter i Norge» (NorPol), som undersøkte hva som bidrar til å hemme eller fremme kommunikasjon mellom polakker og nordmenn i arbeidslivet. Opsahl anla både et fugleperspektiv på pro-

sjektet og gjorde dypdykk i konkrete funn. Hun trakk dessuten fram metodiske og teoretiske forhold til inspirasjon for utvikling av liknende prosjekt. Det tredje plenumsinnlegget, *Forhandling av ansvar for språk, inkludering og medborgerskap: mellom politikk, profesjon og praksis i utdanning og arbeidsliv*, blei holdt av professor Kristin Vold Lexander, førsteamanuensis Marte Nordanger og førsteamanuensis Anja Pesch, alle fra Universitetet i Innlandet. Innlegget bygde på funn fra tre forskningsprosjekt: «Digital kommunikasjon og språk på arbeidsplassen og i skole-hjem-samarbeid. Litauiske arbeidsinnvandrere i Innlandet» (DigiMulti), «Linguistic integration of adult migrants with poor education and the consequences of migration tests» (IMPECT) og «Multilingualism in Transitions» (MultiTrans). Lexander, Nordanger og Pesch sammenfatta hovedfunn fra prosjekta, som samla bidrar til innsikt i kontekster og forutsetninger for flerspråklighet og språkopplæring i det norske samfunnet. Forskerne drøfta funna i lys av begrep som ansvar, inkludering og medborgerskap.

Også Hvenekilde-forelesningene viser bredden i norsk andrespråksforskning. Anne Hvenekilde var den første professoren i norsk som andrespråk i Norge, og hedersprisen som bærer hennes navn, gis til en eller flere unge forskningsrekrutter som nylig har levert masteroppgave eller doktoravhandling som har utmerka seg metodisk og/eller teoretisk. Fag- og forskningsmiljø ved høyskoler og universitet sender inn forslag på kandidater, og en nasjonal jury peker ut vinneren. For 2023–2025 besto juryen av Marte Nordanger, INN, Verónica Pájaro, UiA, Ingri D. Jølbo, UiS, Arnstein Hjelde, HiØ, og Anne Golden, UiO. I vurderinga vektla juryen vitenskapelig kvalitet og originalitet. Juryen valgte dessuten å skille mellom ph.d.- og masternivå i vurderinga og delte ut to hederspriser. Hedersprisen for ph.d-prosjekt gikk til Jenny Gudmundsen for avhandlinga *Learning-by-talking in a video-mediated environment. A conversation analytic study of second language interactions at a digital language café*. Hedersprisen for masterprosjekt gikk til Stian Ramstad med oppgava *Det vi hører når vi hører polsk aksent: En studie av hvordan førstespråkstalere oppfatter aksentpreget østnorsk blant personer med polsk som førstespråk*.

Vi er begeistra over å kunne bringe videre noe av den tematiske, teoretiske og metodologiske bredden fra konferansen i dette konferansenummeret. Nummeret byr

på fire forskningsbidrag som spenner fra talespråkssyntaks hos ungdom og unge voksne, via dynamisk kartlegging på småtrinnet og forhandling av ansvar for språklæring hos voksne, til den flerspråklige vendinga i norskfaget.

Bahra Rashidis artikkel, *V2 og V3 – syntaktisk variasjon i deklarativer i norsk talespråk: En komparativ studie av talere med ulik språklæringsbakgrunn og alder*, omhandler subjekt-verbal-rekkefølgen i deklorative setninger i talt norsk. Bakgrunn for studien er at norsk kategoriseres som et solid V2-språk, samtidig som enkelte norske talemålsvarieteter ikke alltid følger V2-struktur i deklarativer. Dette gjelder blant annet for unge i flerspråklige ungdomsmiljøer og for nye talere av norsk i en tidlig innlæringsfase. Målet med artikkelen er derfor å undersøke forekomsten av V3-konstruksjonen blant talere i forskjellige aldersgrupper og miljøer, med særlig fokus på om V3 er begrensa til ungdomsspråket eller også forekommer blant andre talere, inkludert eldre førstespråkstalere og andrespråkstalere med lengre botid i Norge. Et annet mål er å undersøke den lingvistiske distribusjonen av V3-strukturen. For å belyse dette undersøker hun subjekt-verbal-rekkefølgen i spontane lydopptak av til sammen 25 ungdommer og unge voksne. Deltakerne er bosatt i ulike områder av Oslo og omegn, og har ulike språklæringsbakgrunner: Ei gruppe er førstespråkstalere av norsk, ei er simultant flerspråklige og ei er suksessivt flerspråklige med lengre botid i Norge. Analysen viser at brudd på V2-regelen forekommer i alle deltakergrupper, men med varierende hyppighet: Det forekommer oftere hos de yngste talerne (17–20 år) enn blant de unge voksne (21–36 år). Når det gjelder lingvistisk distribusjon, viser analysen at visse typer adverb i initial posisjon trigger V2, mens andre i større grad fremmer V3. Rashidi konkluderer med at V3-struktur ikke er begrensa til flerspråklige ungdomsmiljøer. Studien legger grunnlag for nye spørsmål om norsk talesyntaks og språklig variasjon.

Gunhild T. Randen og Line-Marie Holums artikkel, «*Det spisser opplegget ditt*» – *Læreres erfaringer med dynamisk vurdering av flerspråklige elever i begynneropplæringen*, utforsker læreres erfaringer med Utdanningsdirektoratets *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* (KGN) i begynneropplæringa (1.–3. trinn) ved to skoler med høy andel minoritetsspråklige elever. KGN er ikke en test, men et pedagogisk verktøy for lærere, bestående av to deler. Første del er en samtaleguide til

bruk i en oppstartssamtale med minoritetsspråklige skolestartere og elever som er nye i norsk skole. Andre del er ei kartlegging av elevens norskferdigheter innafor fem hovedområder: lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale. KGN blei lansert i 2021 og pr. juni 2025 var cirka 16000 lærere fordelt på samtlige av Norges 357 kommuner registrerte brukere av verktøyet. Hvordan KGN oppfattes og brukes, og hvordan lærere forstår og forholder seg til dynamisk kartlegging mer generelt, er derfor svært aktuelle spørsmål. Forfatterne belyser disse gjennom semistrukturerte gruppeintervju og finner at de intervjuer lærerne i all hovedsak opplever dynamisk vurdering som positivt for undervisninga si. Samtidig peker de på noen utfordringer, blant annet at dynamisk kartlegging er krevende og stiller store krav til kompetanse om andrespråklæring. De peker dessuten på at fravær av testmateriell i KGN er utfordrende med tanke på dokumentasjon og vedtak om særskilt språkopplæring, og uttrykker bekymring for at skolene vurderer minoritetsspråklige elever ulikt.

I den tredje artikkelen, *Forhandling av ansvar for språk og inkludering: en neksus-analyse av valg av språk og fellesskap hos voksne flyktninger og arbeidsinnvandrere, flerspråklige skoleelever og lærere i voksenopplæring, skole og barnehage*, undersøker Kristin Vold Lexander, Marte Nordanger og Anja Pesch hvordan ansvar for språk og inkludering forhandles i flerspråklige utdannings- og arbeidslivskontekster. De bygger videre på plenumsinnlegget sitt på NOA-konferansen, og bringer sammen intervju- og interaksjonsdata fra de tre prosjekta, DigiMulti, IMPECT og MultiTrans. Forskningsdeltakerne er voksne flyktninger og arbeidsinnvandrere, flerspråklige skoleelever med historisk minoritetsbakgrunn og lærere i voksenopplæring, skole og barnehage. I artikkelen utforsker forskerne valg som tas på individnivå når ansvaret for språkopplæring, -kompetanse og samhandling forskyves fra system til enkeltindivid. Gjennom neksusanalyse belyser de hvordan dette ansvaret forvaltes i møtepunktet mellom historisk kropp, den aktuelle interaksjonsordenen og situerte diskurser som sirkulerer på ulike samfunnsnivå. Tre områder for ansvar trer fram gjennom analysen: ansvar for språkkompetanse, ansvar for språkfellesskapet og medierende ansvar mellom individ og samfunn. Forfatterne diskuterer hvordan forhandlingene av disse typene ansvar leder til ulike roller og får følger for individets muligheter for anerkjennelse og inkludering i aktuelle fellesskap.

Siste artikkel er signert Aasne Vikøy og har tittelen *‘Anything goes’ i norskfaget? Ei vitenskapsteoretisk drøfting av den flerspråklege vendinga og jakta på eit norskfagleg paradigme*. Uttrykket «Anything goes» er vitenskapsfilosofen Paul Feyerabends slagord for «den ideelle forskningssituasjonen» (etter Tenfjord, 1993), og viser til hans poeng om at det ikke er én bestemt teori eller metode som utgjør den eneste riktige eller beste, men at det i stedet er ideelt med et bredt sett av teorier og tilnærminger. Vikøy utforsker hvorvidt den flerspråklige vendinga utfordrer norskfagets etablerte kunnskapsgrunnlag ved å rokke ved enspråklighetsnormen og tekstfokuset som har dominert faget. Hun argumenterer for at norskfaget er et historisk stabilt, normalvitenskapelig felt som har lagt til nye perspektiv additivt uten å endre de epistemiske forutsetningene. Gjennom sammenligning med utviklinga i andrespråksforskning viser artikkelen at transspråking og flerspråklighetsdidaktikk representerer et pre-paradigmatisk press som utfordrer grunnleggende forståelser av språk, kompetanse og faglig legitimitet i norskfaget. Vikøy konkluderer derfor med at norskfaget befinner seg i en overgangsfase der flerspråklige perspektiv skaper epistemiske anomalier som kan føre til ei dypere faglig omforming, men uten at et nytt, konsolidert paradigme ennå er etablert.

Takk til bidragsyterne for ny innsikt og inspirasjon, og til fagfellene for deres solide vurderinger. Takk også, igjen, til konferansearrangørene for en strålende NOA-konferanse! Den neste NOA-konferansen – den tolvte i rekka – arrangeres av Høgskulen på Vestlandet i 2027. Vi gleder oss!

Om bidragsyterne

BAHRA RASHIDI. Stipendiat, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. Epost: bahra.rashidi@iln.uio.no

GUNHILD TVEIT RANDEN. Førsteamanuensis, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Innlandet og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), OsloMet – storbyuniversitetet. Epost: gunhild.randen@inn.no

LINE-MARIE HOLUM. Seniorrådgiver, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), OsloMet – storbyuniversitetet. Epost: lmholu@oslomet.no

KRISTIN VOLD LEXANDER. Professor, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Innlandet. Epost: kristin.lexander@inn.no

MARTE NORDANGER. Førsteamanuensis, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Innlandet. Epost: marte.nordanger@inn.no

ANJA M. PESCH. Førsteamanuensis, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Innlandet. Epost: anja.pesch@inn.no

AASNE VIKØY. Førstelektor, Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking, Høgskulen på Vestlandet. Epost: aasne.vikoy@hvl.no



V2 og V3 – syntaktisk variasjon i deklarativer i norsk talespråk

En komparativ studie av talere med ulik språklærings-
bakgrunn og alder

AV BAHRA RASHIDI

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker jeg subjekt-verbal-rekkefølgen i deklorative setninger i norsk talespråk. Norsk kategoriseres ofte som et solid V2-språk. Forskningslitteraturen viser imidlertid at enkelte norske varieteter ikke alltid følger V2-strukturen i deklarativer. Dette har vist seg å være tilfellet i språkbruk blant unge i flerspråklige ungdomsmiljøer, i såkalt amerikansk-norsk og til en viss grad i nordnorske språkkontaktområder. Videre er brudd på V2-regelen ofte assosiert med språkbrukere som lærer norsk som andrespråk, særlig i den tidlige fasen av språklæringen. Et hovedmål med studien er å undersøke subjekt-verbal-rekkefølgen hos unge og unge voksne talere, bosatt i ulike områder i Oslo og omegn. Deltakerne er delt i tre grupper basert på deres språklæringsbakgrunn: a) førstespråkstalere av norsk, b) simultant flerspråklige og c) suksessivt flerspråklige med lengre botid i Norge. Analysen er basert på lydopptak av spontane samtaler av totalt 25 språkbrukere. Artikkelen går gjennom den syntaktiske variasjonen i materialet og presenterer en deskriptiv analyse av den. Hovedfunnene viser at brudd på V2-regelen forekommer i alle deltakergrupper, men med varierende hyppighet. Videre finner jeg at brudd på V2-regelen forekommer oftere hos de yngste talere (17–20 år) enn unge voksne (21–36 år). Resultatene indikerer at visse typer adverb i initial posisjon (nesten) utelukkende trigger V2, mens andre adverb i større grad fremmer V3.

Nøkkelord: *syntaks, V2, V3, inversjon, syntaktisk variasjon, andrespråkssyntaks*

Abstract

In this article I investigate subject-verb word order in declarative main clauses in spoken Norwegian. Norwegian is often classified as a robust verb-second (V2) language. However, the literature shows that some Norwegian varieties do not always adhere to the V2 pattern in declarative sentences. This has been observed in language use among adolescents in multilingual urban settings, in so-called American Norwegian, and to some extent in contact varieties in Northern Norway. Violation of the V2 rule is frequently associated with speakers who have Norwegian as a second language, especially in the early stages of language learning. A main goal of the study is to examine subject-verb order of adolescent and young adult speakers, residing in different areas in Oslo and the surrounding area. The participants are divided into three groups based on their language learning background: a) first-language speakers of Norwegian, b) simultaneous multilinguals and c) successively multilinguals with longer residence in Norway. The analysis is based on audio recording of spontaneous conversations of a total of 25 speakers. This article reviews the syntactic variation and presents a descriptive analysis of that variation. The main findings show that violation of the V2 rule occurs in all participant groups, but with varying frequency. Furthermore, violations of the V2 rule occur more often among youngest speakers (17–20 years old) than young adults (21–36 years old). The results indicate that the presence of certain types of adverbs in initial position (almost) exclusively trigger V2, whereas other adverbs more frequently facilitate V3 word order.

Key words: *syntax, V2, V3, inversion, syntactic variation, second language syntax*

Innledning

Formålet med denne artikkelen er å undersøke variasjonen i subjekt-verbal-rekkefølgen i deklarativer (heretter deklarativer) innledet av ikke-subjekter i norsk talespråk. Talespråksmaterialet bygger på 25 språkbrukere i alderen 17–36 år, fordelt på to aldersgrupper: unge (17–20 år) og unge voksne (21–36 år). Deltakerne

omfatter førstespråkstalere av norsk, simultant flerspråklige og suksessivt flerspråklige. Flertallet er født og/ eller oppvokst i Oslo og omegn og bor fortsatt der.

Norsk anses, i likhet med andre germanske språk, unntatt engelsk, å være et solid V2-språk (Gujord, 2023, s. 89). Som følge av V2-regelen inntar det finitte verbalet andreplassen i deklarativer i norsk, uavhengig av hvilket ledd som står i forfeltet.¹ Forfeltet inneholder kun ett setningsledd, som regel subjektet (S) for setningen, som vist i (1a). De fleste andre ledd kan også stå i forfeltet (Faarlund et al., 1997, s. 859), som for eksempel et adverbial (Adv), slik som i (1b). I slike tilfeller kommer subjektet etter det finitte verbalet, som følge av subjekt-verbal-inversjon (Gujord, 2023, s. 89).

(1a) Hun_(S) kommer_(FV) i dag_(Adv) V2

(1b) I dag_(Adv) kommer_(FV) hun_(S) V2

Tidligere forskning (Svendsen & Røyneland, 2008; Eide & Hjelde, 2018; Kinn, Stokka & Pájaró, 2024) har imidlertid dokumentert at førstespråksbrukere av norsk ikke alltid følger V2-regelen i talespråket. Dette gjelder blant annet når det initiale leddet ikke er et subjekt, som vist i (2):

(2) I dag_(Adv) hun_(S) kommer_(FV) V3

I eksempel (2) innledes setningen med et adverbial, etterfulgt av subjektet og det finitte verbalet, noe som gir en V3-struktur (dvs. verbalet på tredje plass). I litteraturen omtales slike strukturer som manglende inversjon eller V3 (Hagen, 1992; Opsahl, 2009). Hovedfokuset i denne artikkelen er konstruksjoner som i (2) i norsk talespråk, men jeg ser også på variasjonen mellom V2 og V3.

Strukturen i artikkelen er som følger: Først tar jeg opp tidligere V3-forskning, særlig det som er gjort i Skandinavia, og oppsummerer de viktigste innsiktene om V3-strukturen. Videre presenterer jeg hovedmålene og forskningsspørsmålene i denne studien før jeg gjør rede for den teoretiske tilnærmingen. Deretter beskriver jeg den metodiske framgangsmåten og materialet som er basis for analysen, samt deltakerne i studien. Etterpå presenterer jeg funnene og analyserer dem. Artikkelen avsluttes med en diskusjonsdel og en kort konklusjon.

¹ I denne artikkelen brukes termen *initialt ledd*.

Tidligere V3-forskning

Det er forsket en god del på V2-regelen og avvik fra denne i germanske språk, inklusiv norsk talespråk. Dette delkapitlet gir en oversikt over studier som har undersøkt V3-strukturen i talespråket (men se Wiese et al., (2022) for V3 i skriftspråket). V3-strukturen har blitt dokumentert i språkbruk i områder preget av språkkontakt. Det gjelder i første omgang flerspråklige ungdomsmiljøer i Sverige (Kotsinas, 1988), Danmark (Quist, 2000; Zachariassen, 2023), Norge (Svendsen & Røyneland, 2008; Opsahl, 2009) og Tyskland (Wiese, 2009). Den språklige varieteten som disse studiene har undersøkt, omtales i faglitteraturen blant annet som «multietnolekt» (Clyne, 2000; Quist, 2000), «multietnolektisk talestil» (Svendsen & Røyneland, 2008) eller «kontaktbasert talestil» (Svendsen, 2021).

V3-strukturen er også dokumentert i norsk arvespråk i Nord-Amerika (Alexiadou & Lohndal, 2018; Eide & Hjelde, 2018) senest også i Latin-Amerika (Melvær, 2023; Kinn, Stokka & Pájaró, 2024). Strukturen er dessuten dokumentert i andre språkkontaktområder i Norge, for eksempel i områder der kvensk, samisk og norsk møtes jf. f.eks. Sollid (2003). Videre har flere nyere studier dokumentert bruk av V3-konstruksjonen hos voksne talere med tysk som førstespråk (Schalowski, 2017; Bunk, 2020; Breitbarth, 2023) og hos voksne førstespråkstalere av svensk (Strandberg, 2024a, 2024b).

Mye av forskningen som er gjort, har sett på den lingvistiske distribusjonen til V3-konstruksjoner. Hovedfokuset i disse studiene er det initiale leddet (se nedenfor for en forklaring). I norsk sammenheng er Opsahls (2009) avhandling en av de første og mest omfattende undersøkelsene på dette feltet. I UPUS-prosjektet (*Utviklingsprosesser i urbane språkmiljøer, 2005–2010*)² studerer Opsahl (2009) blant annet V3-strukturen blant unge i flerspråklige miljøer i Oslo. Det er også noen nyere masteroppgaver som har undersøkt språkbruk hos unge i flerkulturelle miljøer i Bergen (Ellingsen, 2015), Trondheim (Strandheim, 2018), Fredrikstad (Rashidi, 2022) og Oslo (Flyen, 2023). I Sverige har Ganuza (2008) undersøkt V3-kontekster i både muntlig og skriftlig produksjon i flerspråklige ungdomsmiljøer. I Tyskland er det som nevnt flere undersøkelser som systematisk har undersøkt V3-setninger, ikke bare hos ungdommer i flerspråklige bymiljøer, men også hos voksne S1-talere av tysk som førstespråk (Schalowski, 2017; Bunk, 2020; Breitbarth, 2023).

Når det gjelder de lingvistiske aspektene i V3-konstruksjoner, viser tidligere forskning noen likheter i de undersøkte germanske V2-språkene. Både det initiale leddets

² UPUS-Oslo: <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/prosjekter/upus/>

syntaktiske funksjon og lengde er viktige faktorer som favoriserer V3 framfor V2 (f.eks. Opsahl, 2009). Det er blitt vist at det initiale leddet i V3-konstruksjoner som regel er et adverbial. Adverbialet forekommer i form av preposisjonsfraser, substantivfraser og leddsetninger, men oftest i form av ett enkelt ord, som regel et adverb (Freywald et al., 2015). Majoriteten av adverbialene har en temporal betydning, eksempelvis *i går*, *i dag*, *nå*, *etterpå*, *da* og *hvert år*. Dette gjelder for både norsk, svensk og tysk (Freywald et al., 2015, s. 85; Wiese & Rehbein, 2016, s. 57; Schalowski, 2017, s. 18; Walkden, 2017, s. 55). I tillegg forekommer det et relativt stort antall kondisjonale adverbialer, mens lokale, modale og kausale adverbialer er sjeldnere (Freywald et al., 2015, s. 85). Det kommer også frem at V3 i liten grad er knyttet til spesifikke leksikalske elementer i flerspråklige ungdomsmiljøer, unntatt *egentlig* i norsk (Opsahl, 2009; Rashidi, 2022), *dann* ('da') og *danach* ('etterpå') i tysk (Wiese & Rehbein, 2016; Bunk, 2022), *sen* ('så') og *då* ('da') i svensk (Ganuza, 2008) og *så* i dansk (Zachariassen, 2023). Flere studier finner også at objekter i initial posisjon ikke forekommer i V3-setninger (Opsahl, 2009; Walkden, 2017; Bunk, 2020), unntatt i dansk (Zachariassen, 2023) og Latin-Amerika-norsk (Kinn et al., 2024). Når det gjelder subjektet i V3-konstruksjoner, er det ofte et pronomen, mens substantivfraser forekommer sjeldnere (Opsahl, 2009, s. 130; Freywald et al., 2015, s. 84; Walkden, 2017, s. 56; Bunk, 2020, s. 37).

Forskningsspørsmål

De studiene som undersøker V3 i norsk, har først og fremst tatt utgangspunkt i elever i ungdomsskolealder, og i noen grad elever i videregående skole (Svendsen & Røyneland, 2008; Opsahl, 2009; Ellingsen, 2015; Rashidi, 2022; Flyen, 2023).³ Freywald et al. (2015, s. 74) argumenterer for at variasjonen i verbplassering ikke er begrenset til unge i flerspråklige bymiljøer, men at den snarere kan være en del av en større språkendringsprosess. Svendsen og Røyneland (2008) fant for eksempel at manglende inversjon også forekommer blant unge med norsk som førstespråk. I Tyskland, som nevnt, har forskere dokumentert V3-strukturen også hos voksne talere av tysk som førstespråk (Schalowski, 2017; Bunk, 2020; Breitbarth, 2023). Med andre ord har tidligere studier som undersøkte V3-strukturen blant talere bosatt i Norge, verken undersøkt strukturen utenfor flerspråklige ungdomsmiljøer eller inkludert voksne talere (unntaket er studier fra språkkontaktområder i Nord-Norge). Denne studien

³ UPUS-Oslos deltakere som inngikk i Opsahl (2009) består hovedsakelig av tenåringer i ungdomsskolealder, med unntak av to deltakere på hhv. 19 og 21 år. Ellingsen (2015) har ni deltakere fra Bergen i alderen 15–19 år, mens Rashidi (2022) har sju deltakere fra Fredrikstad, alle elever fra videregående skole i alderen 18–19 år. Flyen (2023) har undersøkt seks 16-årige elever fra en ungdomsskole i Oslo.

inkluderer deltakere som er opptil 37 år gamle, samt personer bosatt i ulike miljøer og i forskjellige livssituasjoner. I den tidligere forskningslitteraturen omtales V3-strukturen som et ungdomsspråkfenomen (Opsahl, 2009). Dersom V3 også forekommer hos eldre talere, kan dette indikere at V3 ikke er begrenset til ungdomsspråket. Dette reiser videre spørsmålet om norsk syntaks er i endring. For å undersøke dette og for å sammenlikne V3-mønstret på tvers av ulike bakgrunner og aldersgrupper inkluderer studien både eldre S1- og S2-talere med lengre botid i Norge og unge deltakere, slik at resultatene blir sammenlikningsbare med tidligere norske studier. Det er viktig å understreke at gruppe 3 er forskjellig fra det som i forskningslitteraturen omtales som andrespråksinnlærere. En (andrespråks)innlærer er en person som er *i ferd* med å tilegne seg et nytt språk (Gujord, 2023, s. 13). Deltakerne i gruppe 3 er imidlertid personer som kom til Norge etter skolealderen, og som har bodd i Norge i minst 20 år. Funnene er likevel interessante fordi de gir innsikt i andrespråkssyntaks.

Et hovedmål med denne studien er dermed å undersøke forekomsten av V3-konstruksjonen blant talere i forskjellige aldersgrupper og miljøer, med særlig vekt på å belyse om V3 er begrenset til ungdomsspråket eller også forekommer blant andre talere, inkludert eldre S1-talere og S2-talere med lengre botid i Norge. Et annet mål med studien er å undersøke den lingvistiske distribusjonen av V3-strukturen og sammenlikne det med tidligere forskning. For å nå disse målene stiller jeg følgende forskningsspørsmål (F):

F1: I hvilken grad forekommer V3-strukturen hos deltakerne i utvalget avhengig av alder og språklæringsbakgrunn?

F2: Hvilke lingvistiske faktorer øker sannsynligheten for V3-strukturen?

For å undersøke disse forskningsspørsmålene annoteres alle mulige ikke-subjektinitiale deklarativer, dvs. kontekster hvor en ytring starter med et annet ledd enn subjektet. Deretter annoteres alle forekomster av V2 og V3. Disse forekomstene undersøkes så med tanke på deltakernes alder og språklæringsbakgrunn. For å analysere den lingvistiske distribusjonen av V3 fokuserer jeg på det initiale leddet i konstruksjonen og sammenlikner det med V2-konstruksjonene.

Begrepsavklaringer og teoretisk tilnærming

Som nevnt innledningsvis, er jeg i denne studien interessert i konstruksjoner som har et annet ledd enn subjektet i initial posisjon⁴ (også kjent som forfeltet), subjektet som andre ledd og et finitt verbal på tredje plass (jf. eksempel (2)). Initialt ledd defineres her som det første leddet i ytringen, det som står foran det finitte verbalet og subjektet. Nedenfor kommer vi også inn på begrepet løst forfelt som en del av ekstraposisjon. Ledd i ekstraposisjon står i et løsere forhold til setningen enn andre ledd. Det kan blant annet komme først i setningen, på en ekstra plass som blir kalt løst forfelt (Faarlund et al., 1997, s. 904).

Selv om norsk er et solid V2-språk, finnes det likevel noen andre konstruksjoner som har verbalet på tredje plass. Det gjelder eksempelvis konstruksjoner med fokuserende adverbial som i «Berre du får vere med» eller «Vi berre song litt» (Faarlund et al., 1997, s. 915–918). Dessuten tillater visse konstruksjoner både V2 og V3. Slike setninger er utelatt fra analysen. Det gjelder setninger med initialt *kanskje*, som i «Kanskje har dei sett det før» og «Kanskje dei har sett det før» (Faarlund et al., 1997, s. 814, 869; Lohndal et al., 2020).

En større utfordring for min undersøkelse er adverbet *så*. Adverbet *så* har ulike betydninger (*Bokmålsordboka* nevner minst ti) og anvendes med ulik funksjon som også medfører en delvis ulik syntaktisk distribusjon (Faarlund et al. 1997, s. 816–817; Eide & Hjelde, 2018, s. 31). Et viktig skille går mellom konkret og abstrakt bruk av *så* (Faarlund et al. 1997, s. 816–817) som illustrert i henholdsvis (3a) og (3b):⁵

(3a) og *så* kom vi tilbake til Paris (G2-03)

(3b) i Paris *så* besøkte vi (...) Eiffeltårnet (G2-03)

I den konkrete bruken av *så* refererer det til et tidspunkt som følger etter et annet tidspunkt og betyr ‘etterpå’, ‘deretter’ (Faarlund et al., 1997, s. 816), som i (3a). Denne bruken av *så* omtaler jeg som temporal konnektiv.

I den abstrakte bruken av *så* er både det semantiske innholdet og den fonologiske formen svekket (Faarlund et al., 1997, s. 817).⁶ Ifølge Faarlund et al. (1997, s. 817)

⁴ I *Norsk referansegrammatikk* brukes termen *forfelt* (Faarlund et al., 1997, s. 858–859).

⁵ Transkripsjonssymboler: (.) markerer mikropause, dvs. pauser under ett sekund, (...) markerer pauser mellom ett og to sekunder, mens (...) markerer pauser lengre enn 2 sekunder, ((latter)) metakommentarer, (xxx) markerer uforståelig ord/frase, (ord) markerer usikker transkripsjon, ord- markerer avbrutt ord, ... markerer avbrutt tale, e markerer nøling og : markerer forlenget lyd.

⁶ Ifølge Faarlund et al. (1997, s. 819) konkurrerer adverbet *så* med andre adverb som kan fungere som pro-ord. Ett av disse er adverbet *der*, som kan stå etter et fritt stedsadverbial. I mitt materiale finnes ett eksempel hvor *der* erstatter *så*. Dette eksemplet inngår i analysen av *så*-konstruksjonene.

står *så* i slike konstruksjoner i initial posisjon, mens det er et annet ledd i ekstraposisjon i et løst forfelt. Dette leddet er vanligvis et fritt adverbial, jf. «i Paris» i eksempel (3b). I slike tilfeller fungerer *så* som et pro-ord for adverbialet i løst forfelt (Faarlund et al. 1997, s. 817, 905–906). Denne bruken av *så* er i litteraturen omtalt som «*så*-konstruksjoner» og er svært hyppig i norsk talespråk (Eide & Hjelde, 2018, s. 31). I denne artikkelen behandler jeg ikke disse konstruksjonene som V3-struktur, slik Østbø (2014) gjør. Jeg følger istedet Faarlund et al. (1997, s. 817, 905–906) som sier at *så* i disse konstruksjonene står i forfeltet, og frasen foran er et løst forfelt. Dermed ser jeg på subjekt-verbal-inversjon i disse konstruksjonene. I tilfeller med manglende inversjon karakteriseres forekomstene som V3, vist i (4):

(4) sånn de dagene jeg sier at jeg må prioritere familie **så** folk blir litt sånn [...] (G2-09)

Det finnes også andre typer ledd i ekstraposisjon. Det dreier seg om konstruksjoner som vist i (5), hentet fra Faarlund et al. (1997, s. 904):

(5) Ibsen, han var ein stor dramatkar

I (5) står «Ibsen» i ekstraposisjon, i løst forfelt, mens det blir tatt opp igjen ved pro-ordet «han» i initial posisjon (Faarlund et al., 1997, s. 904–907). Det finnes noen få slike konstruksjoner i mitt datamateriale, men disse er ikke tatt med i analysen ettersom det er subjektet som står initialt i disse konstruksjonene. Som beskrevet i innledningen ser jeg kun på tilfeller der et annet ledd enn subjektet står i initial posisjon og dermed krever subjekt-verb-inversjon.

I denne artikkelen anvender jeg en strukturell tilnærming i beskrivelsen av den syntaktiske variasjonen i materialet. Jeg vil gjøre rede for de lingvistiske egenskapene i V2- og V3-konstruksjonene og kartlegge den syntaktiske distribusjonen. Jeg tar utgangspunkt i Hagens (1992) studie av inversjon i skriftlig norsk. Jeg legger særlig vekt på hans beskrivelser av hvordan egenskaper ved det initiale leddet påvirker subjekt-verb-inversjon, med fokus på det initiale leddets tyngde (målt i antall ord i frasen) og graden av (kon-)tekstbinding mellom leddet og foregående kontekst. Begrepet (kon-)tekstbinding forstås her i tråd med Hagen (1992) som tettere binding til foregående kontekst, samt tilfeller der det initiale leddet uttrykker motsetning til konteksten. Disse tolkningene danner utgangspunktet for hvordan jeg analyserer dataene.

Det empiriske materialet

Materialet består av lydopptak av uformelle samtaler mellom to eller tre personer. Under opptakene rettet jeg søkelyset mot to ulike diskurstyper: 1) en gjenfortelling og 2) fri samtale. Fortellingene ble valgt for å fremme bruken av innledende tidsadverbialer, med antakelsen om at innledende tidsadverbialer som for eksempel *først*, *etterpå*, *etter det* etc. forekommer hyppig i narrativer. Samtaler ble valgt for å skape en uformell og avslappet samtalesituasjon mellom deltakerne, da uformelle samtalekontekster fremmer bruk av V3-konstruksjonen (Wiese et al., 2022; Breitbarth, 2023). I begynnelsen av opptakene ble deltakerne bedt om å gjenfortelle en hendelse i kronologisk rekkefølge. Etter gjenfortellingsoppgaven fikk de fritt velge samtaleemner. For å hjelpe dem utarbeidet jeg en liste med forslag som inkluderte sport, film, fritidsaktiviteter etc.

Det ble brukt en mobiltelefon utstyrt med en kryptert app (*Diktafon*) til opptak, utviklet av Universitetet i Oslo.⁷ Samtalene ble gjennomført i grupper på to, og én gang tre, uten forskerens tilstedeværelse. Deltakerne kunne selv velge hvem de ønsket å ha samtaleopptak med. Samtalene fant sted i deltakernes hjem eller i et klasserom på skolen, mens to samtaler ble gjennomført i et forskningsrom ved Universitetet i Oslo. Alle samtalene varte rundt 30 minutter. Materialet består av 12 samtaler, i alt ca. 5,5 timer med opptak.

Opptakene ble supplert med et spørreskjema for å samle inn informasjon om deltakernes bakgrunn. Dette kartla blant annet alder, selvidentifisert kjønn, bosted, språklig bakgrunn og språkbruk i ulike kontekster. Spørreskjemaet ble fylt ut etter samtalen for å unngå å lede deltakernes oppmerksomhet mot språkbruk under selve samtalen.

Det er utfordrende å dokumentere et bestemt syntaktisk trekk i løpet av en tidsbegrenset, spontan samtale. Årsaken til dette kan være at visse syntaktiske konstruksjoner forekommer sjeldnere enn for eksempel bestemte fonologiske og morfologiske trekk (Cheshire, 2005). Bunk (2020, s. 36) har undersøkt V3-konstruksjonen hos førstespråkstalere av tysk og viser at strukturen forekommer sjeldnere hos S1-talere (sammenliknet med flerspråklige talere).

⁷ Nettskjema-diktafon: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Deltakere og rekruttering

Studien omfatter 25 deltakere bosatt i ulike bydeler i Oslo og omegn. Av disse er 18 kvinner og 7 menn, med en aldersspredning fra 17 til 36 år. Deltakerne er både elever på videregående skole og personer i høyere utdanning eller arbeidslivet og inndeles i kategoriene ungdom (17–20 år) og unge voksne (21–36 år). De representerer et mangfold i språklig bakgrunn, med både norsk- og utenlandsfødte foreldre fra ulike språkbakgrunner som blant annet somali, urdu, kurdisk, bengali og tamil.

Deltakerne er delt i tre grupper basert på deres språklæringsbakgrunn. I forskningslitteraturen blir skillet mellom første- og andrespråksutvikling satt ved 3–4-årsalder, se Gujord (2023, s. 25–27) for en nærmere diskusjon. Det er dette skillet jeg forholder meg til når jeg deler mine deltakere i grupper. Det betyr at deltakere som har hatt norsk førstespråklæring, og som har norskfødte foreldre, regnes som førstespråkstalere av norsk (S1-talere av norsk). Deltakere som er født og oppvokst i Norge, eller flyttet til Norge før eller i 3–4-årsalderen, men har utenlandsfødte foreldre, regnes som simultant flerspråklige med norsk som ett av sine førstespråk. Deltakere som flyttet til Norge etter 4-årsalderen, regnes som suksessivt flerspråklige. Disse deltakerne har lært norsk etter at førstespråket er mer eller mindre etablert (Svendsen, 2021, s. 17–18).

Utvalget av informanter i denne studien skiller seg delvis fra utvalgene som er brukt i tidligere forskning på V3-strukturen. Den viktigste forskjellen gjelder deltakernes alder. Tidligere studier har som nevnt ikke inkludert deltakere eldre enn 20 år,⁸ mens denne studien også omfatter språkbrukere over 20 år som befinner seg i forskjellige livssituasjoner. Noen studerer ved universitet, mens andre er i arbeid (totalt 14 deltakere av 25). Dessuten kommer deltakerne fra ulike bydeler i Oslo og omegn,⁹ i motsetning til tidligere studier som har søkelyset på bestemte skoler og/eller fritidsklubber i flerspråklige ungdomsmiljøer. Hensikten var nettopp å unngå at deltakerne kom fra samme miljø. Dette utvalget skiller seg fra det som vanligvis anvendes i V3-studier av multietniske miljøer ved at det inkluderer en bredere og dermed mer heterogen deltakergruppe. En slik heterogen deltakergruppe legger til rette for å undersøke om V3 er begrenset til flerspråklige ungdomsmiljøer, om det er et ungdomsspråkfenomen slik det framgår av tidligere forskning (Opsahl, 2009), eller om konstruksjonen også forekommer blant talere i andre miljøer og aldersgrupper. Tabell 1 gir en oversikt over deltakerne i studien.

⁸ Unntaket her er Opsahl (2009) som hadde én deltaker på 21 år.

⁹ De førstespråkstalere av norsk (gruppe 1) rapporterer å bo i områder som klassifiseres som Oslo vest.

Tabell 1: Deltakeroversikt.

Språklæringsbakgrunn	Informantkode	Kjønn og alder	Alder for læring av norsk
Gruppe 1: Førstespråkstalere av norsk	G1-01	Kvinne-22	Født i Fredrikstad
	G1-02	Kvinne-23	Født i Oslo
	G1-03	Kvinne-26	Født i Oslo
	G1-04	Kvinne-29	Født i Ringerike
	G1-05	Mann-23	Født i Oslo
	G1-06	Mann-23	Født i Oslo
	G1-07	Mann-27	Født i Oslo
Gruppe 2: Simultant flerspråklige	G2-01	Kvinne-17	Født i Oslo
	G2-02	Kvinne-17	4 år
	G2-03	Kvinne-17	Født i Oslo
	G2-04	Kvinne-18	Født i Oslo
	G2-05	Kvinne-18	Født i Oslo
	G2-06	Kvinne-18	Født i Oslo
	G2-07	Kvinne-18	3 år
	G2-08	Kvinne-23	1 år
	G2-09	Kvinne-27	2 år
	G2-10	Kvinne-28	3 år
	G2-11	Mann-19	Født i Oslo
	G2-12	Mann-19	Født i Oslo
	G2-13	Mann-19	Født i Oslo
	G2-14	Mann-20	Født i Oslo
Gruppe 3: Suksessivt flerspråklige	G3-01	Kvinne-25	6 år
	G3-02	Kvinne-32	7 år
	G3-03	Kvinne-32	13 år
	G3-04	Kvinne-36	7 år

Flere metoder ble benyttet for rekruttering av deltakere. Det ble laget en plakat med en QR-kode som ga tilgang til informasjon om prosjektet. Plakaten ble delt ut på sosiale medier, universiteter, biblioteker, kaféer og spisesteder. I tillegg ble det sendt ut e-poster til skoler og fritidsklubber. Noen av deltakerne ble også rekruttert gjennom mitt private nettverk. Rekrutteringsprosessen har pågått i flere måneder, og mange potensielle deltakere har trukket seg etter påmelding. Det har særlig vært ut-

fordrende å rekruttere eldre deltakere fra Oslo. Som følge av denne utfordringen ble det en skjevfordeling av antall deltakere i hver gruppe. Det ble åpnet opp for at deltakere fra nærliggende byer kunne inkluderes i studien.

Prosjektet ble meldt inn til og vurdert av *Sikt* (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), og innsamlingen og behandlingen av data har blitt gjennomført i tråd med deres retningslinjer.

Bearbeiding av materialet

Som nevnt ovenfor ble det tatt lydopptak av samtale ved bruk av Diktafon-appen, og etter endt samtale ble opptakene sendt til *Nettskjema*. I *Nettskjema* ble det brukt et KI-basert program (*Whisper V3*) for automatisk transkripsjon. Jeg har deretter manuelt gjennomgått og korrigert transkripsjonene på grunn av flere feil og uklarheter.

I talespråket forekommer tilfeller der en ytring ikke blir fullført. Taleren kan avbryte seg selv og starte på en ny ytring, eller bli avbrutt av samtalepartneren. I identifiseringen av ikke-subjektinitiale deklarativer og V2- og V3-konstruksjoner har jeg tatt utgangspunkt i *ytringer*. Kravet som stilles til en ytring her, er at den inneholder et initialt ledd (eller flere initiale ledd ved doble adverbialer, for eksempel et tids- og et stedsadverbial), et subjekt og et finitt verbal, tilsvarende de grammatiske kravene man stiller til en skriftlig setning. Dermed er ytringer som mangler ett eller flere av de tre leddene (initialt ledd, subjekt, verbal) ikke inkludert i opptellingen, mens avbrutte ytringer som har alle de tre syntaktiske leddene, er tatt med.

Videre har jeg i klassifiseringen av ytringene, særlig V3-forekomstene, tatt hensyn til faktorer som kontekst, pauser og tonefall. Dette er spesielt relevant ved reformuleringer og selvavbrutte ytringer. I de tilfellene det har vært vanskelig å avgjøre om det er en V3-konstruksjon eller ny start, som i (6), og selvreparasjoner som vist i (7), er disse også utelatt fra analysen.

(6) sånn på jobben liksom jeg føler liksom det er greit (G2-06)

(7) og derfor jeg: (.) tenker jeg sånn [...] (G1-03)

Her tolker jeg ikke frasen «sånn på jobben liksom» i (6) som del av ytringen «jeg føler liksom det er greit», noe konteksten også antyder. Deltakeren starter her på en ny ytring, «jeg føler liksom det er greit», selv om det ikke er pause mellom den første frasen og resten av ytringen. Derfor kan ikke «sånn på jobben» tolkes som et

initialt ledd. I (7) starter deltakeren med adverbialet «derfor», etterfulgt av subjektet «jeg» med en forlenget lyd. Deretter settes et finitt verbal inn, etterfulgt av subjektet «jeg» igjen. Dette taler for å analysere ytringen som en selvreparasjon.

Pauser etter innledende ledd i ytringen har spilt en sentral rolle i identifiseringen av V3-deklarativer. Elementer i ekstraposisjon som vanligvis markeres med en pause mellom leddet i ekstraposisjon og det påfølgende subjektet, krever ikke verbalet på andre plass (Svendsen & Røyneland, 2008, s. 75). Slike konstruksjoner kan være en reformulering eller selvreparasjon (Opsahl, 2009, s. 117). Imidlertid viser dataene at selv lange pauser etter det initiale leddet ikke indikerer en reformulering, taleren kan fortsette med subjekt-verb-inversjon selv etter betydelige pauser. Det har ikke alltid vært lett å høre om det er pause etter det innledende elementet. Et slikt eksempel er vist i (8):

(8)

tenker du å reise i sommeren eller? (G2-13)

selvfølgelig (.) man må jo reise litt [...] (G2-13)

Det er en mikropause, dvs. pause kortere enn ett sekund, etter adverbialet «selvfølgelig». Her tolker jeg adverbialet som en kommentar til foregående spørsmål og ikke en del av «man må jo reise litt». Med andre ord er subjektet fortsatt i initial posisjon. Forekomster som i (8) er derfor ekskludert fra dataene. Både pauser og fallende intonasjon har vært med på tolkningen av liknende forekomster. For å håndtere utfordringer ved behandling av dataene har jeg gjennomført flere lytterunder med ulike forskerkolleger for å sikre validiteten i analysene.

Som påpekt i Faarlund et al. (1997, s. 879), kan to adverbial stå sammen i initial posisjon. I mitt materiale forekommer noen få ytringer med doble adverbialer, som i (9).¹⁰ Disse er inkludert i undersøkelsen og behandles under kategorien «doble adverbialer» (jf. tabell 5).

(9) [akkurat nå (.)] [heldigvis] jeg merker at... (G2-06)

Med hensyn til det som gjenstår i materialet, identifiserte jeg ikke-subjektinitiale ytringer, også kalt V2-kontekster. Disse forekomstene er så videre kategorisert i to kategorier med henholdsvis V2- og V3-leddstilling. Resultatene, samt analysen av disse, presenteres nedenfor.

¹⁰ Ifølge Faarlund et al. (1997, s. 807) kan doble adverbialer i noen tilfeller analyseres som ett setningsledd. I mange tilfeller har det derfor vært vanskelig å avgjøre om de kan regnes som ett setningsledd eller ikke.

Resultater og analyse

De 25 deltakerne i studien produserer totalt 1303 ikke-subjektinitiale deklarativer. Det er disse 1303 forekomstene som danner det empiriske grunnlaget i denne artikkelen. Oversikten over fordelingen av V2- og V3-leddstilling er vist i Tabell 2.

Tabell 2: Ikke-subjektinitiale deklarativer og forekomster av V2 og V3.

Ikke-subjektinitiale deklarativer	V2 (antall)	V2 (%)	V3 (antall)	V3 (%)
1303	1203	92,3%	100	7,7%

Som tallene viser, følger majoriteten av de produserte ytringene den konvensjonelle V2-strukturen (n=1203 forekomster). Likevel finner vi også en god del V3-leddstilling. Av de 1303 ikke-subjektinitiale deklarativene har 100 en V3-struktur. Relativt sett har litt over 90 % av de ikke-subjektinitiale deklarativene V2-leddstilling, mens 7,7 % har V3. Den relative frekvensen av V3 ser ut til å være litt lavere enn i mange tidligere studier, f.eks. i Opsahl (2009) hvor frekvensen var ca. 31 % og Westergaard et al. (2023) hvor den var 9,6 %. Dette kan det være flere årsaker til, ikke minst utvalg av deltakere, data og innsamlingsmetode. Dette kommer jeg tilbake til.

Tallene som er presentert i Tabell 2, er samlede forekomster av V2- og V3-strukturer og sier dermed lite om variasjonen blant deltakerne. Derfor skal vi nå se nærmere på fordelingen av V2- og V3-forekomstene i mitt materiale i forhold til deltakernes språklæringsbakgrunn og alder.

Bruk av V2- og V3-strukturen på tvers av språklæringsbakgrunn og alder

I denne delen besvares forskningsspørsmålet om i hvilken grad V3-strukturen forekommer hos deltakerne i utvalget, avhengig av alder og språklæringsbakgrunn. Funnene presenteres og diskuteres fortløpende.

Som tidligere undersøkelser har vist, kan det være betydelig interindividuell variasjon i hvor mange V3-konstruksjoner som produseres, ikke minst i forhold til antallet ikke-subjektinitiale deklarativer hos en gitt taler (Eide & Hjelde, 2018; Westergaard, et al., 2023; Melvær, 2023). Jeg har sett på forekomster av V2 og V3 i de tre overordnede gruppene, men også hos den enkelte taleren. Tabell 3 viser fordelingen av tilgjengelige ikke-subjektinitiale ytringer og antall V3-forekomster blant deltakerne.

Tabell 3: Tilgjengelige ikke-subjektinitiale ytringer og bruk av V3 blant deltakerne.

Gruppenavn	Informantkode	Antall ikke-subjektinitiale ytringer	Antall V3-forekomster	% V3
Gruppe 1 (n = 7)	G1-01	61	1	1,6 %
	G1-02	89	1	1,1 %
	G1-03	54	1	1,8 %
	G1-04	91	4	4,4 %
	G1-05	22	0	0,0 %
	G1-06	54	0	0,0 %
	G1-07	46	0	0,0 %
Middelverdi		59,6	1,0	1,3 %
Standardavvik		24,2	1,4	1,6 %
Gruppe 2 (n = 14)	G2-01	23	0	0,0 %
	G2-02	57	1	1,8 %
	G2-03	29	4	13,8 %
	G2-04	17	7	41,2 %
	G2-05	59	23	39,0 %
	G2-06	40	12	30,0 %
	G2-07	53	3	5,7 %
	G2-08	76	5	6,6 %
	G2-09	50	4	8,0 %
	G2-10	77	2	2,6 %
	G2-11	28	3	10,7 %
	G2-12	16	0	0,0 %
	G2-13	62	16	25,8 %
	G2-14	16	2	12,5 %
Middelverdi		43,1	5,9	14,1 %
Standardavvik		21,8	6,7	14,2 %
Gruppe 3 (n = 4)	G3-01	73	2	2,7 %
	G3-02	97	2	2,1 %
	G3-03	35	1	2,9 %
	G3-04	78	6	7,7 %
Middelverdi		70,8	2,8	3,9 %
Standardavvik		26,0	2,2	2,6 %
Hele utvalget				
Middelverdi		52,1	4	8,9 %
Standardavvik		24,7	5,5	12,1 %

Fordi antall deltakere varierer i de tre gruppene, er det muligens vanskelig å danne et solid sammenlikningsgrunnlag. Likevel gir tabellen et innblikk i forekomsten av V3-strukturen hos deltakere med ulik språklæringsbakgrunn og alder.

Gruppene viser klare forskjeller både i antall tilgjengelige ikke-subjektinitiale ytringer og i frekvensen og variasjon av V3. Gruppe 1 (førstespråkstalere av norsk)

har i gjennomsnitt $59,6 \pm 24,2$ ikke-subjektinitiale ytringer og en lav forekomst av V3 på $1,0 \pm 1,4$, noe som indikerer både lav gjennomsnittlig bruk og liten spredning mellom deltakerne. Også nyere tysk forskning viser at V3 har lav frekvens hos voksne S1-talere av tysk som førstespråk (Bunk, 2020). Gruppe 2 (simultant flerspråklige) skiller seg ut ved en betydelig høyere og mer variabel V3-bruk ($5,9 \pm 6,7$). Det høye standardavviket antyder stor interindividuell variasjon i denne gruppa. Den relativt store variasjonen i gruppe 2 betyr at gruppens høyere gjennomsnitt i stor grad forklares av noen få deltakere med høye V3-andeler, mens flere deltakere har få eller ingen V3-forekomster. Gruppe 3 (suksessivt flerspråklige) har en mellomliggende V3-forekomst ($2,8 \pm 2,2$), med en moderat spredning som peker mot større homogenitet enn i gruppe 2, men mindre enn i gruppe 1. De suksessivt flerspråklige skiller seg ut med de lave V3-forekomstene. Forutsatt at V2-regelen er vanskelig å tilegne seg jo eldre man er ved tilegnelse av norsk (Brautaset, 1996), kunne man forvente høyere V3-forekomster hos denne gruppa sammenliknet med gruppe 2.

Tabellen viser også at variasjonen innad i gruppene er tydelig. Noen deltakere har nærmest ingen V3-forekomster, mens andre bidrar med relativt mange forekomster. Denne interindividuelle spredningen er særlig uttalt i den simultant flerspråklige gruppen. Også tidligere V3-forskning har dokumentert at det forekommer interindividuell variasjon. Dette gjelder både studier av multietnolektisk talestil og studier av norsk arvespråk i Nord-Amerika og Latin-Amerika (Opsahl, 2009; Eide & Hjelde, 2018; Melvær, 2023). Det er dessuten stor intraindividuell variasjon i hele materialet. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor. Samlet sett tyder mønsteret på at simultant flerspråklige i gjennomsnitt benytter V3 hyppigere, men også at dette funnet må tolkes med varsomhet på grunn av stor interindividuell spredning og ulik gruppestørrelse.

Om alder spiller en rolle for bruken av V3, er vanskelig å avgjøre fordi bare gruppe 1 og 3 har unge voksne (21–36 år), mens gruppe 2 kun har tre deltakere i denne alderskategorien. Kategorien unge voksne er heller ikke tidligere undersøkt i V3-forskningen, som ofte beskriver V3 som et inngruppefenomen, forstått som at det benyttes kun blant venner innad i ungdomsgruppa (Quist, 2000; Opsahl, 2009). Mine funn gir likevel empirisk støtte for at V3 ikke er begrenset til unge i flerspråklige ungdomsmiljøer, fordi strukturen forekommer hos flertallet av deltakerne, men forekomstene blant unge voksne er få, slik at utbredelsen i denne aldersgruppen forblir usikker. Hovedfunnene viser at de yngste deltakerne (17–20 år) produserer flest V3-konstruksjoner, samtidig som det er stor interindividuell variasjon.

V2- og V3-distribusjonen i lys av deltakernes språklæringsbakgrunn

Som nevnt tidligere er det stor variasjon mellom talerne når det gjelder antall produserte V3-konstruksjoner. Vi har sett at de unge (17–20 år) simultant flerspråklige bruker strukturen mest, sammenliknet med førstespråkstalere av norsk (S1-talere) og suksessivt flerspråklige. Det er færrest V3-forekomster blant S1-talere av norsk. Dessuten har vi sett at det også er stor interindividuell variasjon blant de unge. I tillegg forekommer det intraindividuell variasjon, illustrert i (10a-d):

(10a) **selvfølgelig**_(Adv) det_(S) er_(FV) viktig å reise (G2-13)

(10b) **selvfølgelig**_(Adv) er_(FV) det_(S) viktig (G2-13)

(10c) **derfor**_(Adv) er_(FV) det_(S) lurt å (ha) en jobb ved siden av skolen ass (G2-14)

(10d) **derfor**_(Adv) jeg_(S) må_(FV) prøve å satse på en bil (G2-14)

I henholdsvis (10a-b) og (10c-d) ser vi at én og samme taler kan bruke både V2- og V3-konstruksjonen med samme type initialt ledd. Hva denne variasjonen på individnivå skyldes, er det vanskelig å si noe generelt om.

Dataene viser dessuten at den lingvistiske distribusjonen i V2- og V3-deklarativer er lik på gruppenivå. Alle gruppene produserer flest V2-konstruksjoner med de korte adverbialene *så*, *nå*, *da*, *der* og *her*. I V3-konstruksjonene er det samme type initialt ledd som utløser V3 i samtlige grupper, som illustrert i (11a-c) ved hjelp av *hvis*-setninger:

(11a) **hvis det hadde skjedd meg**_(Adv) jeg_(S) hadde_(FV) (.) jeg tror jeg hadde killa meg selv (G1-04)

(11b) **hvis du kommer og sier jeg bakte en kake til deg som en gave**_(Adv) (.) jeg_(S) skal_(FV) faktisk begynne å gråte (G2-05)

(11c) **og hvis jeg (.) sender liksom 15 millioner**_(Adv) (.) det_(S) blir_(FV) rundt omkring to og halvtusen (G3-02)

Som (11a–c) viser, har det initiale leddet i disse V3-forekomstene samme form, nærmere bestemt en leddsetning innledet med *hvis*. Likhetstrekkene i syntaktiske konstruksjoner mellom de tre gruppene kan være av betydning fordi de kan bidra til nye innsikter i andrespråkssyntaks og variasjon i morsmålssyntaks. Likhetene kan også henge sammen med formelle egenskaper ved det initiale leddet (her: det initiale led-

dets lengde), som er blant de tendensene Hagen (1992) mener øker sannsynligheten for manglende subjekt-verb-inversjon. I og med at V3-forekomster er svært få blant førstespråkstalere av norsk, er det vanskelig å fastslå om de observerte likhetstrekene er tilfeldige mønstre eller ikke. Dette begrenser tolkningen av resultatene og understreker behovet for analyser med et større datasett.

Det initiale leddet i V2- og V3-deklarativer

Nedenfor presenteres analysen som gir grunnlag for å besvare forskningsspørsmålet om hvilke lingvistiske faktorer som øker sannsynligheten for V3-strukturen. Jeg skal først se på det initiale leddet i V2- og V3-deklarativer. Jeg skal se på leddets syntaktiske funksjon, form og lengde. I tillegg ser jeg på noen enkelte leksemer som er hyppige i denne konstruksjonen, både i min studie og i tidligere V3-studier (Opsahl, 2009; Flyen, 2023). Alle disse aspektene blir utpekt som relevante for forekomsten av V3 i tidligere forskningslitteratur (Opsahl, 2009; Freywald et al., 2015; Westergaard et al., 2023).

Det initiale leddets syntaktiske funksjon

Som nevnt påpeker tidligere forskning at det initiale leddet kan ha relevans for forekomsten av V3-konstruksjonen (Freywald et al., 2015). På bakgrunn av dette gjorde jeg en syntaktisk analyse av samtlige ikke-subjektinitiale deklarativer for å finne ut av den syntaktiske funksjonen til det initiale leddet. En oversikt over funksjonene er vist i Tabell 4.

Tabell 4: Det initiale leddets syntaktiske funksjon i V2- og V3-deklarativer.

Syntaktisk funksjon	V2 (n = 1203)	V3 (n = 100)
Adverbial	1116	100
Objekt	70	0
Predikativ	9	0
Andre ¹¹	8	0

Av Tabell 4 framgår det at det er ulike ledd i førsteposisjon i de ikke-subjektinitiale deklarativene. Men som det like tydelig kommer fram, er det i hovedsak adverbialer

¹¹ Kategorien «andre» består hovedsakelig av topikaliserste ledd som syntaktisk og semantisk hører til i leddsetningen, en konstruksjon som kalles setningsknote (Faarlund et al., 1997, s. 1095), som f.eks. «det synes jeg var kult».

som står først. Dette gjelder både for V2- og V3-deklarativer. For V3-konstruksjonen er initialposisjon utelukkende fylt av adverbialer, mens objekter og predikativer kun forekommer med inversjon (V2). Dette stemmer godt overens med tidligere forskning hvor adverbialenes dominans i initial posisjon i V3-konstruksjoner er veldokumentert, mens andre setningsledd i initial posisjon ikke ser ut til å medføre V3 (Opsahl, 2009; Walkden, 2017; Bunk, 2020); men se om objekter i dansk i Zachariassen (2023). Dermed gir mine data empirisk støtte til at V3 forekommer nærmest utelukkende etter adverbialer i initial posisjon i norsk og er dermed i samsvar med tidligere forskning på ungdomsspråket i flerspråklige bymiljøer i Norge, Sverige og Tyskland, jf. Freywald et al. (2015, s. 84) for en samlet oversikt.

Det initiale leddets form og lengde

Tidligere talespråksstudier av både multietnolekter, arvespråk i Nord-Amerika og Latin-Amerika og av andrespråksinnlærerens skriftlige tekster viser at lengden (eller «tyngden», definert som antall ord, jf. Hagen (1992, s. 33) til det initiale leddet ser ut til å påvirke subjekt-verb-plasseringen: Korte initiale ledd fremmer V2, mens lange ledd i større grad ser ut til å hindre inversjon og dermed resulterer i V3 (Hagen, 1992; Opsahl, 2009; Westergaard et al., 2023). For å undersøke om lengden på det initiale leddet påvirker sannsynligheten for V3 i mitt materiale, har jeg sortert de initiale adverbialene i følgende fem kategorier: i) ettordsfraser, jf. (12a), ii) to- eller flerordsfraser, jf. (12b), iii) doble adverbialer, jf. (12c), iv), leddsetninger, jf. (12d), og v) leddsetninger/fraser etterfulgt av *så* (såkalt *så*-konstruksjoner), jf. (12e):

(12a) **derfor**_(Adv) jeg_(S) bruker_(FV) linser hele tida (G1-01)

(12b) **de siste sommerne**_(Adv) jeg_(S) har_(FV) bare jobbet jeg (G1-02)

(12c) **akkurat nå**_(Adv) (.) **heldigvis**_(Adv) jeg_(S) merker_(FV) at... (G2-06)

(12d) **hvis jeg kjenner han riktig**_(Adv) (.) han_(S) kommer_(FV) til å be meg å sl- stoppe på to (G2-09)

(12e) og i denne uka **så** var_(FV) jeg_(S) på hyttetur (G1-05)

Oversikt over fordelingen av V2- og V3-deklarativer i forhold til det initiale leddets lengde er vist i Tabell 5.

Tabell 5: Lengden til det initiale adverbialet i V2- og V3-deklarativer.

Det initiale adverbialets lengde	V2	V3	i alt
Ettordsfraser	1084	50	1134
<i>så-konstruksjoner</i>	332	1	333
<i>andre ettordsfraser</i>	752	49	801
To- eller flerordsfraser	21	22	43
Doble adverbialer	5	2	7
Leddsetninger	6	26	32
I alt	1116	100	1216

Som vi ser i Tabell 5, er det flest ettordsfraser i initial posisjon (n=1134). Tabellen bekrefter at korte ledd i initial posisjon tenderer å fremme inversjon: V2 forekommer oftest etter fraser bestående av ett enkelt ord (n=1084). Samtidig finner vi også eksempler på V3-leddstilling etter ettordsfraser (n=50). Disse utgjør grovt sagt halvparten av samtlige V3-forekomster i mitt materiale.

Når det gjelder fraser på to eller flere ord i initial posisjon, er det primært snakk om preposisjonsfraser, noen få substantivfraser og enkelte adverbfraser. Når det gjelder leddstilling etter disse frasene, ser vi ingen store forskjeller. Forekomstene er ikke mange (i alt 43), men de fordeler seg stort sett likt mellom V2 og V3. Doble adverbialer er få i materialet. De fleste slike adverbialer består av to eller tre ord. Kun i ett tilfelle har de mer enn tre ord, både i V2- og V3-konstruksjoner. Det er heller ingen markant forskjell i verbplassering etter disse doble adverbialene. Derimot gir initiale leddsetninger flest V3 sammenliknet med V2. Det er ikke mange leddsetninger i initial posisjon i mitt materiale (n=32), men det er tydelig at disse favoriserer V3. Dermed kan vi konkludere med at jo lengre og mer komplekst (jf. leddsetninger) det initiale leddet er, jo større sannsynlighet er det for å få V3.

Når det gjelder ettordsfrasene, har jeg skilt ut disse med abstrakt *så* (*så-konstruksjoner*).¹² Som det framgår av Tabell 5, forekommer slike konstruksjoner kun med subjekt-verb-inversjon, unntatt i ett tilfelle (jf. eksempel (4)). Med tanke på diskusjonen om lengde er det interessant å påpeke at frasene/leddsetningene som blir plassert foran *så*, varierer sterkt. Det er både ettordsfraser, to- eller flerordsfraser og leddsetninger. Med andre ord kan man anta at lengden til det elementet som plasseres

¹² Som påpekt under teorikapittelet følger jeg *Norsk referansegrammatikk* som sier at i disse konstruksjonene kan *så* bare stå i forfeltet, etter et ledd i ekstraposisjon i løst forfelt (Faarlund et al., 1997, s. 817, 905–906). Derfor behandles disse konstruksjonene under «ettordsfraser». Også Westergaard et al. (2023, s. 150) behandler denne konstruksjonen for seg.

foran *så* i løst forfelt, ikke har innvirkning på subjekt-verb-plasseringen. Det er snarere bruken eller fraværet av *så* som har det. Vi sammenlikner (13a) og (13b) fra én og samme taler for å illustrere poenget:

(13a) og egentlig *så* kunne_(FV) jeg_(S) ikke ta ferie (G2-07)

(13b) egentlig du_(S) kan_(FV) jo ikke ta ferie (G2-07)

Dette kan brukes som et argument for at frasen som forekommer før *så*, ikke er et ledd i konstruksjonen innledet av *så*, men står i ekstraposisjon i løst forfelt, jf. Farlund et al. (1997, s. 817, 904–905). Dette taler for at *så*-konstruksjoner kan grupperes med ettordsfrasene (jf. også Westergaard et al., 2023, s. 152).

Meklenborg (2020) undersøker *så*-konstruksjoner og påpeker at pragmatisk gjør slike konstruksjoner det enklere å oppfylle V2-kravet. Prosodisk kan det være utfordrende å inkludere et langt initialt element i setningsstrukturen. Bruken av *så* gir taleren anledning til å ta en pause og gjenoppta setningen. Dermed står ikke *så*-konstruksjoner i konflikt med V2-ordstilling. Tvert imot kan de godt være avgjørende for å bevare V2, ifølge Meklenborg. Tidligere svensk og norsk forskning viser også at sannsynligheten for V2 er høyere i forbindelse med *så*-konstruksjoner sammenliknet med tilfeller uten *så* (Ganuza, 2008, s. 100–101; Opsahl, 2009, s. 140; Strandheim, 2018, s. 45; Rashidi, 2022, s. 60).

Frekvente ettordsfraser

I Tabell 5 ser vi at de fleste ytringene starter med en ettordsfrase, og at ettordsfrasene samlet gir flere V2- enn V3-forekomster. Samtidig viser tabellen at andelen V3 er høyest etter ettordsfraser sammenliknet med lengre initiale ledd. I dette underkapitlet undersøker jeg derfor ettordsfrasene nærmere. I den videre analysen skiller jeg mellom korte og lange ord (målt i antall stavelser). Ettordsfrasene som forekommer svært sjelden, er utelatt fra tabellen. Det gjelder ettordsfraser både i V2- og V3-deklarativer hvor majoriteten forekommer kun én gang, unntatt *ellers*, som forekommer to ganger med V3, og *først*, som forekommer tre ganger med V2. Oversikt over de mest frekvente ettordfrasene er gitt i Tabell 6.

Tabell 6: De mest frekvente ettordsfrasene i V2- og V3-deklarativer.¹³

Ettordsfraser	V2	V3
Enstavelsesord		
så	457	5
da	173	2
nå	71	5
der	24	0
her	6	1
<i>Enstavelsesord i alt</i>	<i>731</i>	<i>13</i>
Flerstavelsesord		
egentlig	2	9
selvfølgelig	3	8
etterpå	0	3
samtidig	0	3
plutselig	1	3
derfor	2	3
<i>Flerstavelsesord i alt</i>	<i>9</i>	<i>29</i>
I alt	740	42

Ut fra oversikten i Tabell 6 ser vi at også stavelseslengden til ettordsfrasene ser ut til å påvirke forekomsten av V2 og V3. De korte tids- og stedsadverbene på én stavelse, *så*, *da*, *nå*, *der* og *her*, er de mest hyppige leddene i initial posisjon. De gir flest V2-forekomster (n=731) og svært få V3-forekomster (n=13). I mitt materiale forekommer ledd på to eller flere stavelser generelt mye sjeldnere (jf. Tabell 4). Til gjengjeld ser de ut til å favorisere V3. Blant flerstavelsesordene er det seks leksemer som ofte opptrer i denne sammenhengen. Det er verdt å merke seg at tidligere undersøkelser av subjekt-verb-inversjon i talespråket blant ungdommer i flerspråklige miljøer i Norge også viser at adverbialene *egentlig*, *etterpå* og *plutselig* er de hyppigst forekommende adverbialene i initial posisjon i V3-setninger (Opsahl, 2009; Rashidi, 2022; Flyen, 2023). Jeg kommer tilbake til disse adverbialene nedenfor.

Flere undersøkelser har rapportert at V3 sjelden forekommer etter enstavelsesadverbialene *da* og *så*, blant annet i talespråksstudier av ungdom i flerspråklige miljøer i Oslo (Opsahl, 2009, s. 136) og i Fredrikstad (Rashidi, 2022). Undersøkelser av amerikanorsk viser også at V3 er mindre frekvent etter adverbialene *da*, *nå* og *så* (Eide & Hjelde, 2018, s. 56; Westergaard, et al., 2023, s. 152). Også Hagen (1992) finner

¹³ Disse tallene er eksklusive *så*-konstruksjoner, jf. Tabell 5.

at korte initiale ledd tenderer å fremme V2 i skriftlige tekster skrevet av andrespråks-innlærere.

Det finnes imidlertid studier som har dokumentert motsatt mønster. I Ganuzas (2008, s. 95) svenske materiale fra multietniske miljøer er de korte adverbialene *sen* ('så') og *då* ('da') (i tillegg til leddsetninger) dominerende i V3-konstruksjoner. I danske flerspråklige ungdomsmiljøer er det korte initiale adverbialet *så* blant de hyppigste innlederne i V3-setninger (Zachariassen, 2023). Også i tyske data er V3 hyppig etter adverbialet *dann* ('da'), både i flerspråklige ungdomsmiljøer og hos voksne tyske førstespråkstalere (Wiese & Müller, 2018; Schalowski, 2017; Bunk, 2020). For Latin-Amerika-norsk viser Melvær (2023, s. 79–80) at i V3-konstruksjoner brukes ofte *da* og *så* som innledere.

Det er vanskelig å fastslå årsaken til de observerte forskjellene, både innenfor de ulike norske varietetene og mellom de andre V2-språkene. Mulige forklaringer kan være ulike former for språkkontakt, samt frekvensen av de initiale elementene som dukker opp. Ytterligere undersøkelser er nødvendige for å avklare dette.

Med dette som bakteppe går jeg nå over til en nærmere analyse av de initiale adverbialene som er mest utberedt i V3-konteksten (jf. Tabell 5). Nedenfor følger en analyse av andre særtrekk ved disse adverbialene, utover at de er flerstavelsesord.

Kontekstbindende adverbialer og V3

Analysen i denne delen tar utgangspunkt i adverbialene *egentlig*, *selvfølgelig*,¹⁴ *etterpå*, *samtidig*, *plutselig* og *derfor*, som forekommer oftere med V3 enn med V2 (jf. Tabell 6). Som nevnt er både *egentlig*, *etterpå* og *plutselig* omtalt som frekvente adverbialer i V3-deklarativer i forskning om ungdomsspråket i flerspråklige miljøer i Norge (Opsahl, 2009; Rashidi, 2022; Flyen, 2023).

På den ene siden kan de nevnte adverbialene kategoriseres som tunge initiale ledd, tendensene Hagen (1992) mener å ha betydning for manglende inversjon. På den andre siden fungerer de som kontekstbindende adverbialer. Dette gjelder særlig adverbialene *egentlig*, *selvfølgelig* og *derfor*. Slike adverbialer knytter en setning eksplisitt til en foregående setning eller konteksten generelt (Faarlund et al., 1997, s. 816). Dette skaper grunnlag for sterk(ere) kontekstbinding mellom adverbialet og

¹⁴ Det er viktig å nevne at over halvparten av *selvfølgelig*+S+V (V3) tilhører en og samme taler, likeså to av forekomstene av *selvfølgelig*+V+S (V2).

den foregående ytringen. Forholdet mellom graden av kontekstbinding og manglende inversjon er også nevnt i tidligere studier, både innen syntaktisk forskning på skriftspråk og talespråk. I sin undersøkelse av skriftlige tekster viser Hagen (1992) at sterk (kon)tekstbinding mellom det initiale leddet og den foregående konteksten kan hindre inversjon. Også Opsahl (2009, s. 137) kategoriserer i sin analyse av talespråket til ungdommer *egentlig*, *etterpå* og *plutselig* som sterkt kontekstbindende (jf. også Rashidi (2022, s. 52) om *egentlig*).

Tolkningen om forholdet mellom sterk kontekstbinding og manglende inversjon gjelder også tidsadverbialene *etterpå*, *samtidig* og *plutselig*. Mens de kontekstbindende adverbialene nevnt i forrige avsnitt knytter en setning eksplisitt til en foregående setning, refererer *etterpå* til et tidspunkt som kommer rett etter et annet tidspunkt som allerede er nevnt, og *plutselig* signaliserer et avbrudd i den tidligere etablerte tidsrammen, mens *samtidig* brukes om noe som nettopp er nevnt i en annen setning.

Samtidig er det viktig å påpeke at også adverbialet *så* karakteriseres som kontekstbindende (Faarlund et al., 1997, s. 816). I materialet mitt brukes både *så* og *da* som kontekstbindende adverbial i majoriteten av tilfellene. De blir brukt i forbindelse med narrativer, hvor de refererer til et tidspunkt som følger like etter et annet tidspunkt som allerede er etablert (Faarlund et al., 1997, s. 816). I motsetning til de ovennevnte V3-adverbialene trigger de imidlertid V2 fremfor V3. Tolkningen om graden av kontekstbinding mellom det initiale leddet og den foregående konteksten er med andre ord ikke en dekkende generalisering, men er likevel verdt å nevne.

Oppsummering av distribusjonen av V2- og V3-deklarativer

I den foregående analysen har jeg forsøkt å svare på forskningsspørsmålet om hvilke lingvistiske faktorer som øker sannsynligheten for V3-strukturen. Her har jeg tatt utgangspunkt i det initiale leddets syntaktiske funksjon, form og lengde (både på frase- og ordnivå) og noen enkelte leksemer og deres funksjon. Jeg finner at type av initialt ledd, både dets syntaktiske funksjon, lengde og visse enkelte leksemer i initial posisjon, har noe å si for verbplassering i ikke-subjektinitiale deklarativer. Jeg finner både adverbialer, objekter og predikativer i initial posisjon, men det er en sterk sammenheng mellom ulike ledd som tillater V3, hvor V3 kun forekommer etter adverbialer i mitt materiale. Det ser i tillegg ut til å være en viss sammenheng mellom det initiale leddets lengde og forekomsten av V3. Lange initiale ledd, som leddsetninger,

men også flerordsfraser, utløser V3, mens korte ledd, især ettordsfraser, har en tendens til å fremme subjekt-verb-inversjon. De fleste ettordsfrasene består av et enkelt adverb (*så, da, nå* og *der*), og det er det mest frekvente elementet i initial posisjon i ikke-subjektinitiale deklarativer. Selv om de fleste korte adverbialer medfører V2, er det også en del forekomster med V3. Her virker det som om distribusjonen av V3 eller V2 også i dette tilfellet på en måte henger sammen med stavelseslengden på det initiale leddet. Selv om ettordsfraser kan sies å være korte, har de likevel ulikt antall stavelser. Adverbialer på én stavelse medfører fortrinnsvis V2, mens flerstavelsesadverbialer fortrinnsvis medfører V3. Det er likevel usikkert om lengden er den avgjørende faktoren, eller om det er andre faktorer, så som leksikalske, pragmatiske og kontekstuelle, som er i spill her.

Vi har også sett at V3 i en viss grad ser ut til å være knyttet til bestemte leksikalske elementer, hvor adverbialene *egentlig, selvfølgelig, etterpå, samtidig, plutselig* og *derfor* dominerer. Felles for disse adverbialene er at de er flerstavelsesord og dermed kan kategoriseres som tunge initiale ledd. I tillegg er disse adverbialer med kontekstbindende funksjon, og slik bidrar de til en tettere binding til den foregående konteksten. Det ser ut til å være en sammenheng mellom graden av kontekstbinding mellom det initiale leddet og den foregående konteksten, og manglende subjekt-verb-inversjon (Hagen, 1992; Opsahl, 2009).

Diskusjon

Et av målene med denne undersøkelsen var å undersøke forekomsten av V3-konstruksjonen i ulike aldersgrupper og hos talere med ulik språklæringsbakgrunn. Gjennom dette arbeidet har jeg vist at også andre språkbrukere enn majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer i flerspråklige miljøer, om enn sjeldnere, produserer V3-konstruksjonen. Tidligere forskning behandler V3-strukturen som et inngruppefenomen, som en del av multietnolektisk talestil (Kotsinas, 1998; Quist, 2000; Opsahl, 2009). Fokuset i de studiene har primært vært ungdomsspråket, særlig elever fra ungdomsskole, og i mindre omfang videregående skole. Denne studien inkluderer også unge voksne (21–36) i tillegg til unge (17–20 år). Majoriteten av deltakerne kommer heller ikke fra samme skole eller (ungdoms)miljø, og derfor kan språket på tvers av deltakerne ikke betraktes som et inngruppefenomen. Det kan derfor tenkes at bruk av V3, som tidligere har fungert som et inngruppefenomen hos mange ungdommer, bevares også i voksen alder. Over tid kan denne strukturen ha blitt internalisert i multietnolektbrukeres språklige repertoar, slik at den sameksisterer med V2. I tillegg må

vi regne med at V3 er relativt vanlig i urbane miljøer, blant annet på grunn av utbredelsen i multietnolekter, høy forekomst blant andrespråksinnlærere og minoritetsspråklige familier. Dette innebærer at mange talere møter V3 i språklig input (Emilsen & Søfteland, 2020, s. 30), noe som kan gjøre at strukturen gradvis integreres i grammatikkene deres. Gjennom kontakt mellom andrespråksinnlærere, foreldregenerasjoner og majoritetssamfunnet kan V3 dermed spre seg videre til andre talere i samfunnet. Dette er foreløpig hypotetisk, fordi vi mangler direkte bevis, men scenarioet får støtte i funn fra andre språkkontaktområder (jf. *Tidligere V3-forskning*-kapitlet).

Et interessant funn som kan brukes som sammenlikningsgrunnlag når det gjelder den strukturelle likheten ved V3-konstruksjoner, er at enkelte adverbialer i konstruksjonen synes å være stabile over tid. Det er nå omtrent 18 år siden UPUS-Oslo-forskerne samlet inn data i Oslos multietniske ungdomsmiljøer (Svendsen & Røyneland, 2008). Som vist i analysekapitlet er de mest frekvente adverbialene i V3-deklarativer i mitt materiale (*egentlig*, *etterpå* og *plutselig*) også blant de hyppigste i UPUS-materialet (Opsahl, 2009). At disse adverbialene stadig forekommer i V3-deklarativer, kan tyde på at de i noen kontekster blir mer tilbøyelige til å opptre i V3-posisjon, det vil si at de i økende grad foretrekker eller tillates som det initiale leddet foran subjektet. For å vurdere om dette utgjør et reelt endringsmønster, bør frekvensendringer over tid kartlegges.

Videre blir manglende inversjon i den tidligere andrespråkslitteraturen ofte behandlet som et innlærertrekk. V3-forekomstene produsert av gruppe 3 (dvs. deltakere som tilegnet seg norsk etter skolealder) kan slik sett forstås som et andrespråksfenomen, selv om deltakerne ikke anses som andrespråksinnlærere i denne studien. Det er imidlertid vanskelig å forklare V3-strukturen blant S1-talere ut fra et andrespråksperspektiv. Og selv om frekvensen av V3 er svært ulikt på tvers av gruppene, er den lingvistiske distribusjonen av V3-deklarativer lik.

Samlet sett antyder funnene at V3-strukturen ikke utelukkende er et ungdomsfenomen i flerkulturelle miljøer. Dersom bruken opprettholdes på tvers av sosiale nettverk og alder, kan V3 få varig plass i norsk syntaks. Datasettet mitt er imidlertid begrenset og gir derfor ikke grunnlag for å trekke konklusjoner.

Før vi konkluderer, er det viktig å påpeke på enkelte metodiske forhold. For å skape mulige kontekster for V3 benyttet jeg, som nevnt, en gjenfortellingsoppgave. Målet var å få deltakerne til å bruke adverbialer som *først*, *etterpå*, *senere* i det kronologisk strukturerte narrative. Resultatet ble at deltakerne i stedet tok i bruk adverbialene *så* og *da* som temporale konnektiver, som i hovedsak trigget V2.

En generell problemstilling ved studier av talespråk er at forskningskonteksten kan oppleves kunstig. Selv om jeg ikke var til stede under samtalene, viser dataene at deltakerne var oppmerksomme på mobiltelefonen som opptaksutstyr (synlig opptaksikon), noe som kan ha påvirket språklig valg. Vi ser på sitatene nedenfor.

(14a) fordi jeg heter jo ((navn)) ((latter)) og (...) ((felles latter))

og som dere kan høre på e fra navnet mitt (.) så er jeg en utlending (G2-12)

(14b) ja vi er jo muslimer (.) vi vi kommer jo fra: (..) veste: e kanten ((latter i bakgrunnen)) (G2-11)

(14c) det var lov å si navnet deres [...] kanskje du må slette det (G1-03)

Samtalen mellom G2-11 og G2-12 framstår som prestasjonspreget, noe som blant annet kommer til uttrykk når de finner på navn og presenterer seg som «muslimer fra vestkanten», samtidig som de ler mye. Bevisstheten om forskningskonteksten synliggjøres også i sitatet (14c) ovenfor. I (14c) retter deltakeren seg direkte mot forskeren (her: «du» = forsker). Disse situasjonene kan beskrives som «observatørens paradoks» (Labov, 1972, s. 209), der tilstedeværelsen av innspillingsutstyret kan påvirke hvordan folk snakker, og dermed blir det utfordrende å fange det forskeren ønsker å studere. Dessuten viser mine data en klar forskjell mellom førstespråkstalere av norsk og øvrige deltakere. Selv om alle deltakerne er undersøkt med samme metode, forekommer V3-konstruksjonen hyppigere hos noen deltakere enn hos andre. At forekomstene blant S1-talere er få, gjør det vanskelig å trekke sikre konklusjoner. Likevel gir dataene støtte for at konstruksjonen også finnes hos S1-talere. Fraværet av det språklige trekket som blir forsket på, indikerer ikke nødvendigvis at trekket ikke er en del av talernes språklige repertoar. Og motsatt sier forekomsten av trekket heller ikke hvor typisk trekket er for deres språkbruk. En videre undersøkelse med et større datasett og eventuelt flere opptak av de samme personene i ulike kontekster kan muligvis avhjelpe problemet og gi større innsikt i bruken av V3-konstruksjoner.

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg presentert data om avvik fra streng V2-leddstilling i deklarativer setninger i norsk talespråk. Et mål med studien var å undersøke subjektverbal-rekkefølgen hos talere med ulik språklæringsbakgrunn, i forskjellige aldersgrupper og miljøer, for å belyse om V3 var begrenset til ungdomsspråket eller

også forekom blant andre talere, inkludert eldre S1-talere og S2-talere med lengre botid i landet. Et annet mål med studien var å undersøke den lingvistiske distribusjonen av V3-strukturen og sammenlikne det med V2-konstruksjoner. Materialet består av lydopptak fra 25 deltakere i alderen 17–36. Studien inkluderer førstespråkstalere av norsk, simultant flerspråklige og suksessivt flerspråklige. Hovedfunnene viser at den relative frekvensen av V3 er lav, og at strukturen forekommer hos deltakere med ulik språklæringsbakgrunn med varierende hyppighet. Simultant flerspråklige bruker strukturen mest, med betydelig intraindividuell variasjon, mens S1-talere og suksessivt flerspråklige bruker strukturen i mindre grad. Det er også en sammenheng mellom alder og bruk av strukturen: V3 forekommer hyppigere hos de yngste talere (17–20 år) enn unge voksne (21–36 år). Dataene tyder videre på at typen initialt ledd påvirker forekomsten av subjekt-verb-inversjon. Enstavelsesord i initial posisjon tenderer til å utløse V2, mens flerstavelsesord og leddsetninger i initial posisjon øker sannsynligheten for V3.

Samlet viser funnene at V3-strukturen ikke er begrenset til flerspråklige ungdomsmiljøer. Studien kan dermed legge grunnlag for nye spørsmål om norsk talesyntaks og språklig variasjon. Det er ikke tilstrekkelig evidens til å trekke sikre konklusjoner, men resultatene kan kaste lys over variasjon i norsk talesyntaks.

Litteratur

- Alexiadou, A. & Lohndal, T. (2018). V3 in Germanic: A Comparison of Urban Vernaculars and Heritage Languages. I M. Antomo & S. Müller (Red.), *Non-canonical verb positioning in main clauses*. *Linguistische Berichte Sonderheft* 25 (s. 245–264). Helmut Buske Publishers.
- Brautaset, A. (1996). *Inversjon i norsk mellomspråk. En undersøkelse av inversjon i stiler skrevet av innlærere med norsk som andrespråk*. Tromsø-studier i språkvitenskap 18. Novus.
- Breitbarth, A. (2023). V3 after central adverbial in German: Continuity or change? *Journal of Historical Syntax*, 7(8), 1–47.
- Bunk, O. (2020). 'Aber Immer Alle Sagen Das'. *The Status of V3 in German: Use, Processing and Syntactic Representation*. [Doktorgradsavhandling]. Humboldt University Berlin.
- Cheshire, J. (2005). Syntactic variation and spoken language. I L. Cornips & K. P. Corrigan (Red.), *Syntax and Variation. Reconciling the Biological and the Social* (s. 81–106). John Benjamins.
- Clyne, M. (2000). Lingua franca and ethnolects in Europe and beyond. *Sociolinguistica* 14, 83–89.
- Eide, K. E. & Hjelde, A. (2018). Om verbplassering og verbmorfologi i amerikanorsk. *Maal og Minne* 1, 25–69.
- Ellingsen, E. M. (2015). «Det er vår måte å kommunisere på». *En studie av språkbruk blant ungdom i flerspråklige miljø i Bergen*. [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/10399>

- Emilsen, L. E. & Søfteland, Å (2020). L2 acquisition in a rich dialectal environment: Some methodological considerations when SLA meets dialectology. I A. Edmonds, P. Leclercq & A. Gudmestad (Red.), *Interpreting language-learning data* (s. 9–38). Language Science Press. <https://zenodo.org/records/4032280>
- Flyen, S. (2023). «Oshan er beste»: En studie av språkbruk blant ei gruppe ungdommer på en flerspråklig skole i Oslo. [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Freywald, U., Cornips, L., Ganuza, N., Nistov, I. & Opsahl, T. (2015). Beyond verb second – a matter of novel information-structural effects? Evidence from Norwegian, Swedish, German and Dutch. I J. Nortier & B. A. Svendsen (Red.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century. Linguistic Practices across Urban Spaces* (s. 73–92). Cambridge University Press.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Ganuza, N. (2008). *Syntactic Variation in the Swedish of Adolescents in Multilingual Urban Settings: Subject-verb Order in Declaratives, Questions and Subordinate Clauses*. [Ph.d-avhandling]. Stockholms Universitet.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva7457>
- Gujord, A-K. H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk*. Fagbokforlaget.
- Hagen, J. E. (1992). Feilinvertering, overinvertering og underinvertering. *NOA. Norsk som andrespråk*, 15, 27–38.
- Kinn, K., Stokka, M. L. & Pájaro, V. (2024). Latin-Amerika-norsk: Noen første observasjoner. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 42, 177–212.
- Kotsinas, U.-B. (1988). Rinkebysvenskan – en dialekt? I P. Linell, V. Adelswärd, T. Nilsson & P. A. Pettersson (Red.), *Svenskans beskrivning 16. Förhandlingar vid sammankomst för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning* (s. 264–278). Universitetet Linköping, Tema kommunikation.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Blackwell.
- Lohndal, T., Westergaard, M. & Vangsnes, Ø. A. (2020). Verb Second in Norwegian: Variation and acquisition. I R. Woods & S. Wolfe (Red.), *Rethinking Verb Second* (s. 770–789). Oxford University Press.
- Meklenborg, C. (2020). Adverbial resumptive and Verb Second. I R. Woods & S. Wolfe (Red.), *Rethinking Verb Second* (s. 90–125). Oxford University Press.
- Melvær, J. O. (2023). *V2 i norsk arvespråk i Latin-Amerika*. [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Nettskjema-diktafon mobilapp (2017). <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Opsahl, T. (2009). «Egentlig alle kan bidra!»: en samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Quist, P. (2000). Ny københavnsk 'multietnolekt'. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. *Dansk talesprog*. Bind 1, (s. 143–212). Institutt for Dansk Dialektforskning. C. A. Reitzels.
- Rashidi, B. (2022). «En innblikk» i språklige trekk blant ungdommer i multietniske miljøer i Fredrikstad. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/95436>
- Schalowski, S. (2017). From adverbial to discourse connective: Multiple prefields in spoken German and the use of dann 'then' and danach 'afterwards'. *Universität Postdam: Arbeitspapiere Sprache, Variation, Migration: Studentische Arbeiten* Vol. 6.

- Sollid, H. (2003). *Dialektsyntaks i Nordreisa: Språkdannelse og stabilisering i møtet mellom kvensk og norsk*. [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Tromsø.
- Strandberg, V. (2024a). Varför V3 nu? Temporal och konditionala bisatser som fria initiala annex. *Språk och interaktion* 6, 1–25. <https://helda.helsinki.fi/bitstreams/00aa5cf8-42f6-484a-bad1-b4af5b807943/download>
- Strandberg, V. (2024b). Kronologi, samtalsstruktur och ompositionering. Tillägg till kommunikativa projekt med turinitialt *sen* i tal-i-interaktion. *Journal for German and Scandinavian Studies* 4, 14–34. <https://doi.org/10.60055/GerSk.2024.4.14-34>
- Strandheim, K. (2018). «Viss de e andre fålk som ikke sjønne sæ like my på de, så kainn vi snakk meir sånn tradisjonell trøndersk»: En sosiolingvistisk studie av registervariasjon hos ungdom fra flerkulturelle miljøer i Trondheim. [Masteroppgave]. Norges teknisk naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2787477>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet – til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svendsen, B. A. & Røyneland, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *The International Journal of Bilingualism*, 12(1 & 2), 63–83.
- UPUS-Oslo (2020). <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/prosjekter/upus/>
- Westergaard, M., Lohndal, T. & Lundquist, B. (2023). Variable V2 in Norwegian heritage language: An effect of crosslinguistic influence? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 13(2), 133–162.
- Wiese, H. (2009). Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: new linguistic practices among adolescents. *Lingua*, 119, 782–806.
- Wiese, H. & Müller, H. G. (2018). The hidden life of V3: An overlooked word order variant on verb-second. I S. Müller & M. Antomo (Red.), *Non-Canonical Verb Positioning in Main Clauses*, Special Issue, *Linguistische Berichte* (s. 201–223). Buske.
- Wiese, H. & Rehbein, I. (2016). Coherence in new urban dialects: A case study. *Lingua*, 173, 45–61. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0024384115002193>
- Walkden, G. (2017). Language contact and V3 in Germanic varieties new and old. *Journal of Comparative Germanic Linguistics*, 20, 49–81. <https://d-nb.info/115653397X/34>
- Zachariassen, D. (2023). Pushing the limits of V2 new syntactic options in a Danish urban dialect. *Scandinavian Studies in Language*, 14(1), 30–70. <https://doi.org/10.7146/sss.v14i1.142624>
- Østbø, C. B. (2014). Topic doubling. *NALS. Nordic Atlas of Language Structures Journal*, 1(1), 423–434. <https://tekstlab.uio.no/nals#/chapter/26>



«Det spisser opplegget ditt»

Læreres erfaringer med dynamisk vurdering av flerspråklige elever i begynneropplæringen

AV GUNHILD TVEIT RANDEN OG LINE-MARIE HOLUM

Sammendrag

Artikkelen tematiserer dynamisk vurdering i skolen og utforsker læreres erfaringer med bruk av Utdanningsdirektoratets *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* i begynneropplæringen ved to skoler med høy andel av minoritetsspråklige elever. Forskningsspørsmålet «Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere ved bruk av dynamisk vurdering i begynneropplæringen for flerspråklige elever?» besvares gjennom analyse av semistrukturerte gruppeintervjuer. Studien er basert på teori om dynamisk vurdering og plasserer denne teorien innenfor rammen av ulike teoretiske innfallsvinkler til vurdering. Resultatene viser at lærerne i all hovedsak mener at dynamisk vurdering har positive konsekvenser for undervisningen, men peker samtidig på sentrale utfordringer knyttet til denne vurderingsformen, som for eksempel at slik kartlegging er krevende og stiller store krav til andrespråkskompetanse hos lærerne. De peker også på at fravær av testmateriell er utfordrende med tanke på dokumentasjon og vedtak om særskilt språkopplæring, og uttrykker bekymring for at skolene vurderer minoritetsspråklige elever ulikt. Funnene fortolkes og drøftes i lys av teori om ulike vurderingstradisjoner i skolen, og det pekes på at lærernes oppfatninger kan forstås både i lys av en naturvitenskapelig og en hermeneutisk innfallsvinkel til vurdering av språk.

Nøkkelord: Dynamisk vurdering, kartlegging, vurderingstradisjoner, minoritetsspråklige elever, flerspråklig, begynneropplæring

Abstract

This article examines dynamic assessment in schools and explores teachers' experiences with using the Norwegian Directorate for Education and Training's *Assessment Tool for Basic Norwegian* (Udires Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk) in early primary grades at two schools with a high proportion of language-minority pupils. The research question, "*What opportunities and challenges do teachers experience when using dynamic assessment in early education for multilingual pupils?*", is addressed through an analysis of semi-structured group interviews. The study is grounded in theory on dynamic assessment and situates this theory within a framework of different theoretical approaches to assessment. The findings show that teachers largely perceive dynamic assessment as having positive consequences for teaching, while at the same time pointing to key challenges associated with this form of assessment. These include the demanding nature of such mapping practices and the high level of second-language competence required of teachers. They also highlight that the absence of test materials is problematic in relation to documentation and administrative decisions, and they express concern that schools may assess multilingual pupils inconsistently. The findings are interpreted and discussed in light of theories on assessment traditions in schools, suggesting that teachers' perceptions can be understood in terms of both scientific and hermeneutic approaches to language assessment.

Keywords: Dynamic assessment, mapping, assessment traditions, minority-language students, language-minority pupils, multilingualism, early primary grades

Innledning

Vurdering, testing og kartlegging av norskerferdigheter hos elever med norsk som andrespråk er et sammensatt felt preget av spenninger mellom pedagogiske mål, språkpolitiske føringer og ulike forskningstilnærminger. Midt oppi dette står skolens lærere som skal kartlegge elevene, parallelt med at de underviser og følger opp elevene på annet vis. Ifølge opplæringsloven har elever med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt språkopplæring til de kan norsk godt nok til å følge den

vanlige opplæringen, og kommunen skal jevnlig vurdere dette (§ 3-6).¹ Det er imidlertid opp til kommunene eller skolene å avgjøre hvordan og ved hjelp av hvilke verktøy det skal vurderes. Det er heller ikke krav til sakkyndighet, altså at den som vurderer har særlig kompetanse på feltet. I denne artikkelen bruker vi vurdering som et overordnet begrep som favner om ulike typer kartlegging og testing, med og uten tilhørende kartleggingsmateriell.

Flere forskere peker på utfordringer knyttet til vurdering av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter, blant annet fordi man bruker prøver som er utviklet for majoritetsspråklige elever for å kartlegge elever med begrensede norskferdigheter (Kjelaas et al., 2020; Monsen, 2014; Randen, 2013). Lødding et al. (2024) kommer med en klar anbefaling til utdanningsmyndighetene om å bruke egnede kartleggingsverktøy i vurdering av minoritetsspråklige elever og å sørge for at resultatene av kartleggingen følges opp (s. 158).

Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (heretter KGN) er utviklet for å kartlegge norskferdigheter hos elever med norsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2021). Verktøyet er basert på et dynamisk vurderingssyn, som med utgangspunkt i Vygotskys sosiokulturelle teori bygger på prinsippet om at læring og vurdering ikke bør skilles, men sees som gjensidig avhengige prosesser. I praksis kan dette for eksempel innebære at lærer og elev sammen utforsker hva eleven mestrer med ulike grader av støtte i en vanlig undervisningssituasjon.

Denne artikkelen tematiserer vurdering av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter i begynneropplæringen, det vil si 1.- 3. trinn, og vi utforsker hvordan innføring av KGN har fungert på to ulike skoler, sett fra lærernes perspektiv. Studiens forskningsspørsmål er

Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere ved bruk av dynamisk vurdering i begynneropplæringen for flerspråklige elever?

Vi begynner med å kort introdusere KGN, før vi i teoridelen plasserer dynamisk vurdering innenfor rammen av ulike vurderingstradisjoner. Deretter blir datagrunnlag og metode beskrevet, før vi presenterer studiens hovedfunn. Til slutt drøftes lærernes erfaringer med dynamisk vurdering i lys av ulike teoretiske innfallsvinkler som er representert i skolens vurderingsformer.

¹ § 3-6 gjelder for grunnskolen, mens retten til særskilt språkopplæring i videregående opplæring er hjemlet i § 6-5.

Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk

Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021) har som hovedformål å gi skoler et faglig grunnlag for å kunne oppfylle minoritetsspråklige elevers rett til særskilt språkopplæring (jf. §3-6 i Oppføringslova). KGN er et digitalt, dynamisk verktøy som har til hensikt å kartlegge elevens norskspråklige ferdigheter for å finne ut om eleven kan norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen. Verktøyet kan brukes til å fatte og oppheve enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. I tillegg er KGN ment å være et pedagogisk verktøy som kan hjelpe lærere å rette oppmerksomhet mot trekk i norsk språk som man vet er utfordrende for mange elever med norsk som andrespråk. Kartleggingsverktøyet er gratis og tilgjengelig for grunnskoler og videregående skoler i Norge. Per juni 2025 var om lag 16000 lærere fordelt på samtlige av Norges 357 kommuner registrerte brukere av verktøyet (Utdanningsdirektoratet, juni 2025, personlig kommunikasjon).

KGN er ikke en test med oppgavesett, men et arbeidsverktøy for lærere, bestående av to deler. Første del er en samtaleguide til bruk i en oppstartssamtale med skolestartere og elever som er nye i norsk skole, der man blant annet får informasjon om elevenes samlede språkferdigheter og tidligere skolegang. Andre del, som denne artikkelen omhandler, er en kartlegging av elevens norskferdigheter innenfor fem hovedområder: lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale. Hvert hovedområde er delt inn i tre nivåer, og hvert nivå består av en rekke *ferdighetsutsagn*, for eksempel eleven «leser små og store gjennomgåtte bokstaver» (Lesing, nivå 1), «rimer ord på norsk eller morsmålet» (Lesing, nivå 1) «skriver korte lydrette ord» (Skriving, nivå 1) eller «uttaler de norske vokalene og diftongene» (Uttale, nivå 3). Læreren skal vurdere om eleven «ikke mestrer», «mestrer med støtte» eller «mestrer uten støtte». Hver elev har sin personlige, digitale ferdighetsprofil som endrer seg etter hvert som lærerne fyller ut. Tidligere kartlegginger følger med eleven gjennom hele skoleløpet, og de kan overføres dersom eleven bytter skole. Verktøyet inneholder også veiledningstekster, ordforklaringer og eksempler. Ifølge veiledningen bør kartleggingen gjennomføres av noen som har særskilt kompetanse i norsk som andrespråk, andrespråkspedagogikk eller lignende (Utdanningsdirektoratet, 2021, 2024).

KGN er basert på et språksyn der man ser flerspråklighet som en ressurs og forstår andrespråklæring i lys av teorier om flerspråklig utvikling (jf. den flerspråklige

vendingen, som beskrevet av García og Wei (2014)). Verktøyets formål er å kartlegge funksjonelle norskferdigheter, ikke innfødte ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette innebærer at man tar høyde for at elevens læring har utgangspunkt i andre språk enn norsk, og at disse anerkjennes som viktige redskaper for læring. KGN er også forankret i forskning om hvilke andrespråksferdigheter som er særlig sentrale for å lykkes i skolen, både språklig og faglig (se veiledningstekster i Utdanningsdirektoratet, 2021 og Holum et al., 2024 for en grundigere redegjørelse). Progresjonen i verktøyet går fra det kjente til det ukjente, fra konkret til abstrakt språk, fra hverdagsspråk til skolespråk, fra det enkle til det mer komplekse, fra å kjenne til, til å bruke selv, og fra utprøving til mestring (Holum et al., 2024, s. 66). Denne progresjonen bidrar til å synliggjøre verktøyets syn på andrespråkutvikling fra et begynnernivå til et norsk språk som kan brukes som redskap for samspill og læring. Vi som skriver denne artikkelen, har deltatt i utviklingen av KGN,² og er derfor godt kjent med verktøyet fra et utviklerperspektiv. Ved å forske på læreres erfaringer, håper vi å få ny kunnskap om læreres praktiske bruk av verktøyet.

Teoretiske innfallsvinkler til vurdering av språk

KGN er basert på et dynamisk vurderingssyn. Dynamisk vurdering representerer en alternativ tilnærming til tradisjonelle tester ved at man setter søkelys på selve læringsprosessen og elevenes evne til å videreutvikle seg og lære gjennom veiledning, heller enn bare å måle hva eleven kan på et gitt tidspunkt (Poehner, 2008; Lantolf & Poehner, 2011). Ifølge Vogt (2010, s. 58) innebærer dynamisk vurdering «å gjøre testingen mer interaktiv, bruke en friere dialog og prøve ut hva individet klarer på egen hånd eller med ulik grad av hjelp og støtte». Denne måten å vurdere på er basert på sosiokulturell læringsteori, og Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen står sentralt. Det dreier seg altså om å finne ut hvilket nivå eleven er på når en oppgave kan løses i samspill med andre. Innenfor dynamisk vurdering anses derfor veiledning og tilbakemelding som sentrale deler av vurderingen. Dette gir lærere muligheten til å observere hvordan elever reagerer på hjelp og tilpasser seg oppgaver, både skriftlig og muntlig. Ved dynamisk vurdering har man som mål å identifisere elevenes læringspotensial gjennom intervensjoner, i stedet for kun å vurdere deres nåværende kunnskapsnivå (Poehner, 2008).

² Innholdet i verktøyet ble utviklet av Soraya Ahmadinia, Line-Marie Holum, Irmelin Kjelaas og Gunhild Tveit Randen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2017 til 2021.

I motsetning til mer tradisjonell testing i skolen, hvor måling av ulike ferdigheter ofte skjer på ett gitt tidspunkt og uten individuell tilpasning, bygger dynamisk vurdering på et prosessorientert målingssyn, der elevens utvikling og læringsprosesser er minst like interessant som oppnådde ferdigheter. Når en kartlegger elevers ferdigheter i skolen, er det hovedsakelig basert på et ønske om bedre læring for elevene, hvilket indikerer at man ønsker at det skal være en sammenheng mellom vurderingssituasjonen og det som skjer i undervisningen. *Wash-back* refererer til effekten som en prøve har på undervisning og læring. Ifølge Messick (1996) er wash-back «the extent to which the introduction and use of a test influences language teachers and learners to do things they would not otherwise do that promote or inhibit language learning» (1996, s. 241). Ofte omtales wash-back-effekten som en utfordring ved ulike kartleggingsprøver fordi det kan lede til at man innretter undervisningen ensidig mot elementer som man vet vil bli prøvd i en vurderingssituasjon. Dette omtales i faglitteraturen som «teach to the test» og kan beskrives som en negativ wash-back-effekt. Med utgangspunkt i teori om dynamisk vurdering, legges det til grunn at vurdering og undervisning er en del av den samme prosessen. Med tanke på wash-back, er det slik ønskelig at vurderingen skal påvirke undervisningen og at undervisningen skal påvirke vurderingen. For eksempel er noe av formålet med KGN at elevene skal få bedre og mer tilpasset undervisning i etterkant av vurderingen. Dette kan beskrives som en positiv wash-back-effekt.

Lærerens støtte i vurderingssituasjonen, ofte omtalt som *stillasbygging* (Gibbons 2015), er en sentral del av den dynamiske vurderingsmetodikken. Stillasbygging, slik Gibbons (2015) definerer det, omfatter både planlagt støtte (eng. designed scaffolding) og interaksjonell støtte (eng. interactional scaffolding). Planlagt støtte kan for eksempel være å tilpasse tekster, bruke modeller, språkrammer og bilder. Ved interaksjonell støtte samhandler læreren med eleven, bygger videre på det han eller hun sier eller modellerer mulige løsninger (2015, s. 100–101). Gibbons understreker at gode læringssituasjoner kjennetegnes av høye utfordringer kombinert med høy støtte (2015, s. 18–19). I dynamisk vurdering vil lærerens evne til å støtte eleven, både planlagt og spontant, være avgjørende for vurderingens kvalitet.

Når man vurderer i skolen, er det en viktig forutsetning at vurderingen er rettferdig. En vanlig oppfatning av rettferdighet er at alle elevene skal få de samme oppgavene (McNamara & Knock 2019), slik man ser for eksempel ved sentralgitt eksamen eller nasjonale prøver. McNamara og Knock (2019) er kritiske til et slikt syn og skiller mellom to typer rettferdighet i vurderingen: *fairness* og *justice*. Fairness handler om

rettferdighet på et individnivå, for eksempel ved at alle elever får like muligheter til å vise hva de kan, mens justice handler om at man på et systemnivå unngår språklig og kulturelt bias eller systematisk urettferdighet som fører til ulik tilgang til opplæring.

Lantolf og Poehner (2013) beskriver dynamisk vurdering som en hermeneutisk innfallsvinkel til vurdering, der det å fortolke og forstå er sentralt. Dette synet representerer ifølge dem en motsetning til et naturvitenskapelig eller positivistisk syn på vurdering, der målet er å være objektiv og å måle ferdigheter som stabile størrelser. Innenfor en naturvitenskapelig forståelsesramme kan kartlegginger fungere som nøytrale måleinstrumenter som beskriver hva eleven kan på et gitt tidspunkt, uten å gripe inn i læringsprosessen. Poehner (2011) sier at naturvitenskapelige innfallsvinkler til vurdering søker «consistence in performance» (2011, s. 106), der pålitelighet og reproduserbare resultater er idealet. Lantolf og Poehner (2013) er kritiske til slik vurdering og tar til orde for at vurdering og undervisning er sammenvevde prosesser fordi vi forstår elevenes læringspotensial best når vi aktivt søker å endre det gjennom veiledning og dialog. De argumenterer derfor for at rettferdig vurdering ikke betyr at alle elever skal kartlegges på samme måte, men at hver enkelt elev får den støtten hen trenger for å vise sitt beste i en gitt kartleggingssituasjon. Dette kan ifølge dem bare fanges opp i et dialogisk samspill.

Basert på Lantolf og Poehners (2013) skille mellom en naturvitenskapelig og hermeneutisk innfallsvinkel til vurdering, har vi laget følgende oversikt over forskjellene mellom de ulike innfallsvinklene til vurdering i skolen (tabell 1).

Tabell 1: Innfallsvinkler til vurdering av språk

	Naturvitenskapelig innfallsvinkel	Hermeneutisk innfallsvinkel
Formål	Måle oppnådde ferdigheter	Forstå og utvikle ferdigheter
Målingssyn	Normerte og standardiserte tester	Dialog, mediering, stillasbygging
Lærerens rolle	Passiv, må følge instruksjon	Aktiv deltakende
Språksyn	Språk som stabile, målbare ferdigheter	Språk som en dynamisk og sosialt situert praksis
Rettferdighet	Lik behandling av alle	Skape muligheter for alle

I den avsluttende drøftingen bruker vi denne som utgangspunkt for å fortolke lærernes oppfatninger om dynamisk vurdering.

Vurdering av elevers språklige og faglige ferdigheter har lange tradisjoner i skolen, og er et sammensatt fagfelt med både pedagogiske, sosiale og politiske konsekven-

ser. Innenfor vurdering av språk har man flere ulike retninger eller paradigmer som beskriver hva språkferdigheter er. Spolsky (1977) fremhevet at språkprøver alltid vil være forankret i teorier om språk og språklæring, og at disse teoriene vil prege både utviklingen av prøver og tolkning av resultatene. Dette innebærer at ingen kartleggingsverktøy er nøytrale, men representerer gitte syn på hva språk er, hvilke funksjoner språket bør ha, og hva som anses som gode språkferdigheter.

Guba og Lincoln (1985, 1989) beskriver vurderingens historiske utvikling gjennom fire generasjoner som representerer ulike syn på kunnskap, måling og hva som anses som gyldige vurderingsresultater. Wedin (2010) tar utgangspunkt i denne inndelingen og viser hvordan de ulike vurderingsgenerasjonene får konkrete konsekvenser for minoritetsspråklige elevers møte med kartlegging og vurdering i begynneropplæringen.

Den første generasjonen, som Wedin betegner som *psykometrisk* eller *testbasert vurdering*, er forankret i et positivistisk kunnskapssyn der vurdering forstås som objektiv måling av stabile ferdigheter. Språk betraktes som en teknisk og målbar ferdighet, og språkutvikling som en lineær og universell prosess. Vurderingen er instrumentell og preget av standardisering, sammenligning og rangering (Guba & Lincoln, 1989). Wedin peker på at denne formen for vurdering innebærer en særlig risiko for minoritetsspråklige elever, fordi begrensede ferdigheter i majoritetsspråket ofte forveksles med svake leseferdigheter. Dette svekker både vurderingens gyldighet og rettferdighet.

Den andre generasjonen, *mål- og kriteriebasert vurdering*, representerer et skifte mot vurdering basert på eksplisitte mål og kriterier, ofte forankret i læreplaner. Selv om koblingen mellom vurdering og undervisning styrkes, fremhever Wedin at kriteriene i stor grad bygger på en enspråklig norm. Ferdigheter utviklet på andre språk synliggjøres i liten grad, og faste forestillinger om hva som kjennetegner «gode» språkferdigheter kan føre til systematisk undervurdering av flerspråklige elevers samlede språklige kompetanse (Wedin, 2010, s. 104).

Den tredje generasjonen innebærer et brudd med vurdering som teknisk måling og åpner for en mer *holistisk tilnærming*, der lærerens profesjonelle skjønn og kvalitative beskrivelser får større plass. Vurdering forstås da som en fortolkende praksis der elevens helhetlige ferdigheter i en gitt kontekst vektlegges (Guba & Lincoln, 1989). Denne tilnærmingen forutsetter at lærere har kompetanse om språk og flerspråklighet. Uten slik kompetanse kan også holistiske vurderinger reprodusere enspråklige normer og skjulte kriterier (Wedin, 2010). Et sentralt poeng hos Wedin er

at vurderingen i de tre første generasjonene, uavhengig av metode, bygger på forhåndsdefinerte kriterier for gode språk- og leseferdigheter, som ofte tar utgangspunkt i en enspråklig norm. Dette samsvarer med Guba og Lincolns (1989) kritikk av disse generasjonene som utilstrekkelige i møte med språklig og kulturelt mangfold.

Den fjerde generasjonen representerer et paradigmeskifte der vurdering forstås som en *dialogisk og sosiokulturell praksis*, snarere enn et nøytralt måleinstrument. Kriterier utvikles gjennom dialog mellom lærere, elever og foreldre, og for flerspråklige elever innebærer dette at hele det språklige repertoaret kan anerkjennes som relevant for læring og vurdering (Wedin, 2010). Samtidig understrekes det at denne vurderingsformen stiller betydelige krav til lærerkompetanse, særlig kunnskap om andrespråklæring, for å unngå feilvurderinger og lave forventninger til elevene (Wedin, 2010, s. 112). Samlet sett viser de fire generasjonene en utvikling fra en teknisk og enspråklig vurderingsforståelse mot en mer dynamisk og rettferdig praksis. Som Wedin påpeker, har ikke de ulike generasjonene erstattet hverandre, men eksisterer fortsatt side om side i skolen, til tross for at den fjerde generasjonen representerer et paradigmeskifte, altså et brudd med den gamle måten å tenke på. Dette kan bidra til ulike forventninger til hva vurdering skal vise, og hvordan resultatene skal kunne brukes, også i arbeidet med kartleggingsverktøy som KGN.

Holm (2023) beskriver på tilsvarende måte tre paradigmer for vurdering av flerspråklige elever der han retter oppmerksomhet mot selve formålet med vurderingen. Det første paradigmet ser kartlegging som et nøytralt verktøy for å måle språklige ferdigheter og sammenligne individer, institusjoner og nasjoner. Vurdering innenfor dette paradigmet er forankret i psykometrisk teori, og målet er å øke skolens effektivitet og skape forbedringer på systemnivå (Holm, 2023, s. 112). Det andre paradigmet ser vurdering som et makt- og styringsredskap der man for eksempel søker å finne ut om noen grupper av elever skiller seg ut fra andre grupper og sorterer elever ut fra samfunnets verdier og normer. Holm sier at mens det første paradigmet ser vurdering som et pedagogisk instrument, kan vurdering innenfor det andre paradigmet anses som et politisk instrument. Man kan argumentere for at for eksempel nasjonale prøver i Norge har et slikt politisk formål da resultatene brukes til å sammenligne skoler og kommuner, og til å legitimere utdanningspolitiske reformer. Det tredje paradigmet ser vurdering som en lokal og sosial praksis der møtet mellom mennesker er sentralt. I dette paradigmet er fokuset rettet mot hvordan prøver og kartlegginger kan forme hverdagspraksis i skoler og barnehager, og hvordan elever, lærere og foreldre opplever og handler i møte med vurdering. Dette paradigmet er

etter vårt syn i overensstemmelse med vurderingssynet i det Guba og Lincoln (1985) betegner som fjerde generasjons vurdering, eller det Wedin (2010) kaller sosialkonstruktivistisk. Holm understreker at de to første paradigmen deler en instrumentell forståelse av vurdering, mens det tredje åpner for en mer prosessorientert tilnærming (Holm, 2023, s. 112–113). Han argumenterer for at de to første vurderingsparadigmen er basert på en enspråklig norm, noe som leder til at flerspråklige elever ikke får brukt hele sitt språklige repertoar, som igjen kan føre til «silencing of bilingualism» (García & Kleifgen, 2015) og urettferdig vurdering.

Man kan relatere KGN både til Holms andre og tredje paradigme. Verktøyet kan ses som et politisk instrument fordi det brukes som utgangspunkt for juridiske vedtak om særskilt språkopplæring. I tillegg kan det relateres til Holms tredje paradigme fordi man ser vurdering som en dynamisk prosess og tar høyde for at elevens samlede språklige repertoar har relevans for språklæringen. Det at den samme vurderingen skal brukes til flere formål, synliggjør den komplekse situasjonen lærere står i når de skal kartlegge flerspråklige elevers norskferdigheter i skolen.

Datagrunnlag og metode

Datagrunnlaget er samlet inn via semistrukturerte gruppeintervjuer og observasjon av undervisning på 1. trinn ved to skoler (heretter kalt Haga og Broen skole). Haga og Broen er to mellomstore barneskoler med henholdsvis 300 og 450 elever i en norsk storby. Begge skoler har en høy andel elever som snakker et annet språk enn norsk i hjemmet. Mange av de flerspråklige elevene er født og oppvokst i Norge.

Vi gjennomførte fire gruppeintervjuer med lærere (tre ved Haga og ett ved Broen) og observerte en 90 minutters undervisningsøkt på hver skole. Observasjon og intervju foregikk samme dag, og lærere som hadde blitt observert, var med i påfølgende intervju. Ved disse intervjuene fungerte observasjonene som et felles utgangspunkt for samtalen. Ut over dette er det ikke gjort noen analyse av observasjonene.

Totalt ble elleve informanter intervjuet, fire fra Broen skole og syv fra Haga skole. Det var tre til fire informanter til stede på hvert intervju. Informantene hadde ulike roller på skolen. De fleste var kontaktlærere, men en fagansvarlig for særskilt språkopplæring og kartlegging deltok i alle intervjuer. I tillegg snakket vi med skoleledere på begge skoler. Kontaktlærerne vi intervjuet, var fra ulike trinn på barneskolen, men lærere fra begynneropplæringen var til stede på alle intervjuer.

Det ble utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene med åpne spørsmål om lærernes erfaringer med bruk av KGN. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) søker man gjennom et semistrukturert intervju å sirkle inn gitte temaer, som beskrevet i en intervjuguide, samtidig som man forholder seg fleksibelt til endringer som samtalen kan ta. Spørsmålene i vår intervjuguide dreide seg i hovedsak om lærernes oppfatning av KGN som helhet, deres erfaringer med bruk av verktøyet og dynamisk vurdering mer generelt, samt hvilke rammer som var satt for vurdering knyttet til særskilt språkopplæring. I tillegg ble det stilt spørsmål rundt fortolkning av ferdighetsutsagnene i verktøyet. Spørsmålene i intervjuguiden var utgangspunkt for samtale. Samtidig var vi opptatte av å gi plass til informantenes erfaringer og oppfatninger. Allerede ved første intervju ved Haga skole ga informantene oss verdifull innsikt i både muligheter og utfordringer knyttet til bruk av KGN på 1. trinn, noe som bidro til at vi ønsket å utforske begynneropplæringen spesielt. Selv om flere informanter deltok på intervjuene, er det derfor kun lærere fra de laveste trinnene som er sitert i denne artikkelen, i tillegg til kartleggingsansvarlige og en skoleleder.

Tabell 2: Oversikt over data

Haga skole		Broen skole	
Observasjon	90 min Bokstavstafett	Observasjon	90 min Rammelek
Intervju	3 gruppeintervjuer	Intervju	1 gruppeintervju Deltakelse i veiledningssamtale
Informanter	Hilde (kartleggingsansvarlig) Hege (kontaktlærer 1.-2. trinn) Hans (kontaktlærer 3. trinn) Henriette – skoleleder Tre lærere som ikke er referert	Informanter	Barbro (kartleggingsansvarlig) Bianca (kontaktlærer 1. trinn) Beata (kontaktlærer 1. trinn) En lærer som ikke er referert Veiledningssamtale med rektor og andre lærere – ikke transkribert

Intervjuene varte i 45-60 min og det ble gjort lydopptak av alle intervjuene (210 min totalt). Lydopptakene ble først autotranskribert ved hjelp av Whisper. Transkripsjonene ble systematisert i Excel og forfatterne har manuelt lest gjennom og sortert lærernes utsagn etter *muligheter* og *utfordringer* ved bruk av KGN for best å kunne svare ut forskningsspørsmålet «Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere ved bruk av dynamisk vurdering i begynneropplæringen for flerspråklige elever». Begge forfatterne har hørt gjennom lydopptakene og de delene av materialet som var relevante for forskningsspørsmålet, ble transkribert på nytt manuelt.

Denne studien reiser noen særskilte forskningsetiske spørsmål ved at vi som forskere både har vært involvert i utviklingen av KGN og selv forsker på læreres oppfatninger om det. Denne dobbeltrollen kan innebære risiko for at informantene kan holde tilbake kritikk eller for at vår for forståelse kan påvirke fortolkningen av materialet. For å møte dette er det lagt vekt på forskningsetisk refleksivitet (Musgrave, 2025) gjennom hele prosessen, der analysen ikke tar sikte på å evaluere selve verktøyet, men på å forstå og fortolke lærernes tematisering av muligheter og utfordringer knyttet til dynamisk vurdering. Lærernes utsagn er analysert som selvstendige perspektiver, også der disse uttrykker kritikk eller ambivalens. Vi har også valgt å gi rikelig med plass til direkte sitater fra datamaterialet, for at lærernes egne stemmer skal komme fram.

Resultater

Oppsummert viser funnene at lærerne på begge skolene er positive til dynamisk vurdering og ser at det har positive konsekvenser for opplæringen. Det kan hjelpe dem i planlegging av undervisning, og det gir mulighet for individtilpasset kartlegging. Samtidig er dynamisk vurdering tidkrevende og stiller høye krav til lærerkompetanse. Dessuten kan ytre rammefaktorer knyttet til dokumentasjon og vedtak være utfordrende. Vi har oppsummert resultatene i følgende tre delfunn; 1) Dynamisk vurdering ved bruk av KGN har positive konsekvenser for opplæringen, 2) KGN er tidkrevende og stiller store krav til lærerkompetanse og 3) Lærerne peker på utfordringer knyttet til dokumentasjon. Delfunnene presenteres og fortolkes før vi avrunder med en avsluttende drøfting der vi peker på to dilemmaer som resultatene synliggjør.

Funn 1: Dynamisk vurdering ved bruk av KGN har positive konsekvenser for opplæringen

Et klart hovedfunn er at lærerne mener at dynamisk vurdering har positive konsekvenser for opplæringen, altså at vurderingen har en positiv wash-back-effekt. Gjennom intervjuene gir lærerne uttrykk for at bruk av KGN gjør dem mer oppmerksomme på hvilke norskerdigheter elevene trenger å lære. Den dynamiske tilnærmingen gir dem god mulighet til å følge med på elevenes utvikling over tid. Hege, kontaktlærer på 1. trinn på Haga skole, uttrykker at verktøyet gir et presist bilde av elevenes språk, både på individnivå og gruppenivå:

- Hege (...) verktøyet er – for det første utrolig bra fordi det er dynamisk. Du kan gå inn når som helst og endre på det og få se en utvikling. Det er veldig detaljert som gjør at du kan få et godt og nyansert bilde av eleven. (...) Hvis det er flere som får – at de ikke mestrer det, så kan det òg være en pekepinn til meg om at dette har vi faktisk ikke jobbet så mye med, det bør vi jobbe mer med for å komme i mål på det, og ikke bare på enkelt – eller på individnivå, men også på gruppenivå.
- Intervjuer Så du tenker at det kan gi litt sånn pekepinn på hva undervisningen skal – bør rette oppmerksomhet mot?
- Hege Absolutt. Ja.

Hege peker altså på at den dynamiske tilnærmingen gjør det mulig å se på språklæring som prosess, og at KGN er godt egnet for undervisningsplanlegging også på gruppenivå.

Både Haga og Broen skole benytter lekbaserte aktiviteter i undervisningen på 1. trinn, og lærerne ved begge skolene gir uttrykk for at slike aktiviteter kan være nyttige utgangspunkt for dynamisk vurdering. På Haga skole observerte vi en alfabet- og ordstafett i forkant av første intervju. Kontaktlærer Hege reflekterer over hvordan aktiviteten ga henne nyttig informasjon om en elevs skriveutvikling:

Ja, i dag, f.eks. i siste time – så hadde vi – alfabet- og ordstafett. (...) At de løp frem, kunne enten skrive bokstav eller ord. Og da er det en som nesten konsekvent, når han kom frem, enten valgte bare å skrive bokstav. Når det ikke var plass til flere bokstaver, så skulle han begynne å skrive ord. Og da begynte han med riktig første lyd, men så ble resten – det ble sånne nonsensord, da. Så det sto ingen ord der. Men da i dobbeltsjekken, «kan du bare fortelle meg hvilke lyder du har skrevet?» Han kan alle lydene. Det kom ingen ord ut. Så da fikk jeg veldig godt bilde av hvor han er i sin skriveutvikling.

Hege hadde på dette tidspunktet nettopp tatt i bruk KGN, men den dynamiske vurderingsformen virket ikke fremmed for henne. Hun så raskt mulighetene som lå i KGN til å knytte vurdering sammen med lekbaserte aktiviteter i begynneropplæringen.

Lærerne på 1. trinn ved Broen skole er inne i sitt andre år med bruk av KGN når de blir intervjuet. De forteller at de bruker KGN aktivt for å planlegge undervisning gjennom hele skoleåret. I forkant av intervjuet observerte vi en undervisningsøkt

der rammelek ble brukt som utgangspunkt for å vurdere utvalgte deler av elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter. Elevene lekte kjøpesenter og øvde på høflighetsfraser, skrev plakater, handlelister og kvitteringer. Under intervjuet gir Bianca, kontaktlærer på 1. trinn, og Barbro, fagansvarlig for kartlegging og særskilt språkopplæring på skolen, uttrykk for at bruken av KGN gjør undervisningen deres mer systematisk og strukturert:

- | | |
|------------|---|
| Intervjuer | Men ville du gjort noe annerledes hvis du skulle ha rammelek uten å bruke det til kartlegging? |
| Bianca | Ja, det tror jeg. (...) for vi hadde ikke visst hva vi skulle gå etter. Og da hadde vi ikke snakket om dem i forkant. Selv om mange ting vi gjør det. Mange ting som vi tar det for gitt. Og det som er veldig rart, er at disse høflighetsfrasene, disse 'tak' eller 'nei' eller 'hei' eller 'ha det', 'god morgen', dette er allerede i vår hverdag. Vi jobber med dem hver dag (...) Men når du tenker på kartleggingsverktøyet, du – er fokusert på en annen måte |
| Barbro | Det spisser opplegget ditt. |
| Bianca | Ja, veldig. Og du er mer systematisert og strukturert. |

Lærerne reflekterer videre over hvordan de bruker kartleggingsverktøyet i naturlige situasjoner, for eksempel i frilek og stasjonsundervisning. Beata, som også er kontaktlærer på 1. trinn, forteller at det er første gang de har hatt rammelek i denne klassen, men at de bruker KGN aktivt hver dag når de har stasjonsundervisning:

For eksempel på mandag, i går, så hadde vi stasjoner, og så hadde vi trelydsord, og jeg var ute etter å se hvem som klarte å skrive *i* eller *y* i de trelydsordene som vi har, så jeg viser bilde av f-eks. *sil*. Og så skriver de på de små tavlene. Og så ser jeg med en gang hvem som skriver *i*, hvem som skriver *y* når jeg sier *syk* – at de skriver *sik* i stedet for (...) om de hører den forskjellen. Så det gjør vi daglig, men vi blir bare enige om hva det er vi er ute etter. Og så skriver vi notater, (...) og så registrerer vi i kartleggingsverktøyet.

Bianca legger til at de stolte over at de er så rutinerte. De innlemmer også vikarer i arbeidet med vurdering. Hvis en vikar skal ha stasjonsundervisning, gir kontaktlærere beskjed om spesifikke ting de skal se etter, for eksempel hvem som kan kjenne igjen tallsymboler eller terningøyne, og så noterer vikarene og tar med tilbake til kontaktlærere som utgangspunkt for samtale. Lærerne på Broen skole ser altså en klar sammenheng mellom vurdering og undervisning i tråd med det dynamiske vurderingssynet:

- Intervjuer Vil det si at dere kartlegger sånn mer eller mindre kontinuerlig som en del av undervisningsplanlegginga?
- Beata Ja
- Bianca Ja. Og den gjør at vi kan tilpasse undervisninga tilbake igjen, da.

Disse funnene viser altså at bruken av KGN etter lærernes syn har hatt positive konsekvenser for undervisningen deres, altså en positiv wash-back-effekt. De positive effektene som beskrives, er bedre kontroll over enkeltelevers utvikling og hjelp til å tilpasse undervisningen mot elementer som elevene trenger å jobbe med. Dette viser at lærerne ser dynamisk vurdering som et positivt bidrag til undervisningsplanlegging.

Funn 2: KGN er tidkrevende og stiller store krav til lærerkompetanse

Kjennskap til fagterminologi – «Du kan ikke forvente at de kan alle fagbegrepene»

Et annet tydelig funn er at lærerne opplever KGN som omfattende og tidkrevende og at verktøyet stiller store krav til lærerkompetanse. Samtidig som lærerne gir uttrykk for at det er positivt at verktøyet er detaljert og kan gi presis informasjon om elevenes språkutvikling, pekes det på at detaljnivået kan virke litt overveldende, spesielt i starten når det er nytt. Kontaktlærer Hege på Haga skole sier:

På en annen side så er jo det veldig detaljert. (...) kan minnes de første gangene jeg så på at det (...) følte veldig – enda en ting vi må. Sånn er det jo litt i skolen. Det kommer ofte noe nytt som skal revolusjonere skolen og måten vi jobber på.

Lærere fra begge skoler gir uttrykk for at de synes verktøyet har vært vanskelig å bruke, og at det stiller høye krav til læreren, spesielt knyttet til andrespråskompetanse. I intervjuene nevner lærerne blant annet at verktøyet inneholder mange vanskelige fagbegreper (som kollokasjon, inversjon, ortografi og fonem). Disse kan være ukjente, spesielt for lærere som ikke har studert norsk språk, eller norsk som andrespråk. Ved begge skoler er også lærere uten norsk i fagkretsen satt til å kartlegge med KGN. Hege påpeker at ordforklaringene inne i verktøyet har vært til nytte:

Veldig glad i at det er ordforklaringer innpå det. For når du da sitter og skal krysse av, så effektiviserer det prosessen, med at du bare kan trykke på ordet, så kommer det opp istedenfor at man må sitte å google. For vi vil jo være sikre på hva vi trykker på.

(...) Jeg har studert språket, jeg er norsklærer, men når du sitter med det sånn som dette, så er det greit å bare få en forklaring på det. Og det er veldig mange som ikke er norsklærere – og språklærere, som du ikke kan forvente kan alle de begrepene.

Når Hege sier at lærerne «vil være sikre på hva de trykker på», tolker vi det som om at lærerne opplever en usikkerhet rundt fortolkning av ferdighetsutsagnene i verktøyet. Hege mener at ordforklaringene i verktøyet kan bidra til en mer lik fortolkning blant lærerne. Men når hun, som selv er utdannet norsklærer, opplever et behov for forklaring av enkelte fagbegreper, vil det antakelig være enda mer krevende for lærere som ikke er norsklærere eller språklærere.

Ved Broen skole påpeker kontaktlærer Bianca betydningen av å ha et profesjonsfellesskap rundt bruken av KGN. Selv om ikke alle lærerne på 1. trinn har norsk som andrespråk i fagkretsen, har de hatt et profesjonsfellesskap. Det har blitt satt av tid fra ledelsens side til at lærerne sammen har kunnet prøve ut og diskutere KGN. Dette har bidratt til at lærerne gradvis har fått en mer felles forståelse av hva som ligger i de ulike ferdighetsutsagnene. Kartleggingsansvarlig Barbro legger imidlertid til at ikke alle lærere på skolen har de samme forutsetningene for å forstå fagspråket i verktøyet:

Men jeg tror det oppleves veldig forskjellig om faglærere også bruker det. Om du er utdanna mat- og helselærer eller ernæringsfysiolog, og så skal du gå inn og bruke kartleggingsverktøyet. Da er det lenger fra det du er utdanna som, til dette vokabularet. Og vi har mange hos oss som ikke har en tradisjonell lærerutdanning. Men som har tatt andre veier inn i læreryrket. Og da tror jeg nok mange syns det er vanskeligere å skulle forstå hva som menes, når du ikke har norskbakgrunn. Så i hvert fall å ha en helt standard norskbakgrunn fra høyskolenivå tror jeg er lurt i forhold til grammatikk og sånne ting.

Barbro har altså erfart at det er en fordel om lærerne som kartlegger med KGN har en relevant fagbakgrunn, for eksempel at de har undervisningskompetanse i norsk fra en lærerutdanning.

Kunnskap om andre språk – «Jeg vet ikke hvor mange vokaler de har i språket sitt»

Et annet punkt lærerne trekker fram som utfordrende, er at vurderingen i noen tilfeller er knyttet til elevenes morsmål. Under området Uttale i KGN er det for eksempel ferdighetsutsagn som fordrer at læreren har kunnskap om hvilke lyder norsk har til felles med elevens morsmål eller hvilke lyder som ikke finnes i elevens morsmål. Bianca og Barbro på Broen skole mener det krever mye av lærerne å sette seg

inn i dette og diskuterer hvorvidt dette er fornuftig bruk av tid på deres skole. Bianca forteller at hun kan observere lyder på språk hun selv kan, eller hun kan spørre en kollega som snakker samme språk som barna, men dersom det er språk ingen av lærerne kan, blir det veldig utfordrende å krysse av for om eleven uttaler «vokaler som norsk har felles med morsmålet»:

Og da tenker jeg at – jeg svarer på noe som jeg ikke har peiling på (...) Det er uvesentlig for meg om det står der om eleven uttaler disse vokalene. (...) jeg vet ikke hvor mange vokaler de har i språket sitt.

Barbro, som har fagansvar for særskilt språkopplæring på skolen, forteller at lærerne har fått tilgang til oversikter med sammenligning av trekk ved ulike språk. Likevel er hun litt usikker på om lærerne ser nytteverdien av det:

Men samtidig så tror jeg at det ikke oppleves som så meningsfylt, både fordi det er veldig få som har veldig utbytte av morsmålet sitt, og fordi, ja, okei da, om du ikke kan det fordi du ikke har det i morsmålet ditt eller ikke – det kan gjøre at jeg forstår deg – eller forstår hvorfor det er vanskelig. Men det har ikke så veldig mye å si for den undervisningen jeg gir allikevel. Jeg tror kanskje mange opplever det litt sånn. At det blir litt “kost – nytte” å skulle sette seg inn i alle morsmålene.

At «veldig få har utbytte av morsmålet sitt», kan her henseile til at mange av de flerspråklige elevene på skolen er født og oppvokst i Norge og har norsk som sitt sterkeste språk. Men når samtalen peiles inn mot nyankomne elever, støtter Bianca likevel opp om Barbros utsagn om «kost – nytte» og konkluderer med at lærerne stort sett burde bruke tiden på noe annet, og bedre, enn å observere lyder fra barnas morsmål dersom uttalen deres ikke er til hinder for kommunikasjonen.

Hege fra Haga skole har imidlertid erfart at det å rette oppmerksomhet mot lyder i morsmålet til en elev har vært veldig nyttig, og ikke spesielt krevende, selv om hun ikke selv kunne elevens morsmål:

Det oppfordrer veldig til samarbeid med foreldre, da. For å finne ut av det. (...) Skulle melde opp en elev til logoped i fjor, ganske tidlig i 1. klasse. Hun strevde med veldig mange lyder. Flere enn ti lyder som hun blandet i uttale. Og da var det greit å kunne spørre foreldrene om hvordan det er på morsmålet, språket hjemme. «Hører dere?»

Hege forteller at dialogen med foreldrene knyttet til lyder eleven strevde med, var med å bevisstgjøre både skolen og foreldrene på utfordringene eleven hadde med

uttale. Det viste seg at eleven strevde med de samme lydene både på morsmålet og norsk. Dette er informasjon som hadde gått tapt dersom skolen ikke hadde rettet oppmerksomhet mot elevens morsmål i vurderingen.

Funn 2 viser altså at lærerne oppfatter KGN som omfattende og litt overveldende, og at de er oppmerksomme på at verktøyet stiller store krav til lærerens kompetanse. De trekker fram at det både er krevende å sette seg inn i nye fagbegreper og trekk ved elevenes morsmål. Samtidig påpekes betydningen av et profesjonsfelleskap ved skolen for å skape en mer felles forståelse av ferdighetsutsagnene.

Funn 3: utfordringer knyttet til dokumentasjon

Enkeltvedtak og utviklingssamtaler – «Det er ikke så veldig lett å dokumentere det»

Dynamisk vurdering kan skje gjennom observasjon av elevene i naturlige situasjoner, både i og utenfor undervisning. Lærerne er positive til denne måten å kartlegge på. Samtidig gjør fraværet av testmateriell dem usikre, særlig med tanke på vedtak om særskilt språkopplæring og dokumentasjon overfor foresatte. Både Haga og Broen skole har et stort antall elever som potensielt kan ha behov for særskilt språkopplæring etter § 3-6. Begge skoler har begynt å bruke KGN for elever med et slikt vedtak på alle trinn for å følge elevenes språkutvikling gjennom året. Kontaktlærere gir beskjed på slutten av skoleåret hvilke elever de ser trenger vedtak. Vurderingene deres baseres på all kartleggingen de har gjort i løpet av året. Hilde, som har et ekstra ansvar for kartlegging knyttet til særskilt språkopplæring på Haga skole, uttrykker at det er lettere å bruke verktøyet på høyere trinn «for da kjenner vi eleven bedre, og vi følger språkutviklingen deres med dette». På 1. trinn er det annerledes. Kommunen har frist om å fatte vedtak før uke 40, så skolen har behov for en rask oversikt over elevenes norskferdigheter med en gang de starter i 1. klasse. Siden foreldre må varsles tre uker før vedtaket fattes, har skolene i praksis tre uker på å kartlegge og dokumentere vedtakene:

Da er det liksom de tre første ukene av skoleåret til førsteklasse, så skal man vurdere det her. Så det vi gjorde i år, var jo å basere det mest på bare observasjoner, samtaler, som dere hadde gjort med dem de første ukene. (...) Men vi har rett og slett ikke nok informasjon så tidlig, da.

Til tross for at Haga skole uttrykker at observasjoner og samtaler med elevene de første ukene kan være tilstrekkelig grunnlag for å fatte vedtak, opplever de også et

behov for å kunne dokumentere hva de baserer vedtakene sine på, spesielt i møte med foresatte:

- Hilde Det er ikke så veldig lett å dokumentere det for foreldre, f.eks. Hvis de lurer på hvorfor barnet mitt skal ta vedtak. Så det syns jeg er en utfordring, med at vi ikke har en sånn test, da, som vi gjør, som vi kan vise til.
- Intervjuer Men går det an å vise fram den der profilen? Den rundingen?
- Hilde Ja, men da må vi da ha fylt ut, da. Så hvis – Som regel så er jo foreldre positive til vedtakene, men hvis noen liksom sier «hvorfor skal mitt barn ha vedtak», så føler jeg at da må vi gjøre en liten jobb før vi kan si noe om at – Jo, vi har kartlagt, og vi ser dette og dette.

Hilde påpeker i likhet med flere lærere i studien at det er viktig å ha dokumentasjon, og at de gjerne vil ha noe mer håndfast å vise til når de begrunner hvorfor en elev skal ha vedtak om særskilt språkopplæring. Hans, kontaktlærer på 3. trinn på Haga skole, sier:

Jeg trenger noe mer spesifikt å måle etter. (...) Jeg syns det ser jo veldig fint ut, oversiktlig og sånn, og jeg tror det kan ha en høyere verdi for min del dersom (...) Jeg tror jeg ville ha kunne brukt det mer hvis det hadde vært noen – tester som var spesifikt var knytta til.

Vi forstår lærernes utsagn som at de ikke anser sine egne observasjoner av eleven i klasseromssituasjoner som tilstrekkelig dokumentasjon, men at de gjerne ønsker noe mer å vise til.

Men et opplevd behov for mer dokumentasjon betyr ikke nødvendigvis at alle lærerne ønsker økt bruk av standardiserte tester. Broen skole har i flere år gjennomført kartleggingstester som er pålagt av kommunen på alle elever på 1. trinn i oppstarten av skoleåret. Det har tatt mye tid de tre første ukene, og mange elever har blitt tatt ut av den ordinære undervisningen. Lærerne har opplevd dette som lite hensiktsmessig og vært bekymret for at det har tatt unødvendig mye tid og gått på bekostning av andre viktige hensyn i oppstarten, som for eksempel å skape trygghet, bygge relasjoner og bli kjent med skolens rutiner. Skolens ledelse er oppmerksomme på lærernes bekymringer og gir uttrykk for at de vurderer å gå over til å bruke bare samtaledelen av KGN i stedet for de standardiserte testene de tidligere har benyttet seg av som grunnlag for å fatte det første vedtaket i 1. klasse.

Ulike praksiser knyttet til vedtak – «Egentlig burde vi ha mange vedtak»

Et annet viktig funn er at lærerne er usikre på hva det vil si å kunne norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen, og at de ser ulike praksiser knyttet til vedtak om særskilt språkopplæring. Haga skole opplever at det er ulikt hvor strenge skoler er når de vurderer hvem som trenger vedtak. Hilde, fagansvarlig for særskilt språkopplæring, forteller:

Og vi hadde jo en familie som flytta hit. Så vi har to elever som kom til oss fra en annen bydel. Og begge de hadde 2-8-vedtak³ på sin skole. Her er de liksom blant de sterkeste i klassen. Så jeg vet ikke hva det sier om oss eller ...

Ifølge paragrafen om særskilt språkopplæring er målet at eleven skal kunne «godt nok norsk til å følge *den vanlige opplæringen*». Den vanlige opplæringen er imidlertid et bevegelig mål som kan se ulikt ut fra skole til skole, basert på blant annet størrelse, elevsammensetning og beliggenhet. En faktor som kan påvirke hvordan «den vanlige opplæringen» ser ut, er hvor mange minoritetsspråklige elever det er på skolen. Det er grunn til å tro at skoler med høy andel elever med norsk som andrespråk i større grad vil ta høyde for andrespråklæring og flerspråklige praksiser innenfor det ordinære løpet enn skoler der de aller fleste har norsk som førstespråk. Hvor mye språkstøtte elevene får i den vanlige undervisningen, vil kunne påvirke hvor lenge de har behov for særskilt språkopplæring. På en skole der det gis lite tilpasset støtte i den ordinære undervisningen, vil det trolig kreves mer av elevenes norskferdigheter for å få utbytte av undervisningen enn på en skole der det jobbes systematisk med språk i fagene for alle elever.

At man vurderer en elevs norskferdigheter på en skole med få minoritetsspråklige elever annerledes enn på en skole der omtrent alle snakker et annet morsmål enn norsk hjemme, er en utfordring med tanke på rettferdig vurdering. En elev bør ha samme rettigheter uavhengig av hvilken skole hen går på. Samtidig er det kanskje ikke helt overraskende, i og med at den ordinære undervisningen man måler opp imot, er så ulik.

Noe som imidlertid overrasket oss, var den ulike praksisen vi fant på de to skolene vi undersøkte. Haga og Broen skole er ganske like både i størrelse og elevsammensetning, og de tilhører samme bydel i samme kommune. Til tross for at begge skoler har en svært høy andel av elever som snakker et annet morsmål enn norsk hjemme, har det vært ulik praksis knyttet til hvor mange vedtak de har fattet. På Broen skole

³ §2-8 svarer til §3-6 i ny opplæringslov.

får en veldig stor andel av elevene vedtak, mens på Haga skole har praksisen vært strengere. Skoleleder Henriette på Haga skole uttrykker det slik:

Men jeg vet jo bare at skoler vurderer dette ulikt. Vi har jo sett på statistikken for naboskoler her òg. Det er veldig ulikt, selv om det jo egentlig er de samme elevene – stort sett. Det kommer litt an på hvor man legger lista på skolen, rett og slett.

Den ulike praksisen på de to naboskolene peker på en sentral utfordring. I kommunen skolene hører til, er skolenes økonomiske tildelinger knyttet til antall enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. Mange vedtak gir mer penger som igjen kan gi mer ressurser til god opplæring. Men dersom den ordinære opplæringen er god og har tilpasset støtte, vil det bli behov for færre enkeltvedtak fordi elevene får god tilpasset undervisning i den ordinære opplæringen. Hilde og Henriette fra Haga skole uttrykker dette slik:

Hilde Det der å skille mellom tilpasset opplæring og vedtak syns jeg er vanskelig. Målet er jo at den tilpassede opplæringen skal bli bedre og bedre. Men da vil det også være færre som trenger vedtak. Og da vil vi få mindre ressurser. Men egentlig hadde vi jo trengt mer ressurser for å (...) Ja, egentlig burde vi ha mange vedtak. Fordi det hjelper oss til å gjøre en bedre jobb.

Henriette For vi har jo relativt lav prosent her med vedtak. Enn hva man kanskje skulle tenke ut ifra elevgruppa.

Haga skole har deltatt i et kompetanseutviklingsprosjekt om språkutviklende undervisning for alle elever på skolen, noe som kan ha bidratt til god tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. De har lagt merke til at de er strengere i vurderingen av hvem som skal ha enkeltvedtak enn naboskolene. Samtidig opplever de at de kanskje blir «straffet» litt for det. Når Hilde sier «egentlig burde vi ha mange vedtak», sikter hun til at det ville gitt dem mer penger og også bedre muligheter for å gjøre en god jobb med elevgruppa. Dette funnet er interessant med tanke på rettferdighet på systemnivå (*justice*), spesielt i en kommune der det er knyttet økonomiske midler til antall enkeltvedtak om særskilt språkopplæring.

Broen skole er også en skole med høy andel minoritetsspråklige elever. Selv om de har en elevsammensetning som ligner mye på Haga skole, har de valgt en litt annen tilnærming. Her får nesten alle elevene vedtak om særskilt språkopplæring i 1. klasse. Midlene de får ekstra, brukes til å sette inn ekstra lærerressurser og jobbe systematisk med kartlegging og tilrettelegging for *alle* elever. Bianca, kontaktlærer på Broen skole, forteller at foresatte kan stille spørsmål ved at så mange barn har

vedtak, og at de må bruke litt tid på å forklare foresatte at et vedtak ikke representerer en mangel ved eleven, men at det gir muligheter for ekstra oppfølging. De to skolenes praksiser når det gjelder vedtak, illustrerer hvordan Opplæringslovens §3-6 tolkes ulikt på ulike skoler. Dette er i tråd med funnene til Lødding et al. (2024) som sier at kombinasjonen av høye krav til profesjonelt skjønn og ingen krav til sakkynndighet eller bruk av særskilte verktøy, er svært problematisk, og etter all sannsynlighet leder til at elevene får ulik vurdering fra sted til sted (s. 86).

Drøfting

Funnene viser at lærerne vi har intervjuet, ser både muligheter og utfordringer knyttet til bruk KGN i begynneropplæringen. De tre funnene viser at 1) lærerne i hovedsak er positive til denne måten å vurdere på, og mener at KGN gir positive konsekvenser for elevenes opplæring i norsk som andrespråk. Samtidig synes de 2) at vurderingsarbeidet er omfattende og tidkrevende, og stiller store krav til lærerens kompetanse om språk, særlig når det knyttes til fagterminologi og til elevenes morsmål. De peker også på at 3) fravær av konkret testmateriell er utfordrende med tanke på dokumentasjon og vedtak, og uttrykker bekymring for at skolene vurderer minoritetsspråklige elever ulikt. Basert på disse funnene diskuterer vi to dilemmaer som lærerne gir uttrykk for.

Det første dilemmaet, som vi finner i spennet mellom funn 1 og 2, er at lærerne ser både muligheter og utfordringer knyttet til at verktøyet er omfattende og krever kompetanse. De peker på at verktøyet gir presise beskrivelser av elevenes språk. Samtidig må lærerne ha kunnskap om andrespråkslæring for å gjøre gode vurderinger, og de må være trygge nok til å stole på sin egen fortolkning av elevenes språkferdigheter. Samtidig vet vi at kartlegging av elever som har behov for særskilt språkopplæring, ofte gjennomføres av lærere som ikke har kompetanse i norsk som andrespråk (Lødding et al., 2024). Innenfor det hermeneutiske synet på vurdering er ikke læreren en passiv observatør av elevenes oppnådde ferdigheter, men en aktiv deltaker hvis rolle er å støtte eleven til å prestere sitt beste i vurderingssituasjonen. Gibbons (2002, s. 10) sier at “[Scaffolding] is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts or levels of understanding”. Hun understreker slik at lærerens stillasbygging er en type kvalifisert hjelp som er basert både på fagkunnskap og kjennskap til eleven. Dette bidrar til at dynamisk vurdering er krevende, særlig for lærere uten kompetanse i norsk som andrespråk eller kunnskap om elevenes morsmål, slik vi viser i funn 2. Det er godt

forståelig at lærere som ikke har slik kompetanse, opplever en vurderingsform der de selv skal ha en aktiv rolle i gjennomføringen av vurderingen som krevende og ansvarsfullt. Dersom en kartleggingspraksis skal ta høyde for flerspråklige elevers språklige repertoar og slik fylle kriteriene for det Guba og Lincoln (1985) omtaler som fjerde generasjons vurdering, vil det være avgjørende at lærere har tilgang til den nødvendige kompetansen. Man skal ikke bare dokumentere hva eleven kan, men også finne ut av elevens læringspotensial. Det er også læreren som skal følge opp resultatene av vurderingen og gi enkeltelevne tilpasset opplæring i tråd med funnene. I tråd med Gibbons' (2015) beskrivelser av stillasbygging, er det behov for både planlagt og spontan støtte. Det dynamiske synet på vurdering fordrer videre at læreren kjenner eleven godt for å vite hvordan man kan gi støtte innenfor den nærmeste utviklingssonen. Som Wedin (2010) påpeker, krever slik kartlegging noe annet av læreren enn det gjør å gjennomføre en test. Vi stiller derfor spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er at lærere uten relevant fagbakgrunn skal ha ansvaret for kartlegging med KGN, og vi vil understreke viktigheten av at skolens ledelse ser, anerkjenner og legger til rette for at lærerne kan arbeide dynamisk med kartlegging og undervisning.

Funnene viser videre at lærerne har ulike oppfatninger om hvor hensiktsmessig det er å trekke inn elevenes morsmål i kartlegging av norskferdigheter. På et overordnet nivå er det enighet om at flerspråklighet er en ressurs, men når det kommer til konkret bruk av andre språk, særlig i situasjoner som krever at læreren setter seg inn i trekk ved morsmålene, ser flere av informantene våre dette som utfordrende eller lite hensiktsmessig. Dette funnet er i samsvar med resultater fra for eksempel Haukås (2016) som finner at lærere er positive til arbeid på tvers av språk, men at de ikke har noen praksis for gjennomføring av slike aktiviteter selv. Som Wedin (2010) viser, kan flerspråklige elevers ferdigheter ofte feiltolkes når vurderingen tar utgangspunkt i en enspråklig norm. Det er derfor etter vårt syn viktig at man anerkjenner og bygger på de ferdighetene elevene har, ikke bare i vurderingsarbeid, men også i undervisningen mer generelt.

Dynamisk vurdering er av natur mer tidkrevende enn gjennomføring av en test der alle elever skal gjøre de samme oppgavene på samme måte og med de samme instruksjonene, slik tilfelle er ved bruk av normerte og standardiserte prøver. Når lærerne i vår studie er kritiske til at KGN er så omfattende, er det i mange tilfeller ikke knyttet til resultatene eller nytteverdien av kartleggingen, men til tidsbruken. På Broen skole har implementering av KGN vært et satsingsområde de to siste skole-

årene, og lærerne har fått bruke mye fellestid på å sette seg inn i verktøyet og diskutere seg imellom for å skape et vurderingsfellesskap rundt kartleggingen. Dette vil etter vårt syn bidra til å sikre en likere og mer rettferdig vurdering av elevene da lærerne utvikler en felles forståelse om hvordan de ulike ferdighetsutsagnene kan forstås. Vellykket vurdering forutsetter etter vårt syn at lærerne får gode rammebetingelser for å sette seg inn i et så sammensatt og kompetansekrevende verktøy som KGN. Innenfor dynamisk vurdering er altså lærerens kompetanse og mulighet til å bruke tid på kartlegging i fellesskap helt avgjørende for kvaliteten.

Det andre dilemmaet, som vi finner i spennet mellom funn 1 og 3, er at lærerne ser både fordeler og ulemper i fraværet av testmateriell i den dynamiske vurderingen. Flere av lærerne vi snakket med, ser fordeler med tester og konkrete oppgaver. Samtidig gir de uttrykk for at de synes det er fint å kartlegge i hverdagssituasjoner uten å ta elevene ut av klassen. Vår oppfatning er at flere av lærerne finner dynamisk vurdering tiltalende fordi den gir autoritet til lærerens observasjoner gjennom daglige møter med elevene. Man anerkjenner slik lærernes kompetanse som viktig. På den andre siden kan den dynamiske tilnærmingen, der vurderingene skal gjøres av lærere i ordinære klasseromssituasjoner, være en ny innfallsvinkel til vurdering for mange lærere og skoleledere. Det kan se ut som noen forventer at kartlegging skal være standardiserte tester som skal skje *i tillegg* til den vanlige undervisningen – derfor etterlyser de testmateriell. Dette kan ses i sammenheng med at lærerne anser standardiserte og normerte tester som mer pålitelig dokumentasjon enn kartlegging via mediering og stillasbygging, altså det Lantolf og Poehner (2013) beskriver som en hermeneutisk innfallsvinkel til vurdering. Også i norsk sammenheng har kartlegging tradisjonelt blitt ansett som et nøytralt verktøy for å måle språklige ferdigheter og sammenligne individer, altså innenfor det Wedin (2010) og Holm (2023) beskriver som er psykometrisk tradisjon. Siden 90-tallet har norske elever deltatt i store internasjonale kartlegginger som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (Programme for International Student Assessment). Begge disse prøvene er normbaserte og basert på en psykometrisk testtradisjon der resultatet er et tall som representerer elevens ferdigheter. Også nasjonale prøver, som skolen ofte tillegger stor vekt, er standardiserte for å gi sammenlignbare resultater. Lærerne i skolen må derfor antas å være vant til en testtradisjon der elever kartlegges ved hjelp av ferdig utviklede oppgavesett. Dette representerer altså det Lantolf og Poehner (2013) omtaler som naturvitenskapelige kartlegginger. Også innenfor en spesialpedagogisk tradisjon er det vanlig å bruke standardiserte eller normerte oppgaver for å kartlegge mulige avvik. Det er derfor ikke overraskende at lærerne etterspør

oppgaver som kan gi sikre resultater. Dette til tross for at man basert på forskning vet at disse prøvene er preget av bias og ikke gir valide resultater for minoritets-språklige elever (Holm, 2023, Wedin, 2010).

Når lærerne i vår studie etterlyser tester, er det først og fremst i forbindelse med dokumentasjon og vedtak, ikke for å planlegge undervisningen, eller for å finne ut hva elevene kan. Dette kan muligens forklares med at det også i samfunnet ellers finnes en stor tro på at språkferdigheter, også andrespråksferdigheter, kan kvantifiseres og brukes for å sammenligne språkferdigheter på tvers av individer, skoler, bydeler, etc., og brukes som det Holm (2023) omtaler som et makt- og styringsredskap der man sorterer elever ut fra samfunnets verdier og normer. Også i den politiske debatten finner man stemmer som stadig etterspør testing som et middel for å kontrollere og overvåke kvaliteten i skolen. Testing som maktbruk understrekes av Shohamy som sier “Tests are most powerful as they are often the single indicators for determining the future of individuals. As criteria for acceptance and rejection, they dominate other educational devices such as curriculum, textbook and teaching” (Shohamy, 1998, s. 332).

Lærerne i vår studie står i et spenn mellom det hermeneutiske og det naturvitenskaplige synet på vurdering. På den ene siden skal de planlegge og gjennomføre undervisning av elevene sine, men de skal også kartlegge norskferdighetene deres med tanke på å fatte vedtak om særskilt språkopplæring. Dette vil i praksis si at den samme vurderingen skal brukes til to ulike formål. Slik vi oppfatter det, er lærerne tilfredse med å bruke dynamisk vurdering til det første formålet, altså tilpasset opplæring, men tilkjenner en usikkerhet med tanke på det andre formålet, altså vedtak. Man kan argumentere for at et vedtak om særskilt språkopplæring ikke representerer *high stakes testing*, altså en prøve som har store konsekvenser for den som tar den, slik som for eksempel en prøve for statsborgerskap. Likevel vil et vedtak om særskilt språkopplæring ha konsekvenser for elevens opplæringssituasjon. Dersom man fattet vedtak på feil grunnlag, kan man risikere at eleven ikke får den opplæringen hen har krav på, enten fordi eleven for tidlig plasseres i ordinær opplæring uten godt nok grunnlag i norsk, eller at hen har vedtak for lenge og ikke får tilstrekkelige utfordringer. Et vedtak kan også få betydning for organisering av undervisningen, for eksempel for hvilken læreplan eleven skal følge, hvordan timeplanen ser ut, eller hvem eleven går i klasse med. Elever som ikke har vedtak, mister også automatisk muligheten til morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag. Vedtak kan videre ha konsekvenser for skolen, da det følger økonomiske midler med vedtakene i flere

kommuner. Vi ser det derfor som både rimelig og betryggende at lærerne forventer at det stilles høye krav til kartlegging som knyttes til juridiske rettigheter, som et vedtak jo er, og at de er bekymret for at vurderingen ved hjelp av KGN kan bli ulik fra skole til skole. Når lærerne etterspør en test med tanke på rettferdig vurdering mellom elever og skoler, kan man si at dette også er basert på et naturvitenskapelig syn på vurdering. Man ser altså rettferdighet som lik behandling av alle, i form av like oppgaver, ikke som det å gi like muligheter til å vise hva man kan, slik det dynamiske vurderingssynet fordrer. Dersom man ser rettferdighet i tråd med McNamara og Knock (2019) sitt syn på rettferdighet (fairness) og tilpasser vurderingen til den enkelte elevens behov for støtte, kan man argumentere for at dette er rettferdig på et individnivå fordi alle får mulighet til å vise sitt beste, men kan gi ulike utslag på et systemnivå for eksempel ved at vedtak fattes på ulikt grunnlag. Denne skjevheten forsterkes ytterligere av at det ikke er krav til sakkyndighet for å fatte vedtak etter § 3-6. Det vil si at vedtak kan fattes basert på kartlegging gjennomført av lærere som ikke har kompetanse i norsk som andrespråk. Som vist over, er lærerens støtte eller stillasbygging en viktig faktor i dynamisk vurdering, og lærerens evne til å gi elevene faglig kvalifisert støtte i kartleggingssituasjonen vil derfor påvirke resultatet av vurderingen. Vi vil derfor ta til orde for at lærernes bekymringer knyttet til rettferdig vurdering av minoritetsspråklige elever tas på alvor, og at det legges til rette for kompetanseheving og muligheter for vurderingsfellesskap for lærere som trenger det.

Avslutning

Vi spurte i forskningsspørsmålet hvilke muligheter og utfordringer lærere opplever ved bruk av dynamisk vurdering av flerspråklige elever i begynneropplæringen. De to dilemmaene vi bruker som utgangspunkt for drøftingen, retter oppmerksomhet mot ulike sider ved kartleggingen. Det første dilemmaet er knyttet til forholdet mellom dynamisk vurdering og lærerens rolle i vurderingen, og vi viser hvordan lærerne ser både utfordringer og muligheter ved at verktøyet er omfattende og kompetansekreven. Det andre dilemmaet er knyttet til bruken av dynamisk vurdering både som redskap for undervisningsplanlegging og som utgangspunkt for å fatte vedtak. Det doble formålet med KGN, at det både skal brukes til undervisningsplanlegging og som utgangspunkt for vedtak, oppleves som problematisk. Det er verd å merke seg at de fordelene ved KGN som lærerne peker på, er knyttet til elevenes læring. Det er et hovedfunn at verktøyet, brukt av kvalifiserte lærere som har nødvendig kompetanse og gode rammebetingelser, oppleves å ha positive konsekvenser for ele-

venes læring. Det lærerne nevner av utfordringer, er enten knyttet til lærerrollen (kompetanse og rammebetingelser) eller annen bruk av verktøyet (dokumentasjon og vedtak). Slik vi forstår resultatene, har lærerne sans for vurdering som er basert på en hermeneutisk innfallsvinkel slik det beskrives i Tabell 1. Både den dialogiske metodikken og det dynamiske synet på språk og læring er gjenkjennelig fra andrespråksdidaktiske praksiser basert på sosiokulturell læringsteori. Det virker derimot ikke som om alle lærerne er vant til å se slike praksiser i forbindelse med vurdering, og de legger til grunn et mer naturvitenskapelig syn på hva som representerer kvalitet og trygghet i vurderingen.

Litteratur

- Garcia, O. & Kleifgen, J. A. (2015). *Educating emergent bilinguals: Politics, programs and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. utg.). Heinemann.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). Fourth generation evaluations as an alternative. *Educational Horizons*, 63(4), 139–141.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International journal of multilingualism*, 13(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Holm, L. (2023). Sproglig evaluering af flersprogede – på tværs. *NyS – Nydanske Sprogstudier*, 1(63), 108–135.
- Holum, L. M., Kjelaas, I., Randen, G. T. & Ahmadiania, S. (2024). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. I A. Falkenhaus, D. Fjæstad & L. M. Holum (Red.), *NAFO 20 år – jubileumstidsskrift*, 64-75. OsloMet Skriftserien 2024 nr. 6. Hentet fra:
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/863>
- Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A. S. & Hauge, H. A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt – Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7871>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lantolf, J. P. & Poehner, E. P. (2013). The unfairness of equal treatment: objectivity in L2 testing and dynamic assessment. *Educational Research and Evaluation*, 19(2–3), 141–157.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2013.767616>
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11–33.
<https://doi.org/10.1177/1362168810383328>

- Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H. & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring - Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- McNamara, T. & Knoch, U. (2019). *Fairness, justice and language assessment*. Oxford University Press.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Musgrave, J. (2025). Doing reflexivity in educational research – identifying perspectives to inform positionality. *International Journal of Research & Method in Education*, 48(2), 183–193. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2358782>
- Opplæringslova. (2023). § 3–6 Særskild språkopplæring i grunnskolen. <https://lovdata.no/LTI/lov/2023-06-09-30/§3-6>
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer.
- Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment: Fairness through the prism of mediation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 99–112. DOI: 10.1080/0969594X.2011.567090
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 331–345. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(98\)00020-0](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(98)00020-0)
- Spolsky, B. (1977). Language testing: Art or science? I G. Nicel (Red.), *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics* (Vol. 3), 7–28. Hochschuleverlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. <https://kgm.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Vogt, A. (2010). Hvordan kartlegge barn og unges lærevansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4: Med vekt på lærevansker* (1. utg.), 41–80. Høyskoleforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma?: Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(2–3), 219–231.



Forhandling av ansvar for språk og inkludering

en neksusanalyse av valg av språk og fellesskap hos voksne
flyktninger og arbeidsinnvandrere, flerspråklige skoleelever og
lærere i voksenopplæring, skole og barnehage

AV KRISTIN VOLD LEXANDER, MARTE NORDANGER OG ANJA MARIA PESCH

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker hvordan ansvar for språk og inkludering forhandles i flerspråklige utdannings- og arbeidslivskontekster. Vi retter særlig oppmerksomhet mot valg som sosial handling og utforsker hvilke valg som tas på individnivå når ansvaret for språkopplæring, -kompetanse og samhandling forskyves fra system til enkeltindivider. Ved bruk av neksusanalyse bringer vi sammen intervju- og interaksjonsdata fra tre ulike prosjekter, MultiTrans, IMPECT og DigiMulti, for å forstå hvordan dette ansvaret forvaltes i møtepunktet mellom historisk kropp, den aktuelle interaksjonsordenen og situerte diskurser som sirkulerer på ulike samfunnsarenaer. Vi belyser forhandlinger blant voksne flyktninger og arbeidsinnvandrere, flerspråklige skoleelever med historisk minoritetsbakgrunn og lærere i voksenopplæring, skole og barnehage. Tre områder for ansvar trer fram gjennom analysen: ansvar for språkkompetanse, ansvar for språkfellesskapet og medierende ansvar mellom individ og samfunn. Vi diskuterer hvordan forhandlingene av disse typene ansvar, som er preget av både hvem man er og de ofte motstridende diskursene som sirkulerer, leder til ulike roller og får følger for individers muligheter for anerkjennelse og inkludering i aktuelle fellesskap.

Nøkkelord: inkludering, neksusanalyse, (historiske) minoritetsspråk, språkkrav, språkopplæring, språkmegling

Abstract

This article examines how responsibility for language and inclusion citizenship is negotiated in multilingual educational and working life contexts. We pay particular attention to choices as social action, and we explore choices at the individual level when responsibilities related to language learning, language competence and interaction are shifted from the societal to the individual level. We apply nexus analysis to bring together interview and interactional data from three different projects, MultiTrans, IMPECT and DigiMulti, to understand how this responsibility is managed at the intersection of the historical body, the interaction order and discourses in place. We study negotiations among adult refugees, migrant workers, multilingual students with historical minority background and teachers in adult education, school and early childhood education. The analysis addresses three overarching areas of responsibility: responsibility for language competence, responsibility for the language community, and mediating responsibility between society and the individual. We discuss how these choices, which are influenced by both one's historical body and the often conflicting discourses in place, have different consequences for individuals' opportunities for recognition, inclusion and citizenship.

Keywords: inclusion, nexus analysis, (historical) minority languages, language requirements, language education, language brokering

Innledning

Flerspråklighet, språklæring og språkopplæring har i økende grad blitt aktualisert i utdannings-, arbeidslivs- og statsborgerpolitikk både som følge av migrasjon og økt bevissthet om Norge som historisk og nåtidig flerspråklig samfunn. Med utgangspunkt i individets perspektiv utforsker denne artikkelen hvordan *ansvar* for språk, inkludering og anerkjennelse forhandles på tvers av utdannings- og arbeidslivs-kontekster i møter mellom majoritet og minoritet, stat og enkeltmenneske, arbeidsgiver og arbeidstaker, (barnehage-)lærer, elever og barn. Ved bruk av neksusanalyse (Scollon & Scollon, 2004) studerer vi hvordan den enkeltes historiske kropp inngår i møter med situerte diskurser på ulike nivå, i grunnskole og barnehage, språkopplæring for nyankomne voksne og på flerspråklige arbeidsplasser. Vi diskuterer hvordan ulike interaksjonsordener trer frem og hvilke roller de ulike deltakerne tar, får

og forhandler når ansvar skyves nedover i forvaltningen fra politisk nivå til den enkelte lærer, arbeidsgiver, arbeidstaker eller elev.

Artikkelen er basert på et foredrag vi ble invitert til å holde på NOA-konferansen i juni 2025, der vi ble bedt om å presentere og sette funn fra tre prosjekter, MultiTrans (2021–2026), IMPECT (2021–2025) og DigiMulti (2020–2024), inn i en bredere faglig sammenheng. Med utgangspunkt i én felles teoretisk og metodologisk ramme analyserer vi her utvalgte data og funn fra disse. Moderprosjektene tar for seg ulike temaer og problemstillinger innen sosiolingvistisk flerspråklighets- og andrespråksforskning. DigiMulti-prosjektet (2020–2024)¹ undersøkte sammenhengen mellom språklige praksiser i digital kommunikasjon og inkludering i hjem-skole-samarbeid og i arbeidslivet blant litauiske arbeidsinnvandrere i Innlandet. Særlig var prosjektet opptatt av litauiske arbeidsinnvandreres språklige praksiser med førstespråksbrukere av norsk. I arbeidslivsdelen av prosjektet, som intervju- og interaksjonsdataene analysert i denne artikkelen kommer fra, deltok ti arbeidsinnvandrere og tre av arbeidsgiverne deres. Ulike yrkesgrupper, som renholdere, gårdsarbeidere, servicearbeidere og barnehageassistenter, var representert i utvalget. De delte digitale samtaler fra sin arbeidshverdag i form av skjermdumper og ble intervjuet om disse og annen digital kommunikasjon knyttet til arbeidet, som regel individuelt, men også i gruppe. Hovedfunnene viser at flerspråklige og multimodale ressurser brukes i kommunikasjonen for å få arbeid utført og bygge relasjoner, for økt forståelse, språklæring, og gjennom dette bidrar til egen og andres inkludering (Lexander, 2023).

Også IMPECT (2021–2025)² utforsker vilkår for sosial mobilitet og språklig inkludering for voksne innvandrere, men med utgangspunkt i språkopplæring og språkkrav. Mer bestemt studerer IMPECT konsekvensene av innføringen av språk- og kunnskapskrav for statsborgerskap og permanent oppholdstillatelse for migranter med lite eller ingen skolebakgrunn (se Bugge & Carlsen, 2025, for en oversikt over prosjektet som helhet). Dataene som er valgt ut for denne analysen er hentet fra to delprosjekter og består av migrantnarrativer samlet inn blant 14 voksne flyktninger med lite eller ingen skolebakgrunn etter endt introduksjonsprogram (Nordanger & Bugge, 2025), og lærernarrativer fra 24 lærere som arbeider i introduksjonsprogrammene i Norge, Danmark og Sverige (Nordanger & Egeland, 2024). Disse delpro-

¹ DigiMulti (Digital interaction and multilingualism at work and in school: The case of Lithuanians in rural Eastern Norway) ledet av Kristin Vold Lexander, var finansiert av Norges forskningsråd og Universitetet i Innlandet (prosjektnummer 300820).

² IMPECT (Linguistic Integration of Adult Migrants with Poor Education and the Consequences of Migration Tests) ledet av Edit Bugge, var finansiert av Norges forskningsråd og vertsinstitusjonen Høgskulen på Vestlandet (prosjektnummer 315046).

sjektene viser hvordan språkkrav kan påvirke motivasjon, selvtillit og mestring og lede til frustrasjon, håpløshet og selvdiskvalifisering, samt hvordan krav og testing utfordrer læreres profesjonelle identitet og opplevde aktørskap.

MultiTrans (2021-2026)³ har som formål å forstå tidsmessige og romlige dynamikker for flerspråklighet i overganger i utdanningssystemet, under skiftende samfunnsmessige rammevilkår. Prosjektet utforsker hvordan barn, ungdom og unge voksne foretar språkvalg i overganger i utdanningssystemet, og hva slike prosesser betyr for deres språkpraksiser, identitet, aktørskap og deltakelse. Prosjektet består av ni delprosjekter som studerer ulike overganger, fra barnehage til grunnskole helt til overgangen fra videregående opplæring til studier eller arbeidsliv. MultiTrans involverer deltakere med både historisk (samisk og kvensk/norskfinsk) og transnasjonal bakgrunn, og har som formål å skape ny kunnskap om hvordan møter mellom historiske og transnasjonale minoritetsspråk skaper nye rammer for flerspråklige individer i utdanningskontekster. Foreløpige funn peker på betydningen av overganger innad i institusjoner i tillegg til overgangene fra en institusjon til en annen. Møter mellom historiske og transnasjonale minoritetsspråk skjer i konkrete praksiser og undervisning i barnehage og skole, i deltakers refleksjoner over egne språkerfaringer eller -praksiser, i årshjul i utdanningssystemet, i nysgjerrighet og interesse, men også i språklig rasisme og usynliggjøring. Empirien i MultiTrans består av intervju med elever, (barnehage-)lærere og foresatte, feltsamtaler, observasjoner med feltnotater, biografiske visuelle metoder, dokumentasjon av semiotiske landskap og styringsdokumenter.

For å knytte prosjektene sammen valgte vi ut sentrale begrep fra tidligere analyser i hvert prosjekt som åpnet for å se sammenhenger på tvers. Disse er selvdiskvalifisering og takknemlighet (Nordanger & Bugge, 2025; Bugge et al., 2025), språkmegling (Lexander & Gonçalves, 2025), buffer og portvokter (Nordanger, 2024, 2026), forhandler av forskjellighet, valg som sosial handling og neksusanalyse som metodologisk ramme (Kosner, 2025; Sollid, 2023). Med et slikt blikk på dataene, ble det tydelig at valg som på ulike måter dreide seg om ansvar, både pålagt og påtatt ansvar, fraskrivelse av og motstand mot ansvar, representerte en sentral fellesnevner i prosjektene. Det utpekte seg særlig tre områder for ansvar: ansvar for egen språkkompetanse, ansvar for språkfellesskapet og ansvar for medieringen mellom individ og samfunn. På et overordnet nivå spør artikkelen: *Hva slags forhandlinger oppstår når ansvar for språk og inkludering fordeles i utdanning og arbeidsliv?* For å nærme

³ MultiTrans (Multilingualism in transitions), ledet av Hilde Sollid, er finansiert av Norges forskningsråd. Vertsinstitusjonen er UiT Norges arktiske universitet (prosjektnummer 325039).

oss dette har vi formulert tre forskningsspørsmål svarende til de tre områdene for ansvar: 1) Hvilke valg tas om ansvar for egen inkludering og ekskludering knyttet til krav om språkkompetanse? 2) Hvordan tas ansvar for egen og andres inkludering i språkfellesskapet? 3) Hvordan utøves ansvar for motstridende diskurser i forholdet mellom individ og samfunn? Vi besvarer disse gjennom å se etter forbindelser mellom ulike språkforhandlings- og opplæringssituasjoner i de tre moderprosjektene.

I det følgende presenterer vi først den språkpolitiske bakgrunnen for studien og de teoretiske konseptene inkludering og ansvar som ligger til grunn for den videre analysen, før vi gjør rede for det neksusanalytiske perspektivet og presenterer deltakerne samt forskningsetiske overveielser. Analysen av intervju- og interaksjonsdata sammenfattes så som ulike typer individuelle valg på de tre nevnte områdene: ansvar for språkkompetanse, ansvar for språkfellesskapet og medierende ansvar mellom system og individ.

Bakgrunn

Norge har siden 2017 hatt språkkrav for permanent oppholdstillatelse og statsborgerskap, og siden 2004 et fulltids obligatorisk introduksjonsprogram for å kvalifisere flyktninger for deltakelse i arbeidslivet gjennom blant annet norskopplæring. Introduksjonsprogrammet er gratis, men økonomisk støtte avhenger av tilstedeværelse, og programmet har innebygde forventninger og krav til kompetanseoppnåelse i form av språkferdigheter, samt gjennomføring av språk- og samfunnskunnskapsprøver. Mens det generelle målet for introduksjonsprogrammet er B1-nivå, er språkkravet pr. 2026 A2 muntlige ferdigheter for permanent oppholdstillatelse og B1 muntlige ferdigheter for statsborgerskap. Språkkrav for statsborgerskap og permanent opphold ble innført under en argumentasjon om å øke motivasjon for språklæring og bidra til kvalifisering og inkludering av innvandrere (Carlsen & Bugge, 2021). Samtidig viser forskningen at økt motivasjon ikke nødvendigvis er resultatet, da språkkrav for demokratiske rettigheter også skaper barrierer og hierarkier av verdige og uverdige, fortjenende og ikke-fortjenende migranter (Monforte et al., 2018), der de mest sårbare tvinges inn i «et venterom» preget av usikkerhet, frykt og lite personlig handlingsrom (Fortier, 2021).

Også i arbeidslivet styrer språkkrav adgang til visse yrker. For eksempel må helsepersonell med utdanning fra utenfor EU/EØS bestå norsk språkprøve på B2-nivå eller dokumentere tilsvarende språkkunnskaper i norsk, svensk eller dansk (Helse- direktoratet, 2025), mens helsepersonell fra EØS-land og Sveits «skal inneha de

språkkunnskaper som er nødvendige for en forsvarlig yrkesutøvelse» (Forskrift om helsepersonell fra EØS-land og Sveits, 2025, kapittel 6, §24). På tross av nylige anbefalinger om gratis universell tilgang til språkkurs (Meld. St. 17, 2023 –2024), har ikke arbeidsmigranter rett på gratis norskkurs, men arbeidsgiver kan søke om støtte til språkkurs for ansatte. Hierarkier mellom arbeidsinnvandrere/arbeidstakere gjenfinnes også i Thyness og Lexanders (2023) forskning fra arbeidslivet der arbeidstakere forhandler identitetsposisjoner som «den inkluderte» og «den ikke-inkluderte» arbeidsinnvandreren. Slike hierarkiske strukturer forsterker ulikhet og påvirker forutsetningene for å lykkes. Samtidig speiler de og legitimeres av ideologier om enspråklighet og utbredte diskurser om fordeling av goder og hvilke former for innsats som verdsettes. Å utholde og navigere disse prosessene av ulikhet krever motstandskraft (Bassel et al., 2018).

I utdanningssammenheng har studier påpekt at utdannings- og språkpolitiske føringer knyttet til flerspråklighet innebærer spenningsfelt og motsetningsfulle diskurser. Bubikova-Moan (2017) viser til at *flerspråklig* og *norsk* i økende grad forstås som dikotome kategorier, der flerspråklig innebærer at man har et annet morsmål enn norsk, mens norsk er forbeholdt elever som har norsk som morsmål. Giæver og Tkachenko (2020) påpeker at styringsdokumenter for barnehagen har beveget seg fra en forståelse av språk som rettighet til språk som problem, og at barnehagens tilnærming har utviklet seg fra et fokus på utvikling av barns helhetlige flerspråklige kompetanse til et mer instrumentelt syn på barns morsmål, med lite rom for å utvikle førstespråk som en verdi i seg selv.

Utdanningsinstitusjoner har historisk spilt en sentral rolle i kolonialiseringen av samiske og nasjonale minoritetsspråk gjennom å fremme norske forståelser og tanke sett, samtidig som eksempelvis samiske og kvenske verdensforståelser og erfaringer ble stillegjort. I dag utgjør imidlertid utdanningsinstitusjonene viktige arenaer for å støtte revitalisering av samiske språk (sør-, lule- og nordsamisk) (Pesch et al., 2021). Samiske barn i språkutviklings- og språkrevitaliseringskommuner har rett til opplæring i og på samisk, mens denne rettigheten i andre kommuner er avhengig av antall elever (Opplæringslova § 3-2). I Troms og Finnmark har elever med kvensk/norskfinsk bakgrunn rett til opplæring i kvensk eller finsk (Opplæringslova § 3-3). Samtidig påpeker Sannhets- og forsoningskommisjonen (2022-2023) et etter-slep i implementeringen av utdanningspolitikken og utfordringer med timeplanlegging, mangel på lærere og læremidler. Til tross for dekoloniseringsprosesser kan man altså spore vedvarende koloniale strukturer i utdanningssystemet.

Teoretisk bakgrunn

I vår tilnærming til forhandling av ansvar for språk og inkludering legger vi til grunn et syn på inkludering som knyttet til og avhengig av anerkjennelse (Felder, 2018; Honneth, 1995) både i samfunnsstrukturer og i personlige relasjoner. Videre forstår vi ansvar som konstruert, sosialt betinget og påvirket av neoliberalistisk global kapital-logikk der «systemindusert tvang» framstilles som «nyvunnet frihet på individnivået» (Vetlesen, 2011, s. 7). Politikken knyttet til språkopplæring og språkkrav beskrevet over, legger føringer for hvordan den enkelte skal bruke språk for å kunne delta i samfunnet. Språkerfaringene som det legges til rette for gjennom disse overordnede språkkravene, formelle som uformelle, er viktige. Dette er erfaringer som «setter seg i kroppen» og blir en del av den enkeltes levde liv, språksosialisering og historiske kropp (Scollon & Scollon, 2004; Hult, 2017). For å undersøke hvordan individuelle valg knyttet til språk og ansvar henger sammen med overordnede diskurser og språkerfaringer, bruker vi neksusanalyse (Scollon & Scollon, 2004).

Inkludering som anerkjennelse

Koblingene mellom hva som skjer på samfunnets makronivå og i personmøter på mikronivået, er utgangspunktet for Felders (2018) diskusjon av inkludering. På den ene siden skjer inkludering gjennom tilegnelse av rettigheter og innpass i ulike typer fellesskap, gjennom for eksempel statsborgerskap og i utdanning og arbeidsliv. På den andre siden betyr inkludering anerkjennelse og deltakelse i personlige relasjoner. Frihet, i form av muligheten til å velge hvor en ønsker å være inkludert, står også sentralt. Slik handler inkludering om å anerkjennes som et aktet medlem av selvvalgte fellesskap (Felder, 2018).

Honneths (1995) anerkjennelsesbegrep gjør seg gjeldende i tre sfærer: den rettslige, den solidariske og den private. Den rettslige sfæren er knyttet til rettigheter og moralsk respekt, og handler om å bli møtt med like rettigheter, likeverd og respekt, samt de forpliktelser man har til hverandre, både individuelt og kollektivt. Anerkjennelse i den rettslige sfæren dreier seg om utvikling av selvrespekt og det å bli regnet som et legitimt medlem av et samfunn. Den private sfæren omhandler emosjonell og kroppslig anerkjennelse, kjærlighet og vennskap, og er grunnleggende for personlige relasjoner. Likeverdige relasjoner gir mulighet for å bli kjent med egne ressurser og verdier, skape tillit til seg selv og delta i det offentlige fellesskapet. Solidarisk anerkjennelse foregår i konkrete sosiale fellesskap og betinger gjensidighet (Åmot & Skoglund, 2019), og er viktig for opplevelsen av å bli verdsatt for den man er og for egne bidrag til felles-

skapet. Inkludering innebærer dermed anerkjennelse av ulike fellesskap med mennesker med ulike ferdigheter, verdier og prestasjoner (Åmot & Skoglund, 2019).

Ansvar

Ansvar kan defineres som en plikt til å stå til rette for noe eller noen moralsk, juridisk eller økonomisk. Med utgangspunkt i nærhetsetikk er ansvar videre knyttet til forestillinger om 'selvet' og 'den andre', blant annet gjennom det personlige og det moralske ansvaret man har for andre. Det er gjennom å være ansvarlig overfor den andre vi blir til subjekter. Ansvar er enisig og dermed alltid personlig og individuelt, og det kommer forut for valg (Vetlesen, 2003) i den forstand at ansvar overfor den andre er en grunnleggende del av å være et moralsk individ. Samtidig er ansvar relasjonelt, konstruert og sosialt betinget. Det forhandles i dialog med omgivelsene og i møte med diskurser om språk, arbeid, utdanning og migrasjon. Man kan både ta, pålegge og motsette seg ansvar.

I en analyse av profesjonsutøvende pedagoger og læreres ansvar, skiller Biesta (2010) mellom ansvar som «accountability» og «responsibility». *Accountability* viser til en form for ansvarlighet opprinnelig knyttet til dokumentasjon og etterrettelighet i finansiell sammenheng, men som i dagligtalen forstås mer i retning av det «å stå til ansvar overfor noen» eller systemet og gitte standarder (Biesta, 2010, s. 45). *Responsibility* omfatter den moralske bevisstheten om vårt forhold til og ansvar overfor den andre. Ifølge Biesta (2010) har betydningen av ansvar innenfor skole og utdanning endret seg fra å handle om læreres demokratiske ansvar for å tilby alle likeverdig og god utdanning, til i større grad å rettes mot skolen som institusjon og individuelle lærer-foresatt-relasjoner. Denne utviklingen har paralleller i andre ideologiske endringer i samfunnet der kontrakten mellom stat og borger har blitt dreid bort fra det politiske til en primært økonomisk kontrakt i tråd med det nyliberale der staten er giver og borgeren skattebetaler, produsent og konsument (se også Vetlesen, 2011). Selv om Biestas ansvarsbegrep først og fremst har aktualitet for de forhandlingene og dilemmaer lærere står ovenfor i møte mellom elev og system, kan man også, i tråd med denne utviklingen, se paralleller i mer generelle møter mellom borger og stat, arbeidsgiver og arbeidstaker der den ene partens lojalitet og ansvarsfølelse trekkes mellom på den ene siden ulike sosiale og kulturelle fellesskap og på den andre forpliktelsen overfor systemet.

Inkludering krever handling og innebærer dermed valg og forhandling om ansvar. I møter mellom individer, eller mellom individ og system, der de språklige repertoa-

rene i liten grad overlapper, oppstår det et behov for mediering som i mange tilfeller ivaretas ved at en språkmegler tar ansvar. En språkmegler oversetter ikke bare mellom språk, men bruker også sin kunnskap om begge parterers sosiokulturelle bakgrunn til å skape forståelse og kan slik oppnå anerkjennelse og aktørskap gjennom autoritet og legitimitet (Gonçalves & Schluter, 2017). Men språkmegleransvaret kan bli en byrde, for eksempel når det pålegges barn som må mediere voksnes samhandling (Crafter & Iqbal, 2020). I den videre analysen baserer vi oss på et overordnet ansvarsbegrep forankret i Vetlesen (2003), og trekker inn Biesta (2010) først og fremst i analysen av lærernes forhandling av ansvar.

Forhandling og valg om ansvar i et neksusanalytisk perspektiv

I likhet med ansvar kan også valg ses som sosialt situerte og betinget av de omgivelsene og diskursene som til enhver tid omgir individet, samt individets oppfatninger og ideologier. Neksusanalyse er en form for diskursanalyse der sosial handling forstås som et krysningspunkt av ulike diskurser, og disse knyttes til tre ulike diskursformer – deltakernes historiske kropper (*historical body*), situerte diskurser (*discourses in place*) og interaksjonsorden (*interaction order*) (Scollon & Scollon, 2004). Med utgangspunkt i neksusanalyse kan valg i forhandlinger om ansvar forstås som sosiale handlinger som oppstår i møtet med den andre og med diskurser som sirkulerer på ulike nivå. Mens historisk kropp viser til deltakernes erfaringer, minner som sitter i kroppen, språksosialisering, utdanning og også tidligere generasjoners erfaringer, forstås situerte diskurser som tankesett, ideologier, verdier og holdninger som er til stede i handlingsøyeblikket (Hult, 2017). For eksempel ser vi hvordan nederlag og ofte gjentatte forsøk på å bestå språkprøver med avgjørende betydning for migranternes rettslige og demokratiske inkludering, påvirker motivasjon og selvtillit for språklæring, og forplanter seg i kroppen som angst, frustrasjon og resignasjon (Nordanger & Bugge, 2025). Diskursene kan befinne seg på overordnet nivå eller innebære felles forståelser på et konkret sted. Eksempelvis kan barnehagelæreres språklige handlinger med flerspråklige barn både grunne i felles forståelser om flerspråklighet i barnehagen og stå i sammenheng med diskurser i styringsdokumenter (Pesch, 2017). Interaksjonsorden er et begrep som viser til ulike roller personer kan innta og ha i samspillskontekster og som henger sammen med forventninger knyttet til den enkelte konteksten. Verdier, forventninger og normer for hvordan samspillet skal foregå, samt spørsmålet om hvilke former for samspill konteksten muliggjør, er vesentlige aspekter som bidrar til å bestemme den aktuelle interaksjonsordenen (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004). Det er ikke kun verbalspråk som utgjør in-

teraksjonen, men også fysisk posisjonering og bevegelse, samt bruk av objekter, referert til som medierende midler (*mediational means*) (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004).

Med utgangspunkt i neksusanalyse belyser vi enkeltindividets muligheter til å handle, navigere og ta valg, og vi analyserer særlig hvordan individer i disse ulike diskursive, interaksjonelle og historiske kontekstene gjennom sitt aktørskap *tar* valg som innebærer ansvar for inkludering eller ekskludering i ulike fellesskap.

Deltakere og forskningsetiske overveielser

Vår analyse tar for seg data fra tre prosjekter som alle ser på språkbruk, språkopplæring og språkkrav i utdanning og arbeidsliv. For å forstå ansvar innenfor disse områdene, fokuserer vi på enkeltdeltakere fra de ulike prosjektene i analysen. Vi presenterer disse her, før vi gjør rede for de forskningsetiske vurderingene som ligger til grunn for analysen.

Deltakere fra tre moderprosjekter

Fra DigiMulti-prosjektet analyserer vi data fra to kvinnelige deltakere, Raimonda og Egle. De er begge arbeidsinnvandrere med litauisk bakgrunn som har bodd i Norge i flere år. Raimonda driver sitt eget rengjøringsbyrå, mens Egle var resepsjonist og servitør da datainnsamlingen pågikk og ble senere ansatt i en fagforening.

Issa og Ranja, deltakere i IMPECT, er begge flyktninger fra Syria og kom til Norge i forbindelse med den såkalte flyktningkrisen i 2015. På intervjutidspunktet er Issa i begynnelsen av førtiårene og Ranja tidlig i femtiårene. Issa har fire års skolegang fra hjemlandet, mens Ranja har seks. Begge har vært deltakere i introduksjonsprogrammet der de har fulgt spor 1 for deltakere med lite skolebakgrunn og begrensede lese- og skriveferdigheter. Ranja står av helsemessige årsaker utenfor arbeidslivet. Hun har fått norsk statsborgerskap ved unntak gitt på grunnlag av helsetilstand. Issa, på sin side, har gjennomført introduksjonsprogrammet og er i lønnet fulltidsarbeid, men han har ennå ikke oppnådd statsborgerskap. Intervjuene med Ranja er gjort med tolk, mens Issa ble intervjuet av en tospråklig arabisk-norsk forskningsassistent.

Guro og Lillian er lærere i voksenopplæringen i to mellomstore norske kommuner. På intervjutidspunktet er Guro i begynnelsen av førtiårene, og Lillian i starten av femtiårene. Begge har videreutdanning innen norsk som andrespråk. Lillian ble in-

tervjuet til IMPECT-prosjektet rett før den nye integreringsloven trådte i kraft i 2022, mens Guro ble intervjuet høsten 2022.

Fra MultiTrans analyserer vi data fra en kvinnelig deltaker, Marie, som er utdannet barnehagelærer og som på intervjuetidspunktet i juni 2024 har jobbet i barnehagen i to år. Videre trekker vi inn funn fra to artikler som springer ut fra to andre delstudier i prosjektet – Kosner (2025) og Sollid (2023). Artikkelen er et viktig bidrag til denne artikkelen, fordi de omhandler elevers valg av samisk og kvensk/finsk i skolen og tilføyer flere nyanser til forståelsen av hvordan ansvar inngår i forhandlinger om språkvalg.

Forskningsetiske overveielser

Det er både metodisk og forskningsetisk risiko forbundet med å sammenligne data samlet inn i ulike kontekster, med ulike forskningsspørsmål og metodologiske utgangspunkt, i den forstand at man risikerer å sammenligne ulike størrelser og trekke slutninger utfra kontekster som ikke er sammenlignbare. Det kan også legge til rette for at man framfor å gjøre en grundig analyse, plukker data som illustrerer et poeng og samtidig velger vekk data som ikke passer (*cherry picking*, Morse, 2010). Samtidig kan det også muliggjøre ny innsikt gjennom å synliggjøre hittil ukjente eller udokumenterte sammenhenger og skape dialog mellom kontekster som ellers behandles isolert og dermed forblir usynlige for hverandre.

Forskning med minoritetsgrupper kan medføre økt sårbarhet for enkeltdeltakere og minoritetsgrupper som helhet ved å gjøre enkeltindividers erfaringer og handlinger til representasjoner for grupper. I denne artikkelen tar vi enkeltdeltakernes handlinger som utgangspunkt for en overordnet diskusjon om ansvar. Vi er opptatt av nyansene i deltakernes valg uten at vi forstår dem som representanter for spesifikke grupper i samfunnet. Datainnsamlingen i alle tre prosjektene er godkjent av SIKT, og databehandlingen har skjedd i tråd med nasjonale og institusjonelle retningslinjer.

Analyse

I det følgende studerer vi valg deltakerne tar i et neksusanalytisk perspektiv, og hvordan de slik påtar seg eller motsetter seg former for ansvar. Først ser vi på ansvar for språkkompetanse, i form av selvdiskvalifisering og takknemlighet, så ansvar for det umiddelbare språklige fellesskapet i form av språkmegler-, innlærer- og lærerrollen

og til slutt det medierende ansvaret for forholdet mellom individ og samfunn hvor rollene som buffer, portvokter og forhandler av forskjellighet utforskes.

Ansvar for språkkompetanse: Takknemlighet og selvdiskvalifisering

Ansvar for språklæring forvaltes og forskyves på måter som medfører bestemte valg. Her spør vi hvilke valg som tas om egen inkludering og ekskludering gjennom å oppfylle, innordne seg etter eller motsette seg formelle og uformelle språkkrav, først hos flyktningene Ranja og Issa, så hos Raimonda, som er arbeidsinnvandrere.

Både Ranja og Issa har deltatt i introduksjonsprogrammet, men har av ulike grunner ikke tatt språkprøvene som kreves for statsborgerskap. I intervjuet uttrykker Ranja takknemlighet ovenfor den norske stat som gir innvandrere mulighet til gratis skole og norskopplæring:

Ranja: vi er heldig som vi fikk tilbud sånn gratis tilbud på skole, på å studere norsk (...) men vi er veldig heldig at vi fikk sånn at vi fikk å bo her og gå på skole så helt gratis (Intervju, 2022, tolket fra arabisk, sitatet er tidligere gjengitt i Bugge et al., 2025)

Ranjas takknemlighet over muligheten til å ta utdanning og lære språk er tidligere tematisert i Bugge et al. (2025), og kan forstås i sammenheng med et møte mellom diskurser om vellykket integrering og bakgrunnen som flyktning med begrenset skolegang. Når Ranja formidler sin historie, er mulighet til språklæring og skole sentralt, og tilbudet om introduksjonsprogram blir konstruert som en slags gave fra den norske staten til et uspesifisert «vi» som Ranja identifiserer seg med. Ranjas takknemlighet kan forstås i lys av at hun tidligere har blitt frarøvet muligheten til skolegang, men også som et resultat av at en gave gjerne kommer med forventning om takknemlighet og en plikt til å gi noe i retur (Mauss, 2016). Slik kan man forstå Introduksjonsprogrammet som en transaksjon av ressurser mellom stat og borger, der opplæring gis i bytte mot arbeidslivsdeltakelse og skatteinntekter (Weiss & Gren, 2021). Ved å stå utenfor arbeidslivet, ivaretar ikke Ranja sin del av ansvaret og den forventede rollen i interaksjonsordenen som ytende skattebetaler. Likevel, til tross for at hennes sjanser for å lykkes i utgangspunktet var lave (Bugge & Carlsen, 2025), tar hun ansvar og aksepterer gjelden hun står i ved å vise takknemlighet.

Imidlertid inntar ikke Ranja rollen som takknemlig helt uten motstand. I intervjuet veksler hun mellom ulike posisjoner, og hun uttrykker blant annet motstand mot en mistenkeliggjørende diskurs om innvandrere som noen som utnytter statens goder:

Ranja: min sønn for eksempel har norsk statsborgerskap, men han fortsette å studere. Det er ikke at han bare tok den norsk statsborgerskap og [så] han har sittet hjemme og vil bare få hjelp av- [staten] (Intervju, 2022, tolket fra arabisk)

Issas fortelling er tidligere belyst i Nordanger og Bugge (2025) og Bugge et al. (2025). Her gis den ytterligere perspektiv som et valg om ansvar og aktørskap for og i språklæring. Issa er økonomisk integrert i arbeidslivet og har lagt ned en betydelig innsats i norskopplæring både i og utenfor klasserommet. Likevel velger han, i respons på krav som oppfattes som uoppnåelige, å avstå fra å ta språkprøvene som kan gi han tilgang til norsk statsborgerskap:

Issa: ærlig, jeg har bestemt meg for å ikke ta den [testen] (...) og jeg føler at liksom i Norge de er veldig ivrige at du må være høyere enn ditt nivå (...) Jeg spurte personer som har gått til eksamen og eksamen var naturligvis veldig vanskelig for dem. Jeg har en venn (...) og han var antatt å ha høyere nivå og han har oppnår al-B1 med vanskelighet (Intervju 2022, oversatt fra arabisk, sitatet er tidligere gjengitt i Nordanger & Bugge, 2025)

Issas historiske kropp som «en uten utdanning», gjør språkkravet til en forventning han ikke regner med å leve opp til. Valget om selvdiskvalifisering beskytter han mot nedverdiggende nederlag og å tape ansikt, men det ekskluderer han samtidig fra en posisjon som gir mulighet til rettslig og sosial anerkjennelse som statsborger (Honeth, 1995). Ved å unndra seg kravene, forhandler Issa fram en alternativ rolle i interaksjonsordenen mellom stat og individ, men aktørskapet han viser gjennom sitt alternative valg, er et annet enn hos Ranja som på tross av motstand i større grad fanges i rollen som takknemlig. Sammenhengen mellom språkkrav som oppfattes som uoppnåelige og seldiskvalifisering er påpekt tidligere (Oers, 2013), men man har ingen fullstendig oversikt over omfanget eller de langsiktige konsekvensene. Tross i at de fører til ulike konsekvenser, synliggjør både Issa og Ranjas valg de motstridende diskursene som preger tilbudet om språkopplæring: På den ene siden tilbyr staten et gode, men returnerer samtidig ansvaret for manglende måloppnåelse til enkeltindividet.

En annen type selvdiskvalifisering og måte å forholde seg til en form for takknemlighetsgjeld på, finner vi hos DigiMulti-deltakeren Raimonda, som kom til Norge fra Litauen, uten arbeidstillatelse og nettverk. Hun forteller at hun etter hvert fikk kontakt med noen campinggjester i nærheten av gården der hun jobbet og med bistand fra dem begynte å lære norsk og krevde og fikk arbeidskontrakt og -tillatelse. Etter å ha jobbet som renholder noen år, fikk hun en skade og norskkurs og omsko-

lering til assistent i skolen og viser takknemlighet for dette: «Den tiden når jeg fikk fra NAV for hele skoleåret, da var det helt strålende» (intervjudata). Men Raimonda syntes ikke hun var flink nok i norsk til å jobbe i skolen, så etter to år som lærling bestemte hun seg for at hun måtte finne en annen jobb: «...nei, hvis du skal jobbe på skole og kommunisere riktig med barn [...] jeg sjøl må være ganske bra i språket» (intervjudata). Hun begrunner altså valget med et (moralsk) ansvar for elevenes språkkompetanse og i intervjuet sier hun samtidig at hun mistrivdes og ble sliten av opplevelsen av ikke å mestre språket godt nok. Dermed fant hun en annen måte å bruke sin tospråklighet på som ressurs i arbeidslivet. Støttet av en norsk bekjent startet hun eget firma der hun ansetter litauiske renholdere for å gjøre rent i fritidsboliger i Norge (se også Lexander & Gonçalves, 2025). Denne bedriften gjør suksess og datamaterialet fra hennes digitale kommunikasjon omfatter mange tilbakemeldinger fra kunder som viser verdsettelse og anerkjennelse.

Møtet mellom Raimondas historiske kropp (hennes forståelse og anerkjennelse av egen språkkompetanse), og ansvaret hun kjente overfor elevene og systemets språklige standarder (jf. Biesta, 2010, s. 45) førte til et valg om å diskvalifisere seg fra denne typen arbeid. Samtidig bidro Raimondas historiske kropp i form av hennes flerspråklige kompetanse til et annet valg i møtet med et behov i samfunnet, der hun kvalifiserte seg selv ved å starte egen bedrift. Slik unngikk hun noe av ansvaret for å være takknemlig som vi ser hos Ranja. Hun fikk norskkurs på statens regning, men hun brukte ressursene hun hadde med seg, til å bygge en bedrift som bidrar i det norske samfunnet, med skatt og etterspurt arbeidskraft. Slik oppfyller Raimonda kontrakten mellom stat og borger ved å bli en fullverdig skattebetaler og bidragsyter til velferdsstaten, og oppnår både myndighet, aktørskap og rettslig anerkjennelse. Samtidig opplever hun stor grad av solidarisk anerkjennelse for arbeidet hun leder i relasjoner med kunder.

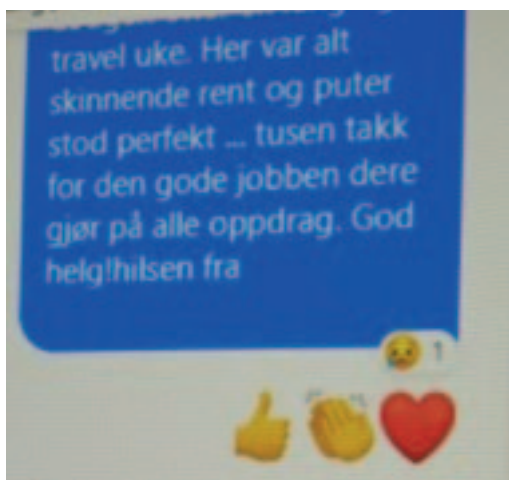
Ansvar for språkfelleskapet: språkmegling og språkopplæring

En annen type ansvar gjelder inkludering i språkfelleskapet, og hvordan deltakerne tar valg som definerer både egen og andres deltakelse. Historiene til Raimonda, Egle, Sunniva og andre elever samt lærere gir oss innsikt i denne typen valg.

Raimondas historiske kropp, i form av hennes språklige repertoar og egen opplevelse av at dette ikke var tilstrekkelig til å jobbe i skolen, og valget hun derfor tok, har påvirket interaksjonsordenen, altså roller hun tar og relasjoner hun inngår i, gjennom samhandling med andre. Ved å drive sin egen bedrift med stort sett norsktalende

kunder og stort sett litauisktalende ansatte, har Raimonda også skapt en norsk-litauisk språkmegler-rolle for seg selv. Renholdsarbeidet foregår over et stort geografisk område, og mye av dette koordineres digitalt. Raimonda har opprettet en chattegruppe der hun kommuniserer med de ansatte. Her deler deltakerne bilder fra sin arbeidshverdag og Raimonda bruker den også til å videreformidle informasjon og ikke minst tilbakemeldinger fra kundene. Eksempel 1 viser hvordan Raimonda opptrer som bindeledd mellom kundene og de ansatte digitalt.

Eksempel 1. Chattemeldinger fra gruppechat i Raimondas firma



Meldingene i chattegruppa er stort sett på litauisk, mens meldingen Raimonda her har videresendt, er på norsk. Den omtaler firmaets arbeid som godt «på alle oppdrag» med henvisning til et «skinnende rent» overnattingssted der «puter stod perfekt», signert med fullt navn og firma (fjernet her). Raimonda har lagt til emoji'er som illustrerer hva hun synes om de ansatte: at de er flinke og gjør en god jobb (applauderende emoji og tommel opp) og at hun er glad i dem (rødt hjerte). En av de ansatte i chatten har også reagert på meldingen med et smilefjes som feller en tåre, kanskje for å signalisere at hun er rørt av innholdet? Andre svarer med kommentarer på litauisk og emoji'er i egne meldinger.

Dette er bare ett av flere eksempler på meldinger Raimonda har videresendt; av og til kommer de med en litauisk kommentar, men de norske meldingene er ikke oversatt (se også Lexander & Gonçalves, 2025, s. 42). Slik bruker hun ulike medierende midler på en digital plattform til å forme forventninger om interaksjonsordenen, nemlig at de ansatte lærer seg noe norsk, en forventning hun snakker eksplisitt om i intervjuene. Dette kan knyttes til hennes historiske kropp og levde erfaring der nettopp språkmeglere og norskkompetanse har vært viktig. Via selvdiskvalifisering

i én kontekst til språkmegling og kvalifisering av andre i en annen, sørger Raimonda for egen inkludering i det norske samfunnet, både på samfunnsnivå og i personlige relasjoner, samtidig som de personlige relasjonene har vært viktige for henne for å realisere bedriften og for å lykkes med den.

En av de andre deltakerne i DigiMulti, Egle, har også en språkmeglerrolle, et ansvar som hun både får og tar i sin arbeidshverdag og som inngår i en interaksjonsorden som er nært knyttet til hennes historiske kropp. Egle kom til Norge fra Litauen som tenåring. Hun jobber som resepsjonist og servitør på et hotell med flere litauisktalende ansatte og der andre språkbakgrunner også er representert. Akkurat som Raimonda, fungerer Egle som språkmegler mellom talere med norsk som førstespråk og talere med litauisk som førstespråk. Hun oversetter for hotelldirektøren når det trengs, uten noen form for økonomisk kompensasjon.

I tillegg til ansvaret hun får av direktøren, tar Egle selv ansvar. Hotellet har en tydelig situert diskurs for flerspråklighet i form av en språkpolitikk som går ut på at kun norsk og engelsk brukes på jobb, med mindre alle som er til stede har et annet felles språk. Egle opplever det som kunstig å snakke norsk til andre litauisktalende, men hun støtter opp om politikken og bruker heller litauisk digitalt til kollegaer, for eksempel når hun skal spørre vaktmester om å ta en ekstravakt. I sin digitale kommunikasjon forhandler altså Egle en situert diskurs på hotellet i skjul ved å sende meldinger til andre litauisktalende på litauisk i et digitalt rom der ingen blir ekskludert av at språket brukes (for en grundigere analyse av Egles digitale praksiser, se Lexander & Gonçalves, 2025).

Til litauiske *gjester* skriver Egle imidlertid ikke på litauisk, men hun bruker etternavnet sitt i eposter til dem, slik at hun tilkjenner sin litauiske bakgrunn. Dette gjør hun ikke i eposter til norske gjester, nettopp for å unngå å identifisere sin litauiske bakgrunn slik at de definerer henne som andrespråksbruker. Hun erfarer nemlig jevnlig at dette fører til en rekke spørsmål og en uønsket evaluering av hennes norskkunnskaper, fulgt av en sammenligning med andre innvandreres kompetanse. Egle opplever i disse situasjonene å bli brukt som eksempel i en situert diskurs som bygger på at språkkompetanse i norsk indikerer grad av inkludering. Hun blir et gissel for denne diskursen fordi den uttrykkes av gjester hun i utgangspunktet skal være serviceinnstilt mot, og det blir vanskelig for henne å yte motstand. Ulike forventninger og roller gitt interaksjonen mellom servicepersonalet og gjestene kolliderer, og hennes erfaringer og historiske kropp gjør at hun søker å unngå å havne i 'andrespråksbrukerrollen' der diskurser som predikerer hierarkier av «verdige» og «uover-

dige» (Monforte et al., 2018) på grunnlag av språkkompetanse sirkulerer, med anengjøring som resultat (Coupland, 2010).

I intervjuene uttrykker Egle frustrasjon nettopp over språkkompetansediskurser i et system der dyktige fagfolk står i ufaglærte stillinger fordi språktestene holder dem utenfor yrket de er utdannet til. Denne bakgrunnen ser ut til å være viktig i Egles rolle som tillitsvalgt, hvor hun fungerer som språkmegler både mellom norsk- og litauisktalende og mellom NAV-systemet og norsktalende ansatte. Egles engasjement ble etter hvert til en karrierevei da hun etter at datainnsamlingen var avsluttet, fikk fast jobb i en fagforening. Her kunne hun jobbe for å bedre situasjonen for arbeidsinnvandrere ved hjelp av erfaringen fra arbeidslivet og ved å bruke sin tospråklighet. Et enkeltvalg ble til en praksis som igjen ga henne nye muligheter. Egle tok slik ansvar for språkfelleskapet på arbeidsplassen, og søkte å bruke interaksjonsordenen til å påvirke situerte diskurser.

Forhandling av ansvar kan også oppstå i overgangssituasjoner mellom ordinær undervisning og opplæring i henholdsvis samisk og kvensk/finsk [SKF-fag]. Multi-Trans-prosjektet belyser slike forhandlinger knyttet til elevers valg om å delta eller la være å delta i kvensk-/finskundervisning i konkrete overgangssituasjoner i skolehverdagen og peker på at SKF-fagene kan oppleves som små fag der organisasjonsstrukturen flytter ansvaret for å finne løsninger for seg selv til elevene (Kosner, 2025, s. 72). Ansvaret for å ivareta elevers rettigheter til kvensk- og finskundervisning ligger på kommunen og den konkrete skolen. Gjennom organiseringen av denne undervisningen som eksempelvis legges parallelt med ordinære fag som elever må forlate for å kunne delta i kvensk-/finskopplæring, blir valget om å delta eller ikke forskjøvet til eleven i den konkrete situasjonen. Dette valget medfører for eksempel at eleven går glipp av viktig undervisning i andre fag, må ta igjen denne på egenhånd og kan stå i fare for å ikke oppnå læringsmål i faget. Også lærere opplever å stå i slike ansvarsforhandlinger der de tar valg på vegne av eleven for eksempel ved å forhandle avtaler om at eleven forlater den ordinære undervisningen litt senere når et nytt tema introduseres. Å ta valget innebærer dermed forhandlinger om ansvar både overfor kvensk/finsk som fag og andre fag. Dessuten forskyves ansvaret fra et overordnet nivå ned til den enkelte læreren og eleven som må løse dilemmaer som den organisatoriske strukturen skaper i konkrete overgangssituasjoner (Kosner, 2025). For lærerne kan valget innebære et dilemma mellom ansvar som *accountability* overfor ulike områder av elevenes utdanning der både deltakelse og måloppnåelse i ordinære fag og i SKF-fag skal ivaretas. Videre kan forhandlingene også

være påvirket av et moralsk ansvar, altså *responsibility*, overfor den enkelte eleven. For elevene kan valget i tillegg innebære spørsmål om friheten til å velge hvor man ønsker å delta og å være inkludert (Felder, 2018) – i den ordinære klassen eller i et fag med et mindre språkfellesskap.

Lignende forhandlinger er knyttet til samiskopplæring. I MultiTrans følges eleven Sunnivas erfaringer med å velge og velge bort nordsamisk som andrespråk (samisk 3) (Sollid, 2023). I begynnelsen av barneskolen tar Sunniva valget om å begynne med samiskopplæring. Bakgrunnen er en opplevelse av utenforskap og språklig nysgjerrighet når hun er på besøk hos slektninger som snakker samisk sammen. I møtet med samiske venner blir hun konfrontert med hvorfor hun snakker «rart», men opplever anerkjennelse når hun forteller at hun tar samisk på skolen, selv om hun ikke har samiske foreldre (Sollid, 2023, s. 62-63). I 6. klasse slutter Sunniva likevel med samiskopplæring og viser til organiseringen av undervisningen som grunn for valget. Samiskopplæringen skulle primært foregå i norsktimene, og Sunniva måtte dra til en annen skole for å følge den. På lik linje med elevene i Kosners (2025) studie, blir ansvaret for valget om å prioritere samisk eller andre sentrale skolefag skjøvet ned til Sunniva, og det blir et valg hun opplever å stå alene om. Valget hennes innebærer både forhandlinger om inkludering i ulike fellesskap samt deltakelse og måloppnåelse i henholdsvis ordinære fag og samisk. Samtidig viser hun til en interesse for å lære samisk og hun kjenner på et ansvar for å ta vare på språket både for sin egen del, på vegne av det samiskspråklige fellesskapet (Sollid, 2023, s. 64). Det tyder på at valget hun tar, også innebærer en form for opplevelse av *responsibility*, overfor et mindre språkfellesskap og samisk som språk. Selv om Biestas (2010) inndeling av ansvar først og fremst rammer pedagogisk profesjonsutøvelse, kan vi altså se at en lignende konflikt også spiller en rolle i valgene elevene tar og forteller om. MultiTrans-studiene viser en forskyvning av et kollektivt ansvar på et overordnet språkpolitisk nivå ned til enkeltelever eller lærere. Den offisielle språkpolitikken gir elevene rettigheter til opplæring i samisk, kvensk og finsk, og på et overordnet nivå ivaretar skolen denne språkpolitikken. Samtidig medfører organisatoriske strukturer og selve organiseringen av SKF-undervisning at ansvaret for å velge eller velge bort disse fagene forskyves til individnivå og overlater til elever å finne løsninger for seg selv. Disse organisatoriske forholdene kan forstås som en skjult læreplan og en språkutdanningspolitikk som bidrar til marginalisering av SKF-fagene og dermed virker motsatt av den offisielle språkpolitikken (Sollid, 2023, s. 68). For elevene blir valget om å følge SKF-opplæring, både generelt og i konkrete overgangssituasjoner, et møte mellom egen historisk kropp (Hult, 2017), og overordnede divergerende dis-

kurser som ligger i offisiell og skjult språkutdanningspolitikk og skolens organisering av undervisningen. Ansvar et elevene og lærerne tar, forstås både som *accountability* overfor skolen og opplæringen og som et moralsk ansvar, *responsibility*, overfor minoritetsspråket og språkfelleskapet. Lærernes forhandlinger i SKF-opplæringen kan også forstås i lys av rollen som buffer mellom eleven og systemet som vi ser nærmere på nedenfor.

Det medierende ansvaret: buffer, portvokter og forhandler av forskjellighet

Valg og forhandling av ansvar er sentralt i læreres navigasjon mellom profesjonelle og personlige erfaringer og overbevisninger og i møte med diskurser som sirkulerer gjennom opplæringssituasjonen. I denne siste delen av analysen ser vi derfor på hvordan lærerne Lillian, Guro og Marie tar ansvar for mediering av motstridende diskurser i forholdet mellom elev/deltaker og system.

Lærere har vært viktige kritiske stemmer i debatten om språkkrav for statsborgerskap og permanent opphold, og mange ser på seg selv som «insidere» med plikt til å opplyse og imøtegå gjeldende diskurser om språklæring, språkkrav og motivasjon (Bugge & Carlsen, 2025; Carlsen & Bugge, 2021). Lillian og Guro er begge språklærere med lang fartstid i voksenopplæring og introduksjonsprogrammet (se Nordanger & Egeland, 2024). Lillians fortelling er tidligere analysert som en fortelling om profesjonell legitimering i Nordanger (2026), men gis her ytterligere innhold, mens Guros fortelling kan ses som et eksempel på en motstandshandling (Nordanger, 2024).

Intervjuet med Lillian omhandler avveininger og dilemmaer som oppstår i rollen som lærer og sensor i vurderingssituasjoner av prøver som blant annet kvalifiserer til statsborgerskap. I intervjuet forteller hun om frykten hun opplever for å vurdere feil i situasjoner som har avgjørende betydning:

Lillian: Det er skremmende at det kan få store konsekvenser for folk. Veldig skremmende. Hvis jeg setter feil nivå, så kan det få store konsekvenser hvis det går den veien [peker nedover], ikke sant, andre veien, hvis jeg da på en måte setter et høyere nivå enn de egentlig er, så kan det være positivt for den som har fått det, fordi at det gir dem det de trenger, men jeg kan være med på å ødelegge et system (intervju 2021, sitatet er også gjengitt i Nordanger, 2026)

Frykten speiler spenningene som oppstår i møte mellom profesjon og system, hen-

synet til enkeltmennesket og de langsiktige, men uforutsigbare, ringvirkningene det kan få dersom vurderingen ikke er rettferdig og reliabel: Det kan være positivt for enkeltmennesket å få en høyere vurdering, samtidig som å tolke kriteriene for nivåoppnåelse for raust over tid kan «ødelegge et system» gjennom nivånivellering og mangel på rettferdig og lik bedømming. Lillans forhandling av ansvar er videre konfliktfylt og tydelig farget av motsetningene og dilemmaene som preger valg der ulike diskurser om ansvar møtes. På den ene siden opplever Lillan en plikt til å stå til rette overfor systemet, *accountability*, og på den andre, en personlig plikt til å opptre moralsk ansvarlig, *responsibly*, overfor den andre. Hos Lillian konstrueres det å være tro mot systemet som en ubehagelig, men også ufravikelig og uunngåelig side ved det profesjonelle ansvaret, og hun posisjonerer seg dermed som først og fremst som profesjonelt ansvarlig overfor systemet. Samtidig viser ansvaret hun tar overfor systemet, tydelig mekanismene som trer i kraft når dilemmaer og utfordringer på makronivå, som for eksempel hvem som skal anerkjennes som statsborgere, skyves ned på bakkenivå, og blir til et spørsmål om den enkeltes valg og handlekraft (jf. Lipsky, 2010; Vetlesen, 2011).

Disse perspektivene utdypes i Guros fortelling som tematiserer ubehaget ved å utøve og stå som representant for statens politikk også når den oppleves som pedagogisk og mellommenneskelig urimelig. Når Lillians forhandling av ansvar finner sted i spennet mellom det å bli tildelt en rolle som ufrivillig portvokter hvor hun både kan skade enkeltindividers muligheter for inkludering, og vissheten om å kunne «være med på å ødelegge et system», forhandler Guro fram en profesjonell posisjon der hun tar ansvar som buffer mellom individ og system. I intervjuet konstruerer Guro en profesjonell identitet som en lærer som først og fremst ivaretar deltakerne. Denne posisjonen synliggjøres gjennom hvordan hun konstruerer seg selv som følelsesmessig påvirket og tilkjennegir sin manglende tillit til rammene for språkopplæringen:

Guro: Men jeg er også med i kartlegging av nye deltakere. Mm, eh og jeg synes det er vondt å informere om de nye reglene og særlig til de som har atten måneder og skal egentlig nå B2 på atten måneder eh det er, det er sånn at vi nesten må unnskyld oss samtidig som vi informerer «beklager at det er så strenge regler, men» og «det er egentlig nesten umulig, men» [latter] «dette er det du skal» altså, det føles bare dumt (intervju 2022)

Ved å stille seg mellom deltakeren og systemets krav om å nå et høyere ferdighetsnivå på kortere tid, tar Guro på seg ansvar i rollen som buffer mellom deltaker og

system. Mens hun i likhet med Lillian forsøker å navigere motstridende diskurser, om på den ene siden en profesjonsfaglig forsvarlig opplæring tilpasset individet og på den andre siden en politikk basert på pisk og gulrot, faller hun likevel ned på et annet valg: Der Lillian konstruerer en rolle som forpliktet av systemet, velger Guro å vise motstand. Guros fortelling illustrerer hvordan lærere tar på seg ansvar ved å bøte på krav og regelverk som oppleves pedagogisk uhensiktsmessige, enten ved å forsøke å formilde betydningen av dem eller ved å bryte eller tøyne reglene der de rammer spontant og uforholdsmessig (Nordanger, 2024). Kompleksiteten i ansvaret disse lærerne forvalter, er påpekt tidligere (f.eks., Kulbrandstad & Danbolt, 2024), og forhandles kontinuerlig gjennom motstridende diskurser i møtet mellom individ, profesjon og stat, samt i spenningsfeltet mellom et opplevd moralsk ansvar, *responsibility*, overfor den andre og et profesjonelt og byråkratisk ansvar, forstått som *accountability* ovenfor et system.

En litt annen forhandling av ansvar ser vi hos barnehagelæreren Marie som er deltaker i MultiTrans. Under intervjuet var et av spørsmålene hvordan det kjennes for henne å ha ansvar for flerspråklige barn som hun ikke deler hele språkrepertoaret med:

Marie: Nei, kjenner jo veldig på et ansvar for å, at de skal føle seg akseptert og at de skal føle seg like bra som alle andre. Jeg har hørt, liksom, stygge kommentarer. Så føler jo veldig på et ansvar på det å beskytte dem litt og stå opp for dem når de ikke klarer det selv. Hvis de ikke har språket til ting, så er det jo min jobb å hjelpe dem med det. (...) vil jo gjerne at de også skal være litt stolt over at de er flerspråklig og. For jeg synes jo at det er jo bare en positiv ting, (...) Så jeg føler vel på et ansvar for å fremheve på en god måte... at, nei ikke liksom fremheve at ja den her ungen er veldig forskjellig, men ikke prøve å få dem til å ikke være forskjellig heller, at de er bare som alle andre (intervju 2024).

Marie peker på et ansvar som kan knyttes til hennes historiske kropp (Scollon & Scollon, 2004) som person og barnehagelærer. I det siste ligger ansvaret om å hjelpe barna når de ikke kan uttrykke seg verbalt og å gjøre dem stolte av sin flerspråklighet. Det kan knyttes til kjerneverdier i barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017) og situerte diskurser om barn og barndom i nordisk barnehage. Marie peker også på en spenning hun opplever mellom å vise frem det positive ved å være flerspråklig og å unngå annengjøring (Coupland, 2010). Man kan forstå det som et ønske om å skape opplevelser av solidarisk anerkjennelse blant barna (Åmot & Skoglund, 2019). Spenningsfeltet mellom å fremheve og å normalisere peker også

på diskurser om enspråklighet som det normale, umarkerte ståstedet (Pesch et al., 2021). Maries forhandling av ansvar i dette spenningsfeltet kan først og fremst forstås som *responsibility*, et relasjonelt mellommenneskelig og moralsk ansvar, overfor den andre (Biesta, 2010), som samtidig er knyttet til barnehagelærerens mandat og profesjonsetikk.

Diskusjon og konklusjon

I denne artikkelen har vi sett på hvilke forhandlinger som oppstår når ansvar for språk og inkludering fordeles i utdanning og arbeidsliv. Forhandlingen og valgene har ulike konsekvenser og medfører begrensninger for noen individer, men også muligheter og rom for investering for andre. Mens Issa, Ranja, Sunniva og de andre deltakerne og elevene tar valg som påvirker egen inkludering, tar lærerne ansvar for valg på vegne av samfunnet på den ene siden og enkeltindivider på den andre. Det samme gjelder Raimonda og Egle, som tar valg som både får konsekvenser for andre og for dem selv. Analysen viser videre hvordan forhandling av ansvar knytter seg til språkideologiske, språkpolitiske, utdannings- og migrasjonspolitiske diskurser og den enkeltes språkerfaringer. Det utøves gjennom valg som i neste omgang muliggjør ulike roller i både selvvalgte og pålagte fellesskap, men også ikke-fellesskap for en selv og for andre.

Når det gjelder det første spørsmålet vi stilte, om valg som gjelder egen inkludering og ekskludering i form av å følge eller ikke følge krav om språkkompetanse, ser vi at noen har friheten til å velge hvor de ønsker å bli inkludert (jf. Felder, 2018), mens denne friheten er begrenset for andre. Raimonda velger bort et arbeidsfellesskap der hun opplever språkkompetansen sin som begrensende, for å bli en del av et arbeidsfellesskap der hennes språkkompetanse åpner dører. Rollen som språkmegler er knyttet til dette valget. Issa velger et fellesskap av «de som ikke prøver», framfor «de som har prøvd og mislyktes», mens Ranja langt på vei aksepterer en rolle utenfor fellesskapet, som en som ikke oppfyller forventningene, men som samtidig, på bakgrunn av sin historiske kropp og situerte diskurser, er pålagt en rolle som takknemlig. Samtidig fremhever hun at hennes posisjon ikke er representativ for en gruppe hun opplever seg som medlem av. Det må også bemerkes at Issas frihet til å velge fellesskap er begrenset, da valget fører til ekskludering fra det norske statsborgerfellesskapet. Når integreringspolitiske tiltak som for eksempel språkkrav for statsborgerskap, uforutsett leder til selvdiskvalifisering, innebærer det også varige konsekvenser for individet i form av ekskludering fra den rettslige sfæren for aner-

kjennelse og inkludering som medborgere (Felder, 2018; Honneth, 1995; Åmot & Skoglund, 2019).

Som svar på det andre spørsmålet, knyttet til hvordan deltakerne tar ansvar for egen og andres rolle i språkfellesskapet, trer både rollen som språkmegler og rollene som deltaker i og meglere av SKF-fag fram som sentrale. Raimonda og Egle er begge språkmeglere, om enn i ulike posisjoner. Raimonda megler som bedriftsleder mellom kunder og ansatte, og oppfyller sin «kontrakt» med staten på denne måten. Egle på sin side, megler mellom kollegaer og hotelldirektør, mens hun samtidig bruker sin flerspråklighet til å navigere tilhørighet til foretrukne fellesskap når hun skal posisjonere seg i møtet med ulike aktører og diskursene de representerer. En slik språkmeglerrolle kan være en forretningsmodell der en administrerer arbeid ved å megle mellom kunder og ansatte med ulik språkbakgrunn (Gonçalves & Schluter, 2017), slik Raimonda gjør. Samtidig kan det være en mulighet til å utøve aktørskap for å skape en mer inkluderende arbeidsplass, slik Egle gjør. Språkmeglere påtar seg slik noe av arbeidsgivers og storsamfunnets ansvar for språkforståelse og språkopplæring. På mikronivå løser de paradokset Lønsmann (2020, s. 51) påpeker i at flyktninger på den ene siden ses på som ikke ansettbar på grunn av manglende danskkompetanse, samtidig som de anses som ansvarlige for sin egen ansettbarhet: Et strukturelt problem blir den enkelte flyktnings problem. På samme måte blir det organisatoriske problemet med å tilby SKF-fag elevens og lærerens problem. De må utøve ansvar både i form av *accountability* og *responsibility* overfor språket og språkfellesskapet ved å ta valget mellom ordinær undervisning og SKF-undervisning – et valg som innebærer forhandlinger om solidarisk og privat anerkjennelse (Åmot & Skoglund, 2019) i henholdsvis den ordinære klassen og SKF-faget.

Dette bringer oss til det tredje spørsmålet, nemlig hvordan ansvar for mediering av motstridende diskurser i forholdet mellom individ og samfunnets krav utøves. Vi har sett at det profesjonsetiske og personlige ansvaret hos lærere og barnehagelærere konstrueres, forvaltes og settes på prøve i skjæringspunktet mellom språkpolitikk og inkludering. Der vi hos Lillian og Guro både kan spore ansvar som *accountability* overfor utdanningssystemet og staten og som *responsibility* overfor eleven, gjenfinner vi først og fremst *responsibility*, det moralske ansvaret, hos Marie. Her forstår vi kontekstuelle forskjeller som et vesentlig element: Mens Lillian og Guro har strenge mål som ramme for sin profesjon, gir barnehagen større mulighet for helhetlig tenking uten direkte læringsmål for barna. Likevel navigerer alle tre i dilemmaer som springer ut av motstridende diskurser på overordnet nivå og som

innebærer mulige senere ringvirkninger for barna og elevene. Samtidig viser analysen hvordan lærerne tar valg som illustrerer varierende grad av aktørskap og tilhørighet til bestemte fellesskap også innad i samme profesjonskontekst: Der Guro viser aktiv motstand og søker fellesskap med elevene, aksepterer Lillian i større grad en rolle som ansvarlig primært overfor systemet, og Marie velger en posisjon i tråd med barnehagelærerens mandat. Forhandlingene som (barnehage-)lærerne går inn i, er dermed både knyttet til deres profesjonskontekst og konkrete valg av områder for ansvar.

Rollene og valgene vi analyserer her, er verken uttømmende for datamaterialene eller representert i alle datasettene. Ikke desto mindre ser vi hvordan møtene og forhandlingen av dilemmaer, knyttet til moralsk ansvarlighet ovenfor enkeltmennesket og ansvaret overfor systemet, representerer en fellesnevner for deltakerne i alle de tre (del)prosjektene. Hvordan disse møtene og forhandlingene navigeres i og dermed gir tilgang på ulike roller og inkludering eller ekskludering i ulike fellesskap og på tvers av kontekster, er et spørsmål som fortjener økt oppmerksomhet.

Referanser

- Bassel, L., Monforte, P. & Khan, K. (2018). Making political citizens? Migrants' narratives of naturalization in the UK. *Citizenship Studies*, 22(3), 225–242.
<https://doi.org/10.1080/13621025.2018.1449808>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bubikova-Moan, J. (2017). Constructing the multilingual child: the case of language education policy in Norway. *Critical Discourse Studies*, 14(1), 56–72.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2016.1190389>
- Bugge, E. & Carlsen, C. H. (2025). *Språk- og samfunnskunnskapskrav for permanent oppholdstillatelse og statsborgerskap. Hvordan påvirkes innvandrere med lite skolegang av kravene? Hovedfunn og policy-anbefalinger fra IMPECT-prosjektet*. HVL-rapport nr. 5-2025.
- Bugge, E., Goodman, S. W. & Nordanger, M. (2025). How introduction programs help and hinder integration: Evidence from Norway. 51(17), 4320–4339. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2025.2536702>
- Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2021). Språkkrav for statsborgerskap og hvordan de begrunnes. I M. Monsen & V. Pajaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne* (s. 191–215). Cappelen Damm Akademisk.
- Coupland, N. (2010). 'Other' representation. I J. Jaspers, J.-O. Östman & J. Verschueren (Red.), *Society and Language Use* (s. 241–260). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/hoph.7.16cou>
- Crafter, S. & Iqbal, H. (2020). The Contact Zone and Dialogical Positionalities in "Non-Normative" Childhoods: How Children Who Language Broker Manage Conflict. *Review of General Psychology*, 24(1), 31–42. <https://doi.org/10.1177/1089268019896354>
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 54–70.

- <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Forskrift om helsepersonell fra EØS-land og Sveits. (2025). Forskrift om autorisasjon, lisens og spesialistgodkjenning for helsepersonell med yrkeskvalifikasjoner fra andre EØS-land eller fra Sveits. Lovdata <https://lovdata.no/forskrift/2008-10-08-1130>
- Fortier, A.-M. (2021). *Uncertain citizenship: life in the waiting room*. Manchester University Press.
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 249–267.
- Gonçalves, K. & Schluter, A. (2017). “Please do not leave any notes for the cleaning lady, as many do not speak English Fluently”: Policy, power, and language brokering in a multilingual workplace. *Language Policy*, 16(3), 241–265. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9406-2>
- Helsedirektoratet. (2025). Tilleggskrav for søkere utdannet utenfor EU/EØS. www.helsedirektoratet.no_Tilleggskrav for søkere utdannet utenfor EU/EØS - Helsedirektoratet med siste oppdateringer fra 18.06.2025. (besøkt 6. oktober 2025).
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Hult, F. M. (2017). Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives* (s. 103–118). Routledge
- Kosner, L. E. (2025). Transition space: navigating dilemmas between mainstream and minority language classrooms. *Educational Linguistics*, 4(1), 54–78. <https://doi.org/10.1515/eduling-2024-0005>
- Kulbrandstad, L. I. & Danbolt, A. M. V. (2024). Teaching literacy to adult migrants in Norway. An interview study exploring teachers’ reflections on professional practices. *APPLES*, 18(2), 7–20, <https://doi.org/10.47862/apples.130467>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lane, P. (2014). Nexus analysis. I J.-O. Östman & J. Verschueren (Red.), *Handbook of Pragmatics* (s. 1–18). John Benjamins Publishing Company.
- Lexander, K. V. (2023). Norsk som andrespråk i digital kommunikasjon på arbeidsplassen. *NOA*, 39(1), 33–63.
- Lexander, K. & Gonçalves, K. (2025). Language ideologies in digitally mediated interaction at the workplace: Resistance and acceptance of migrant workers in Norway. *Journal of Modern Languages*, 35(2), 27–61. <https://doi.org/10.22452/jml.vol35no2.3>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy. 30th anniversary expanded edition: The dilemmas of the individual in public services*. Russel Sage Foundation.
- Lønsmann, D. (2020). Language, employability and positioning in a Danish integration programme. *International Journal of the Sociology of Language*, 264, 49–71. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2093>
- Mauss, M. (2016). *The gift: expanded edition* (J. I. Guyer, utvidet utgave av Essai sur le don først utgitt 1925). HAU Books.
- Meld. St. 17. (2023–2024). *Om integreringspolitikken: Stille krav og stille opp*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-17-20232024/id3030469/>
- Monforte, P., Bassel, L. & Khan, K. (2018). Deserving citizenship? Exploring migrants’ experiences of the ‘citizenship test’ process in the UK. *British Journal of Sociology*, 70(1), 24–

43. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12351>
- Morse J. M. (2010). “Cherry Picking”: Writing from thin data. *Qualitative Health Research*, 20(1), 3. doi:10.1177/1049732309354285
- Nordanger, M. (2024, 27-29.11). «Så har man jo også den sådanne medmenneskelighet som gør at man godt en gang indimellem kan bøje reglerne en lille bite smule»: *Emosjonelt arbeid og motstand blant lærere i voksenopplæringen i Norge og Danmark [paper presentation]*. MONS 20, Oslo
- Nordanger, M. & Egeland, B. L. (2024). Between a rock and a hard place: Introduction Program teachers’ narrated experiences of residency and citizenship language requirements in Scandinavia. *Linguistics & Education*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101332>
- Nordanger, M. & Bugge, E. (2025). Language learning in liminal spaces: Low literate migrant narratives of formal requirements for legal integration. *British Journal of Sociology of Education*, 46(4). <https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2482061>
- Nordanger, M. (2026). Language teacher identity in contexts of introduction programs bureaucracy. I V. Tavares & S. Mélo-Pfeifer (Red.), *Handbook of language teacher identity* (s. 418–433). Routledge.
- Opplæringslova (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2025-06-20-98. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/>
- Pesch, A. M., Dardanou, M. & Sollid, H. (2021). Kindergartens in Northern Norway as Semiotic Landscapes. *Linguistic Landscape*, 7(3), 314-343. <https://doi.org/10.1002/ll.20025>
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn*. [Doktorgradsavhandling] UiT Norges arktiske universitet.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Sollid, H., Hiss, F. & Pesch, A. M. (2023). Learnings from/about diversity in space and time: discursive constructions in the semiotic landscape of a teacher education building in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 20(4), 1336-1352. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2216017>
- Sollid, H. (2023). Det er kult å snakke samisk – om investering og affekt i samisk språkutdanningspolitikk. *Målbryting* 14, 53–73. <https://doi.org/10.7557/17.7239>
- Thyness, H. & Lexander, K. V. (2023). Indexing the ‘included’ migrant? Social categorization and interpersonal digital interaction between labor migrants, teachers and employers in Norway. *Language & Communication*, 88, 27-40. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2022.10.003>
- Van Oers, R. (2013). *Deserving citizenship: Citizenship tests in Germany, the Netherlands and the United Kingdom* (Vol. 31). Martinus Nijhoff Publishers.
- Vetlesen, A.J. (2003). *Menneskeverd og ondskap: Essay og artikler 1991–2001*. Gyldendal Akademisk.
- Vetlesen, A. J. (2011). Nyliberalisme – en revolusjon for å konsolidere kapitalismen. *Agora*, 29(1), 5–53. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2011-01-02>
- Weiss, N. & Green, N. (2021). Mission impossible? The moral discomfort of Swedish and Norwegian welfare bureaucrats encountering refugees. *Nordic Welfare Research*, 6(3), 192–203. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2021-03-06>
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 18 – 40). Universitetsforlaget.



‘Anything goes’¹ i norskfaget?

Ei vitskapsteoretisk drøfting av den fleirspråklege vendinga
og jakta på eit norskfagleg paradigme

AV AASNE VIKØY

Samandrag

Artikkelen undersøker korleis den fleirspråklege vendinga (the multilingual turn) (May, 2014; Conteh & Meier, 2014) utgjer ei epistemisk utfordring for skulefaget norsk. Med utgangspunkt i Tenfjords (1993) analyse av norsk som andrespråk som forskings- og fagfelt i Noreg, og Randen (2022) si drøfting av transspråking og andrespråksfeltet etter den fleirspråklege vendinga, vert Thomas S. Kuhn (1962/2012) sitt paradigmeomgrep nytta som analytisk ramme for å forstå forholdet mellom normalvitskap, krise og teoretisk pluralisme. Analysen viser korleis den fleirspråklege vendinga utfordrar fagets etablerte doxa og normative føresetnader, og korleis nye perspektiv ofte vert integrerte additivt utan å omforma fagets struktur. Vidare drøftar artikkelen konsekvensar for faglege normer, for synet på språk- og språkkompetanse og for norskfaget si vidare faglege utvikling, og reiser spørsmål om korleis fagleg stabilitet og epistemisk fornying kan sameinast i eit veletablert skulefag.

Stikkord: fleirspråkleg vending, transspråking, norskfaget, vitskapleg utvikling

Abstract

This article examines how The Multilingual Turn (May, 2014; Conteh & Meier, 2014) constitutes an epistemic challenge for the Norwegian

¹ «Feyerabend (1988) sitt slagord for den ideelle forskningssituasjonen» (Tenfjord, 1993, s. 102).

L1 subject. Drawing on Tenfjord's (1993) analysis of Norwegian as a second language as a field of research in Norway, and Randen's (2022) discussion of translanguaging and SLA research after the multilingual turn, Thomas S. Kuhn's (1962/2012) concept of paradigm is used as an analytical framework to understand the relationship between normal science, crisis, and theoretical pluralism. The analysis shows how the multilingual turn challenges the established doxa and normative assumptions of the subject, and how new perspectives are often integrated additively without transforming the structure of the discipline. The article discusses implications for academic norms, language competence, and the further development of the Norwegian L1 subject, raising questions about how disciplinary stability and epistemic renewal can be reconciled within a well-established school subject.

Keywords: multilingual turn, translanguaging, Norwegian L1 subject, philosophy of science

Innleiing

Denne artikkelen er ei vitskapsteoretisk drøfting av norskfaget sitt kunnskapsgrunnlag og faglege sjølvforståing i lys av det som i fleirspråklegheitsfeltet vert omtala som den fleirspråklege vendinga (The Multilingual Turn) (May, 2014; Conteh & Meier, 2014). Ei «vending» vert her forstått som eit perspektivskifte eller ei utvikling som har etablert seg eller som er i ferd med å etablere seg innan eit felt (Meier, 2017, s. 132). Den fleirspråklege vendinga viser til nye måtar å forstå språk, språkbrukarar og språklæring på, og dette perspektivskiftet utfordrar einspråklege normer og etablerte faggrenser knytt til språkopplæring, til dømes mellom førstespråks-, andrespråks- og framandspråksopplæring². Samstundes opnar den fleirspråklege vendinga for ei breiare kritisk drøfting av språk si rolle i all fagopplæring, og av dei kunnskaps- og maktforholda som pregar utdanning og samfunn, særleg knytt til kven sine språklege ressursar som vert gjort synlege og legitimerede i skulen (Meier, 2017, s. 154). Det er viktig å påpeika at den forståinga av fleirspråklegheit som eg går ut frå, er i tråd med eit ressursssyn slik det er formulert i overordna del av læreplanverket: «Alle elever skal få erfare at det å kunne fleire språk er ein ressurs i skule og

² Førstespråksopplæring refererer til undervisning i elevens morsmål. Andrespråksopplæring vert gitt til elevar som skal lære eit språk som er det dominerande i samfunnet der dei bur, medan framandspråksopplæring ofte skjer når språket ikkje er dagleg bruksspråk i samfunnet og elevane ikkje har naturleg tilgang til språket utanfor skulen. Fleirspråkleg utvikling omfattar samspel mellom fleire språk i elevens repertoar og vektlegg fleksibel bruk av språk i læring og kommunikasjon.

samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette ressursperspektivet på fleirspråklegheit kan berre realiserast gjennom ein fleirspråkleg didaktikk, og gjeld for alle elevar og alle fag. Analysen i artikkelen handlar ikkje først og fremst om undervisningsmetodar, men om dei grunnleggjande føresetnadene som avgjer kva som vert rekna som legitim språkleg kunnskap i norskfaget.

Ved å løfta fram fleirspråkleg kompetanse som ressurs og mål, gir den fleirspråklege vendinga også høve til kritisk refleksjon over norskfagets rolle og formål. Norskfaget er forankra i ein tradisjon der morsmålsopplæring og nasjonsbygging har stått sentralt (Ongstad, 2012; Aase, 2012). Dette har gitt faget ein nøkkelposisjon som skulens største fag, ofte legitimert gjennom den identitetsskapande funksjonen eit «morsmålsfag» har. Sjølv om kritiske røyster om fagets normer, kunnskapsgrunnlag og samfunnsrolle har vore til stades over tid, slik at norskfaget kan seiast å stå i ei spenn- ing mellom tradisjon og fornying (Andreassen & Berge, 2001; Hagen, 1983, 2001/2013, Ongstad, 2004), har desse utfordringane i liten grad vorte drøfta eksplisitt i vitskapsteoretiske termar. Norskfaget er derimot blitt kritisert for å vera prega av generell konservatisme og låg vitskapsteoretisk refleksjon, med lita interesse for nye faglege impulsar (Longum, 1989). Den fleirspråklege vendinga kan i så måte også verka destabiliserande på eit fag prega av historisk forankra og delvis stabiliserte praksisar. Ei slik destabilisering betyr ikkje at faglege normer manglar, men at etablerte kriterium for relevans, metode og kunnskap vert forhandla om.

Dette opnar for å drøfta norskfaget i lys av Kuhn (1962/2012) sin teori om vitskapleg utvikling. Kuhn synleggjer korleis paradigme går gjennom normalvitskap, kriser og potensielle revolusjonar, og at forskning i overgangsfasar ofte er prega av pluralisme og det Feyerabend (1988) omtalar som ein «anything goes»-situasjon, ein fase der fleire konkurrerande kunnskapsperspektiv eksisterer parallelt. Mot denne bakgrun- nen tek artikkelen sikte på å utforska om og korleis den fleirspråklege vendinga kan forståast som eit vitskapsteoretisk perspektivskifte i norskfaget, og drøftar nærare om den fleirspråklege vendinga kan fungera som katalysator for djupare fagleg om- forming og dermed som noko meir enn kun ein ytre, forbigåande impuls. Artikkelen er forankra i ei vitskapsteoretisk tilnærming, der Thomas S. Kuhn sin teori om pa- radigme og vitskapleg utvikling fungerer som overordna analytisk rammeverk. Ten- fjord (1993) og Randen (2022) sine analysar av andrespråksforskning illustrerer korleis paradigmatheori kan synleggjera faglege dynamikkar i overgangsfasar prega av pluralisme og manglande konsensus. Deira analyseeksempel vert her nytta for å visa korleis paradigmatheoretiske omgrep kan brukast eksplorativt og refleksivt i fag-

felt med teoretisk pluralisme og uklare faggrenser, snarare enn som direkte rettesnor eller fasit for norskfaget.

Med utgangspunkt i desse døma frå andrespråksforskinga, søker artikkelen å svara på følgjande forskingsspørsmål:

- 1) Korleis kan den fleirspråklege vendinga forståast som ei epistemisk utfordring for norskfaget sitt etablerte kunnskapsgrunnlag og språksyn?
- 2) På kva måtar kjem denne epistemiske utfordringa til uttrykk i norskfaglege normer og omgrepsforståingar, og kva kan dette tyda for fagets vidare utvikling?

Med epistemisk utfordring vert meint ei utfordring av dei grunnleggjande føresetnadene for kva slags språkleg kunnskap, kompetanse og praksis som vert rekna som fagleg relevant og legitim i norskfaget. Det første forskingsspørsmålet rettar seg mot faget sitt overordna kunnskapsgrunnlag og språksyn, medan det andre undersøker korleis ei slik utfordring vert artikulert gjennom faglege normer, omgrep og etablerte forståingsmåtar.

For å kunna drøfta desse forskingsspørsmåla, er det nødvendig å undersøkje norskfaget som vitskapleg kunnskapsfelt. Det inneber å analysera fagets historiske forankring, faglege sjølvforståing og utviklingslogikk, og dei grunnleggjande oppfatningane om språk og kunnskap som har regulert kva som vert rekna som relevant og legitim språkleg kompetanse. Med Bourdieu (1977) kan desse implisitte oppfatningane forståast som fagets *doxa*, medan omgrepet *episteme* vert nytta for å peika på dei djupare strukturane som avgrensar kva slags problemstillingar, forklaringsmåtar og kunnskapsformer som er moglege innanfor faget. Dette analytiske skiljet gjer det mogeleg å undersøkje om den fleirspråklege vendinga i norskfaget primært kjem til uttrykk som additiv integrering av nye perspektiv innanfor etablerte normer, eller om ho utfordrar dei epistemiske føresetnadene som faget kviler på.

Norskfaget som vitskapleg kunnskapsfelt

I det følgjande vert norskfaget sitt kunnskapsgrunnlag forstått slik det kjem til uttrykk i læreplanverket og tilhøyrande støttedokument. Fokus er ikkje først og fremst på didaktiske føringar, men på kva slags språkforståing, kunnskap og kompetanse som trer fram som legitim og sentral i faget. Historisk har norskfaget vore institusjonalisert som eit morsmåls-, kultur- og dannelsingsfag, tett knytt til nasjonsbygging,

språkleg normering og kulturell reproduksjon (Madssen, 1999; Ongstad, 2004; Penne, 2006). Som Ongstad (2012) peikar på, har faget fungert som «statens førstespråksopplæring», med eit breitt samfunnsmandat som strekkjer seg ut over reint fagleg innhald. Denne koplinga mellom norskfaget og statlege, kulturelle og språkpolitiske prosjekt har bidrege til ei relativt stabil fagleg sjølvforståing, der norsk fungerer som normspråk og implisitt referanseramme for språkleg kompetanse.

Samtidig har norskfaget aldri vore ein einskapleg fagdisiplin i streng vitskapleg tyding. Penne (2006, s. 13) kallar norskfaget tverrfagleg ut frå at det er samansett av element både frå språkvitskap og litteraturvitskap, medan Ongstad (2004, s. 9) omtalar norskfaget som «flerfaglig» og forklarar det ut frå eit fokus på kommunikasjon, sidan «ytringer og sjangrer inngår i alle fag». Gjennom å fokusera på det kommunikative aspektet i norsk, meiner han me får ein reiskap til å studera (sjølv)kritisk det didaktiske forholdet mellom undervisning, fagstoff og læring i eige og andre fag (Ongstad, 2004, s. 9). Vidare viser han korleis den faglege pluralismen kjem til uttrykk gjennom ei samanliknande lesing³ av Wiggens (1993) tekst *Norskfaget, fins det? Et synspunkt på norskfagets art og grenser*, og Moslet (1991) sin rapport-tekst *Fagutviklinga og norsklærarrollen*, og framhevar korleis ulike syn på norskfaget heng systematisk saman med ulike språksyn, fagsyn, læringssyn og elevsyn. Poenget hos Ongstad er ikkje berre at norskfaget rommar fleire perspektiv, men at desse perspektiva dannar relativt samanhengande tanke sett eller paradigme, der verdiforankring og kunnskapssyn gjer seg gjeldande på fleire nivå samtidig. I den forstand blir norskfaget ikkje berre fleirfagleg i institusjonell tyding, men også prega av konkurrerande faglege logikkar for kva slags kunnskap som er relevant, og korleis dette skal forvaltast i skulen.

Hagen (1983/2013⁴) peikar også på at faget på universitetsnivå omfattar fleire disiplinlar og grensedisiplinar med ulike teoriar, metodar og mål, og at denne faglege pluralismen i neste omgang pregar skulefaget i form av at ulike lærarar, som har fordjupa seg i ulike deldisiplinar av faget, vektlegg ulike fokus i klasseromma. Spenninga mellom norskfaget som kultur- og dannelsesfag og som kommunikasjons- og reiskapsfag

³ Ongstad (2003, s. 140–142) analyserer skilnaden mellom Wiggen (1993) og Moslet (1991) som uttrykk for to ulike syn på norskfaget. Wiggen representerer eit konsoliderande fagsyn, der framtidig utvikling av norskfaget bør skje gjennom ei tydelegare avgrensing og presisering av ein norskfagleg kjerne. Fagsynet er i hovudsak innhalds- og produktorientert, og endring vert forstått som fornying innanfor etablerte rammer. Moslet, på si side, representerer eit meir handlings- og prosessorientert perspektiv, der norsk ikkje primært er noko ein skal lære *om*, men noko ein lærer *med og gjennom*. Ifølgje Ongstad er Moslet sin tekst eksplisitt retta mot å opna for nye praksisar i klasserommet, og kan lesast som eit forsøk på å utfordra eksisterande faglege sjølvforståingar. Samanlikninga viser, som Ongstad sjølv formulerer det, «det systemiske forhold det kan være mellom språksyn, fagsyn, læringssyn og elevsyn» (Ongstad, 2003, s. 142).

⁴ Publisert på nytt i: Nordanger, Ragnhildstveit og Vikøy (red.) (2013). *Fra grammatikk til språkpolitikk. Utdrag fra Jon Erik Hagens forfatterskap*. Novus forlag

har òg vore gjennomgåande i fagets historie (Aase, 2005; Hamre, 2017; Nome & Aasen, 2019), utan at dette har ført til ei oppløysing av faget som institusjon.

Trass i denne pluralismen kan norskfaget forståast som relativt stabilt vitenskapsteoretisk. Stabiliteten ligg i eit sett av overordna føresetnader om kva språk er, kva språkkompetanse inneber, og kva former for språkleg praksis som er legitime. Med Bourdieu (1977) kan desse implisitte føresetnadene skildrast som fagets *doxa*: det som framstår som sjølv sagt og lite problematisert. I kontrast nyttar eg omgrepet *episteme* i generell vitenskapsteoretisk tyding, for å visa til dei djupare strukturane som regulerer kva slags problemstillingar, forklaringsmåtar og kunnskap som er moglege innanfor faget. Eit sentralt uttrykk for den norskfaglege doxaen er ein einspråklegheitsideologi, der språket vert forstått som avgrensa og stabile system knytte til nasjon og norm (Blommaert, 2009; Blackledge & Creese, 2010; Olaussen & Kje-laas, 2020). Stabiliteten kjem òg til uttrykk i måten fagleg utvikling ofte har vore forstått som additiv slik at nye emne og perspektiv har vorte lagde til eit allereie fullt fag, heller enn å utfordra dei grunnleggjande føresetnadene for fagets struktur. Norskfaget si stabile særstilling kjem også til uttrykk gjennom metaforar som «fag-enes fag» (Gran, 1919) og «alle fags mor» (Hansen, 2019), som mellom anna viser til det særreigne ansvaret norskfaget har for lese- og skriveopplæringa. Når ein frekvent brukar ein slik metafor om faget, kan det skygga for andre viktige dimensjonar som til dømes norskfaget som møteplass for språkleg og kulturelt mangfald. Språk-kontakt, migrasjon og globalisering har likevel ikkje vore heilt fråverande som fokus i norskfaget. I tekstsamlinga *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (Sandøy & Tenfjord, 2006) vart slike endringsprosessar til dømes drøfta eksplisitt, og for meg markerte dette første gongen i studietida at norskfaget sto fram som meir refleksivt og sjølvgranskande, som om ein faktisk stilte spørsmål ved om faget stod ved eit vegskilje mot noko nytt. Samstundes framstå dette forskingsprosjektet i ettertid meir som eit einskild initiativ enn som starten på eit lengre fagleg spor.

Eit anna sentralt uttrykk for stabilitet og doxa i norskfaget kan ein finna i eit dominerande tekstfokus i Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK20) der eit utvida tekst-omgrep er formulert som eit av kjerneelementa som både omfattar skrivning og tekstutvikling i ulike sjangrar og kritisk tilnærming til tekst for å utvikla kritisk literacy. Kritikken av tekstfokuset i norskfaget har ei lengre forhistorie i fagdebatten. Allereie på 1980-talet åtvara Hagen (1983/2013) mot ei utvikling der morsmåls-kunnskap vert snevra inn til praktisk skrivetrening, og argumenterte for grammatikkens eigenverdi og overføringsverdi som del av eit breiare kunnskapsfag. Denne

kritikken kan lesast som meir enn ei fagdidaktisk usemje. Han er òg eit uttrykk for ei vitskapsteoretisk uro i norskfaget, der diskusjonen rundt delemne fungerer som symptom på djupare uavklarte spørsmål om fagleg sameining, kunnskapsgrunnlag og legitimitet. Om lag tjue år seinare vart desse spenningane igjen eksplisitte, utløyst av Andreassen og Berge (2001), som forsvarte norskfaget som dannelsings- og kulturfag, men samstundes argumenterte for at faget måtte samlast rundt tekst som fagkonstituerande eining. Hagen (2001/2013) svara med å kritisera dette tekstfokuset som ei innsnevring av morsmålsopplæringa sitt allmenndannande mandat, og peika på at språkleg kunnskap omfattar langt meir enn tekstkompetanse. I ettertid kan denne debatten tolkast som eit vendepunkt der tekstfokuset vann fram og vart institusjonalisert som samlande prinsipp i norskfaget. Sjølv om denne løysinga bidreg til å stabilisera faget, har den faglege debatten også vist at det kan oppfattast som at ein slik lukkar rommet for alternative forståingar av språk, kompetanse og fagleg kunnskap (Hagen, 2001/2013; Vikøy, 2013).

Revisjonar og fornyingar av læreplanar gir innblikk i retning for fagleg utvikling. Til dømes kan parentesen i tittelen på antologien *Det (nye) nye norskfaget* (Blikstad-Balas & Solbu, 2019), med tekstar som utforskar norskfaget etter førre fagfornyng, lesast som eit uttrykk for ei dobbel rørsle: på den eine sida læreplanfornyng, på den andre sida kontinuitet. Spørsmål om fagleg stabilitet og fagoppløysing er reist meir eksplisitt hos Nergård og Penne (2016) i teksten «Fagene oppløses i fremtidens skole», der dei problematiserer korleis eit auka fokus på målstyring kan koma i konflikt med dannelsidealet i skulen. Trass i slike krisediagnosar har norskfaget i stor grad halde fram som før. Faget framstår som konsolidert gjennom tekstfokuset, som fungerer som ein stabiliserande doxa som held saman eit elles heterogent fag. Grunnleggande spørsmål om kva slags kunnskap faget byggjer på, har i liten grad vorte utfordra på institusjonelt nivå.

I Sverige har derimot denne epistemiske uroa kome tydelegare til uttrykk i offentleg fagdebatt den seinare tid. Lærarutdannar og forskar i svensk, Oscar Björk (2025), argumenterer for at svenskemnet kviler på ei fast og lineær språkforståing som ikkje svarar til elevane sine faktiske kommunikative praksisar:

Vi måste lämna våra snäva idéer om vad språket är och hur det bäst lärs ut. Dagens unge rör sig i en flerspråkig värld, de kommunikerar genom bilder och memes. Svenskämnet i skolan hänger inte med, utan försöker envist ge dem nycklar att låsa upp en samtid som för länge sedan har gått över till kodlås.

Debatten der han føreslår å erstatta svenskemnet med eit språk- og kommunikasjonsfag, synleggjer ei epistemisk spenning mellom fagleg kontinuitet og fornying (Björk, 2025). Den svenske debatten er særleg interessant i denne samanhengen fordi han artikulerer ein epistemisk kritikk av morsmålsfaget, samstundes som svensk som andrespråk framleis eksisterer som eige fag med eigen læreplan.

Nyare policy- og klasseromsforsking viser også at fleirspråklegheit ofte vert verdsett selektivt, ofte innanfor eit språkideologisk hierarki der nasjonalspråket står øvst (Alisaari et al., 2023). Dette peikar mot ei additiv integrering av fleirspråklegheit, der nye perspektiv vert lagde til utan å utfordra fagets grunnleggjande føresetnader. Trass i at fleirspråklegheit eksplisitt vert omtalt som ein ressurs i LK20, viser forsking at ressursperspektivet i liten grad har påverka fagets epistemiske fundament (Kjelaas & van Ommeren, 2019; Vikøy & Haukås, 2021). Den fleirspråklege vendinga og tilhøyrande transspråkingsforsking utfordrar likevel ein einspråklegheitsideologi som epistemisk fundament ved å forstå språkleg kompetanse som eit heilskapleg og dynamisk repertoar (García & Wei, 2014; Dewilde, 2019; Svendsen et al., 2020). Når språk vert forstått som repertoar snarare enn separate system, vert også grensene for kva som tel som språkleg kunnskap og fagleg kompetanse forskyvde. Den fleirspråklege vendinga kan difor forståast som ei epistemisk utfordring av norskfaget sitt etablerte kunnskapsgrunnlag, og gjer det nødvendig å undersøkje kva slags språkleg kunnskap som vert synleg, verdsett og institusjonalisert i faget.

Faglege skiljelinjer og omgrepsavklaring

For å forstå faglege spenningar er det naudsynt å presisera sentral omgrepsbruk og faglege skiljelinjer. Omgrepet *morsmålsfag* har historisk vore brukt om norskfaget og som analytisk kategori i nordisk faghistorie, men er problematisk sidan norsk ikkje er morsmål for alle elevar, og sidan morsmål òg kan visa til minoritetsspråkleg opplæring (Aase, 2012), jamfør *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Termen *morsmål* kan i tillegg visa til fleire ting: språket ein lærte først, språket ein meistarar best, språket ein identifiserer seg med, eller språket som vert brukt heime (Høigård, 2006; NOU 2010:7). Desse tydingane fell ikkje nødvendigvis saman, og det er individuelt korleis ein definerer seg. Difor nyttar eg *førstespråk* som ein meir funksjonell term for språk som er tidleg tileigna og inngår i individets samla språklege repertoar. Bruken av førstespråk gjer det mogleg å analysa språkkompetanse utan å føresetja einspråklegheit som norm.

Vidare synleggjer skiljet mellom forskning på andrespråksutvikling og fleirspråkleg språkutvikling ulike teoretiske føresetnader. Tradisjonell andrespråksforskning tek utgangspunkt i stegvis tileigning av eit målspråk etter at eit førstespråk er etablert og når målspråket er det dominerande språket i samfunnet ein bur i, ofte med einspråklege brukarar som norm (Gujord, 2023). Fleirspråkleg forskning studerer derimot språkbruk som eit heilskapleg fenomen, utan å ta einspråklegheit som referansepunkt, og legg vekt på språkleg kompetanse som dynamisk repertoar (Randen, 2022; Svendsen et al., 2020). Dette skiljet i teoretiske føresetnader synleggjer også ulike forståingar av førstespråket si rolle. I klassisk andrespråksforskning vert førstespråket ofte forstått som eit utgangspunkt for vidare språklæring, der overføring mellom språk (transfer) kan fungera både støttande og hemmande, men som ein naturleg del av andrespråksutviklinga (Gujord, 2023). I fleirspråklegheitsforskning vert førstespråket derimot forstått som ein integrert del av elevane sitt samla språklege repertoar, og som ein ressurs for meiningsskaping, læring og identitetsutvikling på tvers av fag (Haukås, 2014; Søfteland & Hagemann, 2023). Dette impliserer ei forskyving i forståinga av kva språkleg kompetanse og kven den fleirspråklege eleven er, også mellom to tilsynelatande svært nære forskingsfelt som begge har fleirspråkleg utvikling som sitt forskingsobjekt. Haukås (2014) viser korleis bruk av elevane sine førstespråk i undervisninga ikkje berre støttar språkleg utvikling, men òg fremjar metakognitivt medvit, fagleg refleksjon og djupnelæring. Samstundes peikar Vikøy og Haukås (2021) på at realiseringa av ein fleirspråkleg didaktikk føreset ei aktiv og medviten lærarrolle, der læraren legitimerer og strukturerer bruk av fleire språk som del av ordinær fagundervisning.

Det er likevel viktig å understreka at norskfaget historisk sett ikkje vart etablert i motsetnad til fleirspråklegheit. Tvert om vart innsikt i førstespråket tidleg forstått som eit fundament for vidare språklæring, mellom anna i latin og andre framandspråk i dei dansk-norske latinskulane på slutten av 1700-talet (Nordstoga, 2003). Førestillinga om førstespråket si sentrale rolle i utvikling av omgrep, språkkjensle og identitet står framleis sterkt i faget. Slik samsvarar sentrale prinsipp i moderne fleirspråkleg didaktikk med etablerte norskfaglege føresetnader, til dømes prinsippet om å ta utgangspunkt i det elevane faktisk kan (Haukås, 2014). Det nye ligg ikkje i at førstespråket vert tillagt verdi, men i at språkleg kompetanse vert forstått som repertoar heller enn som avgrensa system.

At norskfaget i praksis omfattar eit mangfald av språklæringssituasjonar, vert også reflektert i læreplanverket når det ved sida av den ordinære læreplanen i norsk finst

eigne norsklæreplanar for elevar med samisk, teiknspråk eller minoritetsspråk som førstespråk. Desse planane er nært knytte til norskfaget, men impliserer fleirspråklegheit langt tydelegare enn den «ordinære» læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette viser at fleirspråklegheit er anerkjend på eit formelt og overordna nivå, utan at dette fullt ut har endra korleis språk og språkkompetanse vert forstått i norskfaget.

Desse omgrepsmessige og faglege skiljelinjene utgjer eit viktig bakteppe for analysen. Dei synleggjer korleis norskfaget opererer mellom historisk forankra mårsmålsfagleg forståing og nye fleirspråklege perspektiv som utfordrar etablerte føresetnader for språk, kompetanse og fagleg ansvar. Samla sett peikar både kunnskapsgrunnlaget og dei faglege skiljelinjene mot eit norskfag prega av stabilitet, men også indre spenningar. Spørsmålet er om desse spenningane representerer normal fagleg utvikling, der nye perspektiv vert integrerte innanfor eksisterande rammer, eller om den fleirspråklege vendinga er ei *epistemisk utfordring* for fagets etablerte kunnskapssyn. Dette vert drøfta vidare i lys av Kuhn sitt paradigmeomgrep.

Kuhn sin teori om vitenskapleg utvikling av faglege paradigme

Som ung masterstudent ved Harvard-universitetet i 1947 fekk Thomas S. Kuhn i oppdrag å undervisa eit kurs i naturvitenskap for humaniorastudentar. Kurset tok utgangspunkt i historiske tekstar, mellom anna Aristoteles' *Fysikken*. Kuhn vart slått av kor framand Aristoteles sitt resonnement framstod, sett med moderne naturvitenskaplege auge. Skildringane av rørsle og materie verka ikkje berre utdaterte, men direkte feilaktige. Den elles briljante filosofen framstod som ein dårleg fysikar. Etter kvart innsåg Kuhn at denne vurderinga sa meir om hans eige blikk enn om Aristoteles sine evner. For å forstå Aristoteles måtte ein forstå dei vitenskaplege konvensjonane som strukturerte tenkinga i samtida hans. Denne innsikta peikar mot ei grunnleggjande vitenskapsteoretisk spenning⁵ mellom eit realistisk kunnskapssyn, der forskaren vert forstått som ein nøytral observatør av ei gitt røynd, og meir fortolkande perspektiv, der det ein ser, alltid er forma av historiske og epistemiske føresetnader. For Kuhn vart dette utgangspunktet for omgrepet paradigme: ikkje berre som teori, men som eit heilskapleg rammeverk som omfattar verdiar, normer, metodar, sentrale tekstar og døme på god forskingspraksis som eit vitenskapleg fellesskap deler (Kuhn, 1962/2012).

⁵ For ei grundigare drøfting av korleis Kuhn utfordrar førestillingar om objektivitet og nøytral vitenskapleg erkjenning, sjå Hedesan & Tendler (2017). Deira framstilling vert her nytta som bakgrunn for den forteljande introduksjonen av Kuhn sitt paradigmeomgrep.

I *The Structure of Scientific Revolutions*⁶ skildrar Kuhn vitenskapleg utvikling som ein syklisk prosess, prega av veksingar mellom periodar med stabilitet og periodar med grunnleggjande omforming. I ein tidleg, pre-paradigmatisk fase eksisterer fleire konkurrerende teoretiske rammeverk side om side, utan brei konsensus om problemstillingar, metodar eller forklaringsmodellar. Etter kvart etablerer eitt paradigme seg som dominerande, og feltet går inn i ein fase med normalvitenskap. Normalvitenskap er kjenneteikna av stabilitet og konsensus. Forskinga er retta mot å utdjupa, presisera og vidareutvikla det etablerte paradigmat, og ny kunnskap vert utvikla kumulativt innanfor dei rammene paradigmat set. Samstundes inneber denne stabiliteten også ein tendens til å marginalisera perspektiv og problemstillingar som utfordrar dei grunnleggjande føresetnadene for feltet.

Over tid kan det likevel oppstå kriser. Det skjer når det hopar seg opp anomaliar: fenomen som ikkje let seg forklara tilfredsstillande innanfor gjeldande rammeverk. I slike fasar vert paradigmat sine reglar meir uklare, ad hoc-løysingar vert tekne i bruk og forskninga får eit meir eksperimenterande preg. Kuhn peikar på tre moglege utfall av ei krise: at normalvitenskapen absorberer problema, at dei vert sette til side for framtidig forskning, eller at eit nytt paradigme veks fram og erstattar det gamle gjennom ein vitenskapleg revolusjon (Kuhn, 2012, s. 84–86). Ein vitenskapleg revolusjon inneber ikkje berre nye svar, men nye spørsmål, nye problemformuleringar og nye kriterium for kva som tel som gyldig kunnskap. Kuhn skildrar slike skifte gjennom fleire metaforar. Når ein forskar omfamnar eit nytt paradigme, er det ifølge Kuhn (2012, s. 121–122) som om ein ser gjennom ei konveks linse, som dannar eit omvendt bilete. Sjølv om verda ikkje endrar seg, vil forskaren etter eit paradigmeskifte arbeida i ei ny verd. Han nyttar òg biletet av å «plukka opp ein stav i den andre enden» (Kuhn, 2012, s. 85). Fenomena forskarane arbeider med kan vera dei same før og etter eit paradigmeskifte, men omgrepa, verdiane og forklaringsmåtane er endra.

Sjølv om Kuhn utvikla teorien sin med utgangspunkt i naturvitenskap, har paradigmeomgrepet vist seg analytisk fruktbart i studiar av fag prega av teoretisk pluralisme, uklare grenser og normative føresetnader (Tenfjord, 1993; Randen, 2022). I denne artikkelen vert Kuhn sitt rammeverk brukt heuristisk, som eit analytisk språk for å

⁶ Denne artikkelen nyttar jubileumsutgåva av *The Structure of Scientific Revolutions* (Kuhn, 1962/2012), som inkluderer Kuhn sitt etterord frå 1979 der han presiserer og nyanserer fleire sentrale omgrep i møte med kritikk. Tenfjord (1993) byggjer på 1979-utgåva, medan Randen (2022) viser til 1996-utgåva. Skilnadene mellom desse utgåvene påverkar ikkje dei overordna analytiske poenga som vert nytta her, men er relevante for forståinga av Kuhn si vidare omarbeiding av paradigmeomgrepet.

undersøkja stabilitet, krise og mogleg epistemisk omforming i norskfaget, snarare enn som ein normativ modell for korleis fag bør utvikla seg.

Andrespråksforskning som analytisk førebilete

Med analytisk førebilete meiner eg her eit eksempel på korleis det vitskapsteoretiske rammeverket kan nyttast eksplisitt og reflektivt for å analysa eit fagfelt sin struktur og utviklingslogikk. Tenfjord (1993) og Randen (2022) fungerer i denne artikkelen som eit slikt metodisk og analytisk eksempel, ikkje som normativ referanse for norskfaget.

Tenfjords eksempel (1993)

I sitt vitskapsteoretiske innlegg til dr.art.-graden i 1993, brukar Kari Tenfjord det kuhnske rammeverket for å belysa disiplinen Second Language Acquisition (SLA) si vitskaplege utvikling og status både internasjonalt og i Noreg. Innleiingsvis plasserer Tenfjord (1993) doktorgradsprosjektet sitt innan slik SLA-forsking, men stiller samstundes spørsmål ved om det er fruktbart å kalla dette fagfeltet for éin disiplin. Tenfjord (1993, s. 107) problematiserer forholdet mellom grunnforskning og anvendt forskning, og peikar på at desse er styrte av ulike mål og rasjonalitetar: Medan grunnforskning søkjer teoretisk forklaring, er anvendt forskning retta mot praktiske resultat. Ho viser vidare til at norsk som andrespråk ved fleire universitet på denne tida var institusjonelt forankra i undervisningsbehov i skulen, snarare enn i etablerte forskingsmiljø. Det store behovet for å utdanna nye lærarar, kunne føra til at forskingstida i ei vitskapleg stilling ved universitetet, gjekk på bekostning av stort undervisningsomfang. Slik kunne den anvendte forskinga koma i ein skvis, ifølgje Tenfjord, noko ho tolkar som teikn på ein kriseprega fase i Kuhns forstand (Tenfjord, 1993, s. 93).

Hovuddrøftinga i innlegget til Tenfjord (1993) går ut på å utforska den vitskapsteoretiske statusen til andrespråksfeltet etter overgangen frå eit behavioristisk syn på språklæring til kognitive tilnærmingar, med Chomskys universelle grammatikk (1965) og Selinkers mellomspråksteori (1972) som sentrale punkt. Ho viser tilbake til kontrastiv analyse (KA) frå 1940-åra som ei tidleg moderne tilnærming til SLA (Tenfjord, 1993, s. 95–96). KA var forankra i Bloomfields strukturalistiske lingvi-

stikk og behavioristisk psykologi⁷, med mål om å effektivisera undervisninga gjennom samanlikning av L1 og L2. Tenfjord (1993) vurderer KA opp mot Kuhns (1962/2012) fire krav til eit paradigme:

Tabell 1. Analyse av KA ut frå Kuhns fire krav til eit paradigme (Tenfjord, 1993, s. 96).

Krav	KA-eksempel
Metafysiske antakingar	Læring skjer via stimulus-respons; språklæring er passiv vanedanning
Symbolske generaliseringar	«Dersom en struktur i L1 og L2 er lik → vil det ikkje føre til feil...»
Felles verdier	Empirisme, induktiv metode, praktiske forskingsformål, behaviorisme, strukturalistisk lingvistikk, felles omgrep (fonem, morfem, positiv/negativ transfer)
Førebilete	Fries (1945), Lado (1957) sine grunntekstar

KA tilfredsstilte dermed vilkåra for normalvitskapleg aktivitet innanfor eit etablert paradigme. På 1950- og 1960-talet kulminerte denne aktiviteten, noko ein kan sjå på talet på publiserte kontrastive analysar, før påverknad frå chomskyansk lingvistikk og empiriske funn som ikkje lét seg forklara gjennom sterk transferhypotese, skapte ei krise i KA-feltet (Tenfjord, 1993, s. 101–102). Krisa resulterte ikkje i eit umiddelbart paradigmeskifte, men i to dominerande og konkurrerande retningar: feilanalysen, som forsøkte å revidera KA-paradigmet ved å omtolka avvik som utviklingsfenomen, og forskning på naturleg tileigningsrekkefølge, som i større grad tilpassa seg nye lingvistiske paradigme. Dei to retningane representerte ikkje fullstendig ulike vitskaplege verdsbilete, men ulike forsøk på å handtera dei anomaliane som hadde oppstått innanfor KA-paradigmet. Trass i metodiske og teoretiske skilnader, delte begge retningane grunnleggjande føresetnader om språktileigning som ein kognitiv prosess, og begge var tydeleg påverka av generativ lingvistikk.

Tenfjord (1993) understrekar at Kuhn (1962/2012) sitt vitskapsteoretiske rammeverk er betre eigna til å skildra utvikling i etablerte vitskapar enn i nyare felt som andrespråksforskning. Likevel nyttar ho Kuhn (1962/2012) analytisk for å synleggjera korleis strukturelle avgrensingar kan påverka forventningar til forskingsresultat innanfor SLA, som består av både teoretisk og praktisk orientert forskning. Når SLA-forskinga manglar eitt samla paradigme, knyter Tenfjord (1993) dette såleis også til dei ulike

⁷ Kontrastiv analyse (KA) bygde på Bloomfields strukturalistiske lingvistikk og behavioristisk psykologi, og tok utgangspunkt i at språklæring skjer gjennom stimulus-respons-mekanismer. Likskapar mellom L1 og L2 vart rekna som læringsfremjande, medan skilnader vart sett som hovudårsak til feil (jf. Fries, 1945; Lado, 1957).

grunntilnærmingane og forskingsmotivasjonane som pregar feltet. For å klargjera dette skil ho som nemnt, mellom grunnforskning og anvendt forskning, og definerer forskingsdomene etter formål:

Tabell 2. Skisse over andrespråkslingvistiske forskingsdomene etter forskingsmål (Tenfjord, 1993, s. 110).

Forskningstype	Mål
Grunnforskning	1) Teori om menneskelege språk 2) Teori om andrespråkstileigning
Anvendt forskning	3) Prinsipp for undervisning 4) Konkrete undervisningsmodellar/-metodar

Tenfjord (1993) skil mellom grunnforskning som nyttar andrespråksdata for å utvikla generelle teoriar om språk, og grunnforskning som har andrespråkstileigning som primært forklaringsobjekt. Den første vert hos Tenfjord integrert i etablert lingvistikk som kan karakteriserast som normalvitskapleg, medan den andre framstår som pre-paradigmatisk på grunn av manglande felles teoretisk rammeverk og er med andre ord prega av teoretisk pluralisme og konkurrerande modellar. Den anvendte andrespråksforskinga vert av Tenfjord (1993) derimot forstått som forskning i krise slik det vart skildra lenger oppe, på grunn av manglande ressursar i form av forskningstid opp mot behovet for undervisningskrefter. Forsking i krisetid kan ifølgje Kuhns terminologi karakteriserast som ekstraordinær, ved at etablerte standardar for metode og forklaring er svekka. Feyerabend (1988) omtalar liknande situasjonar deskriptivt som ein «anything goes»-fase, ikkje som eit normativt ideal, men som ei skildring av forskning utan paradigmatisk konsensus slik at alle metodar og forklaringar kan stå fram som like legitime. Analysen til Tenfjord kan lesast som ein diagnose av eit felt i etablering, der behovet for systematisk oversikt over ulike forskingsdomene er ein føresetnad for å kunna utvikla faget vidare (Tenfjord, 1993, s. 110–116). Den manglande paradigmatiske samlinga i andrespråksforskinga er dermed ikkje sett som eit teikn på svakheit, men eit uttrykk for strukturelle spenningar mellom teori, praksis og institusjonelle rammer som synleggjer at ulike forskingsdomene opererer med ulike mål, normer og teoretiske tilknytningar og føresetnader.

Randens eksempel (2022)

Nesten tretti år etter Tenfjord undersøker Randen (2022) om den fleirspråklege vendinga (May, 2014; Conteh & Meier, 2014) kan forståast som eit paradigmeskifte i andrespråksforskinga. Feltet har i denne perioden utvikla seg frå eit primært kogni-

tivt og psykolingvistisk fokus til å inkludera sosiale, sosiokulturelle og fleirspråklege perspektiv (Svendsen et al., 2020, s. 260). Den fleirspråklege vendinga kjem som nemnt før, særleg til uttrykk gjennom transspråkingsperspektivet (Garca & Wei, 2014), som vert nytta om både språkdidaktiske praksisar, om fleirspråkleg språkbruk og om språk forstått som semiotisk ressurs (Randen, 2022, s. 269), der språk inngår i eit breiare repertoar av meiningsskapande ressursar, som til dømes non-verbale og multimodale uttrykksformer.

Samstundes understrekar Randen at tankegodset bak den fleirspråklege vendinga ikkje er nytt. Ho peikar på ei teoretisk linje frå mellom anna Cummins' terskelhypotese og CUP⁸-modell (1976, 1984), Grosjean sitt oppgjer med synet på fleirspråkleg kompetanse som dobbel einspråklegheit (1985), Kachru sitt omgrep «fleirspråkleg kreativitet» (1985) og Cook sitt omgrep «multikompetanse» (1986/2016). Vendinga ligg difor ikkje nødvendigvis i plutselig anerkjenning av fleirspråkleg kompetanse, men i eit meir grunnleggjande oppgjer med einspråklege ideal som norm for språkleg kompetanse og språklæring (Randen, 2022, s. 266).

For å analysa om denne vendinga representerer eit paradigmeskifte i feltet, byggjer Randen på Cummins (2021) si inndeling i to parallelle transspråkingsretningar: ei sterk tolking av transspråking som vert kalla *Unitary Translanguaging Theory*, og ei svak tolking av transspråking som vert kalla *Crosslinguistic Translanguaging Theory*. Skiljet mellom desse ligg ikkje berre i pedagogiske implikasjonar, men i ulike syn på kva språk er, og korleis språkleg kompetanse kan operasjonaliserast vitskapleg. I tabell 3 (neste side) skisserer eg opp det Randen (2022) trekk fram som sentrale skiljelinjer mellom dei to modellane.

Den sterke tolkinga av transspråking (García & Wei, 2014) tek avstand frå namngitte språk som analytiske einingar, fordi slike vert forstått som sosiale konstruksjonar som kan bidra til å marginalisera språkbrukarar. Kritikken er ikkje berre ideologisk, men òg ontologisk: Språk vert ikkje rekna som separate lingvistiske eller kognitive system. Som ei følgje vert omgrep som kodeveksling, transfer og første-/andrespråk problematiserte og forkasta, utan at det er etablert ein ny og stabil terminologi. Den svakare tolkinga (Cummins, 2021) anerkjenner derimot namngitte språk som sosiale konstruksjonar med pedagogisk relevans, samstundes som ho legg vekt på samspel mellom språk og på utvikling av eit samla språkleg repertoar. Omgrep som transfer,

⁸ Common Underlying Proficiency-modell, også ofte referert til som isfjellmodellen, visualiserer den felles underliggende språkevna som eit samanhengande isfjell under vassflata, medan uttrykkssida i ulike språk er visualisert som separate isfjell som stikk opp over vassflata

Tabell 3. To parallelle transspråkingsmodellar (Randen, 2022, s. 275).

Perspektiv	Unitary Translanguaging	Crosslinguistic Translanguaging
Namngitte språk	Avviser idéen	Ser språk som normer for opplæringa, men vil mjuka opp språkgrenser
Lingvistisk/kognitiv status	Anerkjenner ikkje språk som lingvistisk og kognitiv verkelegheit	Anerkjenner at namngitte språk finst som sosiale konstruksjonar
Termar	Ser kodeveksling og transfer som problematiske termar Manglar etablert og konsolidert alternativ terminologi	Brukar termar som første-/andrespråk, transfer og kodeveksling
Paradigmeeffekt	Pre-paradigmatisk, «anything goes»	Vidareføring av normalvitskap, nyansering av fleirspråklegheit

kodeveksling og førstespråk vert her forstått som analytiske hjelpemiddel, ikkje som uttrykk for eit einspråkleg normideal.

Randen (2022) går vidare til å problematisera transspråking som pedagogisk praksis, og peikar på at omgrepet også innanfor pedagogisk transspråking vert nytta på ulike og delvis motstridande måtar. Med referanse til Ganuza og Hedman (2017) vert pedagogisk transspråking definert som praksisar der lærarar medvite nyttar elevane sine samla språklege ressursar for å fremja læring. Samstundes viser Randen (2022) at forskarar som avviser namngitte språk, ofte tek til orde for at transspråking heller ikkje bør nyttast om undervisningspraksisar som har namngitte språk som mål for opplæringa. Cummins (2017, 2021) tek derimot eksplisitt avstand frå dette synet, og argumenterer for at fleirspråklege praksisar nettopp kan fungera som eit pedagogisk hjelpemiddel for å utvikla både førstespråk og andrespråk gjennom systematisk transfer-arbeid. Randen (2022, s. 278) identifiserer her eit sentralt skilje i debatten: om transspråking skal forståast som eit mål i seg sjølv, eller som eit middel i opplæringa. Dersom transspråking vert forstått som eit pedagogisk middel for å byggja vidare på elevane sin faglege og språklege ståstad, er praksisane i tråd med sosio-kulturelle læringsteoriar (Vygotsky, 1978; Gibbons, 2002, 2006), og representerer ikkje eit paradigmeskifte, men ei normalvitskapleg vidareutvikling. Dersom transspråking derimot vert formulert som eit overordna mål som tek avstand frå namngitte språk og læreplanfesta opplæringsmål, inneber dette ei meir radikal omforming av både språkdidaktikk og utdanningsideologi.

I lys av dette skiljet nyttar Randen (2022) Kuhn (1962/2012) og Feyerabend (1988) når ho omtalar den sterke transspråkingsretninga som pre-paradigmatisk og karakteriserer situasjonen som ein «anything goes»-fase (Randen, 2022, s. 280). Dette

viser ikkje til metodologisk vilkårlegheit som ideal, men til fråværet av felles normer for terminologi, analyseiningar og operasjonalisering, noko som er eit kjenneteikn ved forskning i pre-paradigmatisk eller kriseprega fagar i kuhnsk forstand. Den svake transspråkingsretninga vert av Randen derimot forstått som ei normalvitskapleg vidareutvikling, forankra i sosiokulturelle læringsteoriar, som nyanserer forståinga av fleirspråkleg kompetanse utan å forkasta etablerte faglege omgrep (Randen, 2022, s. 278). Randen konkluderer med at den fleirspråklege vendinga berre kan forståast som eit paradigmeskifte dersom ein legg til grunn eit språksyn som avviser namngitte språk fullstendig. Samstundes reiser analysen spørsmål om kven som har definisjonsmakt i feltet, og kva som tel som normalvitskap i eit forskingslandskap der ulike paradigme opererer parallelt. Randens analyse synleggjer slik sentrale spenningar i forståinga av paradigme, normalvitskap og fagleg legitimitet i SLA-forskinga.

Samanstilling og metarefleksjon: paradigme, krise og pluralisme i SLA-forskinga

Analysane til Tenfjord (1993) og Randen (2022) vert ofte omtala under eitt som døme på korleis Kuhn sitt paradigmeomgrep kan nyttast i studiar av andrespråksforskinga. Ei slik samanstilling formidlar at begge peikar på manglande paradigmatisk samling i feltet, men ho risikerer samstundes å tona ned viktige skilnader i korleis paradigmeomgrepet vert operasjonalisert og kva slags fagleg situasjon dei analyserer.

Tenfjord (1993) nyttar Kuhn sitt rammeverk historisk og differensierande. Ho viser korleis delar av SLA-forskinga, særleg generell lingvistikk som nyttar andrespråksdata, kan karakteriserast som normalvitskapleg, medan teoretisk andrespråkslingvistikk som i hovudsak forskar på andrespråkstileigning, framstår som pre-paradigmatisk, prega av teoretisk pluralisme og konkurrerande forklaringsmodellar. Den anvendte andrespråksforskinga vert derimot analysert som forskning i krise som opnar for ekstraordinær forskingsaktivitet. Tenfjord sitt bidrag ligg nettopp i dette skiljet mellom forskingsdomene: SLA framstår ikkje som eitt fag i éin fase, men som eit felt der ulike delar befinn seg i ulike paradigmatisk situasjonar samstundes.

Randen (2022) tek utgangspunkt i ein annan historisk situasjon og eit anna problem. Ho undersøker om den fleirspråklege vendinga kan forståast som eit paradigmeskifte i SLA-feltet, med særleg vekt på transspråkingsforskinga. Med støtte i Cummins (2021) skil ho mellom ei sterk og ei svak tolking av transspråking, der skiljet ikkje

berre gjeld pedagogiske implikasjonar, men grunnleggjande ontologiske og epistemologiske føresetnader for kva språk er. Den sterke tolkinga, som avviser namngitte språk og etablert terminologi, vert av Randen karakterisert som pre-paradigmatisk, prega av manglande felles normer for analyseiningar og operasjonalisering. Den svakare tolkinga vert derimot forstått som ei normalvitskapleg vidareutvikling innanfor eksisterande sosiokulturelle og språkdidaktiske rammer.

Tabellen nedanfor gir ei idealtypisk skisse av korleis Tenfjord (1993) og Randen (2022), med utgangspunkt i Kuhn sitt rammeverk, plasserer ulike delar av SLA-forskinga. Framstillinga er analytisk og forenklande, og reflekterer ikkje eit samla paradigme i feltet, men parallelle tolkingar av fagleg utvikling.

Tabell 4. Samla oversikt: SLA-forsking og paradigmestatus

Felt / aktivitet	Analytisk status (Kuhn)	Kjelde
Generell lingvistikk	Normalvitskap	Tenfjord, 1993
Teoretisk andrespråkslingvistikk	Pre-paradigmatisk	Tenfjord, 1993
Anvendt forskning SLA	Ekstraordinær/krise	Tenfjord, 1993
Sterk transspråking	Pre-paradigmatisk	Randen, 2022
Svak transspråking	Normalvitskap	Randen, 2022

Eit illustrerende døme på desse skilnadene ligg i korleis Tenfjord (1993) og Randen (2022) nyttar omgrepet «anything goes» (Feyerabend, 1988). Hos Tenfjord vert omgrepet knytt til ekstraordinær forskning i krisetider, særleg innanfor anvendte delar av SLA-forskinga, for å erkjenne at den forskinga dei kunne gjera på det tidspunktet, hadde sine klare avgrensingar når det gjaldt forventa resultat. Ho skyt inn på tampen av analysen at dette slett ikkje bør bli ei sovepute for SLA-forskarar, men at erkjenninga tvert imot burde føra til auka aktivitet og pluralisme for å gjera utviklinga av forskingsfeltet mogleg (Tenfjord, 1993, s.117). Randen nyttar derimot «anything goes» for å karakterisera ein pre-paradigmatisk fase i delar av transspråkingsforskinga, kjenneteikna av fråvær av felles terminologi, analyseiningar og operasjonaliseringskriterium. Dette viser at omgrep som normalvitskap, krise og pre-paradigmatisk aktivitet vert operasjonaliserte ulikt, avhengig av forskingshistorisk situasjon og analytisk formål.

Samanstilt viser analysane deira på ulike måtar både kontinuitet og forskyving i bruken av paradigmeomgrepet. Der Tenfjord nyttar Kuhn for å synleggjera indre differensiering i eit felt i etablering, nyttar Randen paradigmeomgrepet for å vurdere om eit nytt kunnskapssyn representerer brot eller vidareføring. Begge analysane understrekar likevel at SLA-forskinga som heilskap ikkje framstår som eit paradigmatisk

samla fagfelt. Denne tolkinga samsvarer òg med nyare forskning som eksplisitt diskuterer fleirspråklegheitsfeltet i lys av paradigmeomgrepet. Hofer, Spechtenhauser og Jessner (2025) omtalar utviklinga som ei rørsle mot (*new*) *multilingual paradigms*, der parentesen nettopp signaliserer ei spenning mellom ambisjon om paradigmatiske omlegging og erkjenninga av at feltet framleis er i rørsle. Fleirspråkleg didaktikk kan i dette perspektivet forståast som eit paradigme under etablering, snarare enn som eit ferdig konsolidert alternativ. Inntrykket av eit forskingsfelt prega av overgang, parallelle perspektiv og open utviklingsretning styrkjer ei slik forståing.

Dette vert ytterlegare tydeleg når Randen (2022) peikar på at Ellis (2021) i sin oversiktsartikkel over SLA-feltet, *A short history of SLA: Where have we come from and where are we going?*, ikkje inkluderer sentrale forskarar innan transspråkingsforskning, som García, Wei og Canagarajah. Dette reiser spørsmål om kva forskingsfelt Ellis (2021) faktisk skriv faghistoria til, og kva som vert rekna som legitim SLA-forskning. Når Randen viser til Ellis (2021) si forskningsoversikt over SLA-feltet, er det verdt å merka seg at Ellis (2021) sjølv ikkje framstiller SLA som eit modent eller paradigmatiske samla fagfelt. Tvert imot karakteriserer han SLA som ein ung, umoden og parasittisk disiplin, prega av teoretisk pluralisme og pågåande fragmentering i distinkte delområde (Ellis, 2021, s. 200). Dette gjer det uklårt i kva grad det er rimeleg å tala om normalvitskap i kuhnsk forstand innan SLA, slik Randen gjer når ho skildrar delar av transspråkingsforskninga som normalvitskapleg vidareutvikling. Snarare peikar analysane mot stabilisering innanfor delområde eller subfelt, heller enn mot eitt samla paradigme. Når Cummins korkje spelar ei sentral rolle i Tenfjord si framstilling av SLA på 1990-talet eller i Ellis si nyare forskningsoversikt frå 2021, peikar dette også mot at ulike aktørar opererer med delvis ulike avgrensingar av SLA-feltet. Kva som tel som normalvitskap, ser dermed ut til å vera avhengig av kva faglege tradisjonar og forskingsformål ein tek utgangspunkt i.

Eit viktig poeng i Randens analyse er at transspråkingsperspektivet ikkje berre utfordrar etablerte didaktiske praksisar, men grunnleggjande forståingar av språkleg kunnskap. Når språk vert forstått som eit dynamisk, heilskapleg repertoar av språk og semiotiske ressursar, der meining vert skapt gjennom samspel mellom språk, modalitetar og kontekst, vert føresetnadene for kva som tel som språkleg kompetanse forskyvd. Dette utfordrar ikkje berre faglege normer (*doxa*), men også dei epistemiske rammene som regulerer kva slags språklege einingar, utviklingsmodellar og forskingsspørsmål som er moglege innanfor feltet. I denne forstand kan trans-

språking forståast som ei epistemisk utfordring, uavhengig av om ein tolkar ho som eit nytt paradigme eller som ei vidareutvikling innanfor eksisterande rammer.

Samla sett viser Tenfjord (1993) og Randen (2022) at Kuhn sitt paradigmeomgrep er analytisk fruktbart for å belysa spenningar mellom stabilitet, krise og fornying i SLA-forskinga, men også at feltet i stor grad er prega av parallell utvikling og manglande konsensus. SLA-forskinga fungerer slik som eit analytisk førebilete for å forstå korleis nye perspektiv kan utfordra etablerte faglege føresetnader utan at eitt nytt paradigme nødvendigvis etablerer seg. Desse innsiktene er sentrale når blikket no vert retta mot norskfaget. Norskfaget er som vi såg innleiingsvis eit fag med sterk historisk forankring, stabil institusjonell posisjon og klare normative føresetnader for språk og kompetanse, samstundes som det i dag er forankra i eit læreplanverk som eksplisitt vektlegg fleirspråklegheit som ressurs. Spenningane som kjem til syne i SLA-forskinga, gjev difor eit relevant bakteppe for å undersøkje om den fleirspråklege vendinga i norskfaget kan forståast som normalvitskapleg vidareutvikling, som additiv integrering, eller som ei meir grunnleggjande epistemisk utfordring av fagets etablerte kunnskapsgrunnlag. Dette er tema for den vidare drøftinga.

Den fleirspråklege vendinga og norskfaget si vitskapelege utvikling

Utgangspunktet for denne drøftinga er forskningsspørsmåla om korleis norskfaget si vitskapelege utvikling kan forståast i lys av den fleirspråklege vendinga. Forskingsspørsmåla konkretiserer dette ved å spørja: (1) korleis den fleirspråklege vendinga kan forståast som ei epistemisk utfordring for norskfagets etablerte kunnskapsgrunnlag og språksyn, og (2) på kva måtar denne epistemiske utfordringa kjem til uttrykk i faglege normer, omgrep og praksis, og kva dette kan seia for fagets vidare utvikling. Med Thomas S. Kuhn sin paradigmateteorii som analytisk ramme, vert norskfaget drøfta med utgangspunkt i det som vart skissert som fagets kunnskapsgrunnlag tidlegare i teksten. Kort samanfatta er det eit fag i spenning mellom stabilitet og endring, der einspråklegheitsideologi og eit sterkt konsolidert tekstfokus fungerer som fagets doxa, men der mange delemne og perspektiv likevel eksisterer parallelt.

Analysane til Tenfjord (1993) og Randen (2022) har også vist at fagleg endring ikkje nødvendigvis let seg fanga gjennom eit binært skilje mellom normalvitskap og paradigmeskifte, men at det å synleggjera desse spenningane mellom stabilitet og endring, og mellom ulike syn og former for stabilisering innanfor ulike subfelt av faget,

kan vera nyttig for igjen å synleggjera hinder og potensiale for vidare fagutvikling. Ved å erkjenne eventuelle avgrensingar og avdekka årsaker knytt til dei, kan ein gjera vidare fagutvikling med auka aktivitet og pluralisme, mogleg. Med dette som bakteppe vert drøftinga strukturert etter følgande punkt: *Norskfaget som stabilt kunnskapsfelt, Norsk som andrespråk: ei tidleg epistemisk utfordring, Den fleirspråklege vendinga: eit pre-paradigmatisk press* og til slutt ei drøfting av kva utviklingslogikkar som kjem til syne i norskfaget i lys av den fleirspråklege vendinga: *Additiv integrering eller epistemisk omforming?*

Norskfaget som stabilt kunnskapsfelt

Historisk kan norskfaget forståast som eit relativt stabilt kunnskapsfelt, forankra i morsmålsopplæring, nasjonsbygging og danning. Trass i fagleg pluralisme har faget vore halde saman av delte føresetnader om språk, språkkompetanse og fagleg legitimitet. I kuhnsk forstand kan dette tolkast som ein normalvitskapleg situasjon: Usemjer og reformer har i hovudsak vorte handterte innanfor etablerte rammer, og fagleg utvikling har primært vore kumulativ, der nye emne og perspektiv er lagde til utan at fagets epistemiske grunnstruktur i vesentleg grad har vorte utfordra (Kuhn, 1962/2012; Tenfjord, 1993; Randen, 2022).

Eit sentralt trekk ved denne stabiliteten er den sterke posisjonen *tekst* har hatt som konstituerande eining i norskfaget. Denne tekstorienteringa kan forståast som ein del av fagets *doxa*, ei implisitt forståing av tekst som hovudinngang til språkleg refleksjon og fagleg arbeid. Det er viktig å understreka at tekstperspektivet i seg sjølv ikkje nødvendigvis er avgrensande: Breie tekstmengder kan gi grunnlag for å arbeida med både grammatisk analyse, retorikk, munnlegheit, multimodal praksis og kritisk literacy. Dersom tekst derimot vert forstått snevert, som einspråkleg og normert, har fleire kritiske røyster vist at dette kan avgrensa fagets kapasitet til å handtera grammatikk, munnleg kommunikasjon og fleirspråklege perspektiv som noko meir enn kun avgrensa til tekst (Hagen 1983, 2001; Nergård & Penne, 2016; Björk, 2025). Kritikken av norskfaget som kjem til uttrykk hos Hagen (1983, 2001), Nergård og Penne (2016) og parallelt i svenskemnet hos Björk (2025) peikar ikkje primært på usemje om enkeltkomponentar som grammatikk, litteratur eller munnlegheit, men på djupare spørsmål om kva slags kunnskap som skal fungera som fagleg organiserande prinsipp. Når tekst, ofte forstått som skriftleg, normert og einspråkleg, vert løfta fram som den samlande eininga i faget, vert dette av fleire oppfatta både som ei løysing på fagleg fragmentering og som ei innsnevring av morsmålsopplæringa

sitt allmenndannande mandat. Hagen (1983, 2001/2013) problematiserer særleg ein slik reduksjon av morsmålskunnskap til tekstkunnskap, og åtvarar mot at norskfaget då mistar karakteren av eit samlande kunnskapsfag når faget vert praktisert høgst ulikt frå klasse til klasse. Seinare kriseframstillingar, som hos Nergård og Penne (2016) og Björk (2025), aktualiserer denne problematikken i lys av eit endra samfunn, der språkleg kompetanse i aukande grad er fleirspråkleg og multimodal. Björk sin metafor om «nøklar til ei verd som alt har gått over til kodelås», fangar nettopp denne spenninga mellom eit fag som søker stabilitet gjennom etablerte omgrep, og ei samtid som krev nye epistemiske inngangar. I dette perspektivet kan den fleirspråklege vendinga og det å tenkja språkkompetanse som eit repertoar, forståast som eit nytt innspel i den langvarige faglege uroa, som kan opna norskfaget for eit breiare syn på språk som struktur, praksis, erfaring og ressurs, utan å avvise tekst som fagleg kjerne.

For å tydeleggjera skilnaden mellom norskfaget sin etablerte utviklingslogikk og fleirspråklegheitsdidaktikken som framveksande kunnskapsperspektiv, viser tabell 5 (neste side) ei idealtypisk samanlikning i lys av Kuhn sitt paradigmeomgrep. Framstillinga er analytisk og forenklande, og har ikkje som mål å beskriva faktiske praksisar fullt ut, men å synleggjera sentrale strukturelle skilnader i kunnskapssyn, forholdet til endring og institusjonell forankring. I denne samanhengen er Ongstad (2004) sitt omgrep *didaktisering* nyttig: Didaktisering kan forståast som «en grunnleggende fagdanningsprosess og dreier seg dypest sett om å fagliggjøre utfordringer når kunnskap flyttes fra en kontekst til en annen», og inneber forvaltning av faget i form av arbeid for å ta vare på og vidareføra det i stadig nye lærings- og kunnskaps-samanhengar (Ongstad, 2004, s. 138–139). Når eg i tabellen samanliknar utviklingslogikken i norskfaget med det som ofte vert omtalt som fleirspråklegheitsdidaktikk, er det difor ikkje institusjonar eller utdanningsnivå som vert samanlikna, men ulike måtar å didaktisera språkleg kunnskap på. Tabellen bør difor lesast som ei samanlikning mellom norskdidaktiske og fleirspråklegheitsdidaktiske logikkar.

Tabellen synleggjer at norskfaget i stor grad opererer innanfor ein normalvitskapleg logikk, prega av stabilitet, kumulativ utvikling og implisitte einspråklege normer. Fleirspråklegheitsdidaktikken framstår derimot som eit pre-paradigmatisk felt, kjenneteikna av teoretisk mangfald, konkurrerande språksyn (jf. sterkt eller svak transspråkingssyn) og svak institusjonell konsolidering. Denne skilnaden bidreg til å forklara kvifor fleirspråklegheit i norskfaget oftast vert integrert additivt, snarare

Tabell 5. Analytisk samanlikning av utviklingslogikk i norskfaget og fleirspråklegheitsdidaktikk

Vitskapsteoretisk nivå	Kuhn: normalvitskap	Norskfaget	Fleirspråklegheitsdidaktikk
Utviklingslogikk	Kumulativ utvikling innanfor etablert paradigme	Relativ stabilitet i fagleg sjølvforståing	Pre-paradigmatisk utvikling med parallelle perspektiv
Kunnskapssyn	Delte epistemiske føresetnader	Implisitt einspråkleg norm	Språk som dynamisk, samansett og relasjonelt
Forhold til endring	Anomaliar vert integrerte	Nye perspektiv vert lagde til utan grunnleggjande omforming	Teoretisk mangfald og manglande konsensus
Institusjonell posisjon	Sterk fagleg konsolidering	Stabil læreplan- og fagstruktur med høg grad av didaktisk standardisering	Svakt institusjonalisert didaktisk felt: implementert gjennom ulike utdannings- og utviklingsarenaer (t.d. EVU, lærarutdanning, forskarutdanning)
Status i norskfaget	—	Normalisert fagleg praksis	Ressursdiskurs, men utan etablert paradigmatisk forankring

enn å føre til ei grunnleggjande epistemisk omforming av fagets kunnskapsgrunnlag.

Norsk som andrespråk: ei tidleg epistemisk utfordring

Etableringa av norsk som andrespråk ved norske universitet på 1970- og 1980-talet illustrerer korleis nye fagfelt kan møta både teoretiske og institusjonelle utfordringar (Tenfjord, 1993). Feltet vart plassert ulikt: ved Universitetet i Bergen ved Nordisk institutt, og i Oslo og Trondheim meir knytt til lingvistiske miljø. Tenfjord peikar på at stillingar innan norsk som andrespråk i stor grad vart oppretta på bakgrunn av praktiske behov i skulen, og ikkje gjennom forskingsaktivitet i etablerte vitskapsmiljø. Dette førte til at det oppsto ein situasjon som ho karakteriserer som ei krise i kuhnsk forstand særleg innan den anvendte forskinga som skulle gi lærarar praktisk kompetanse: Vitskaplege stillingar vart overlessa med undervisning slik at det igjen gjekk på bekostning av å driva forskingsbasert undervisning for lærarane (Tenfjord, 1993, s. 93). Omgrepet «anything goes» (Feyerabend, 1988) blir brukt for å beskriva denne ekstraordinære forskingsfasen, prega av manglande teoretiske retningslinjer, openheit for ulike metodar, men mest av alt mangel på ressursar i form av forskningstid og dermed nok forskingsbasert kompetanse. Samtidig viser Tenfjord at grunnforskinga innan SLA, som tek for seg språklege forklaringsmodellar og tileignings-

mønster, kan sjåast som i ein pre-paradigmatisk fase, og viser at teoretisk pluralisme og konkurrerande modellar også gir rom for utvikling. Tenfjord (1993) skil mellom kriseprega anvendt forskning, styrt av institusjonelle behov og praktiske mål, og teoretisk pre-paradigmatisk forskning, som har større analytisk fridom, for å synleggjera ulike forventingar til forskingsresultat.

Hagen sin kritikk av grammatikkundervisning kan lesast parallelt: Usemje om innhald og metode synleggjer djupare epistemiske spenningar, som vart løyst gjennom institusjonell integrering. Norsk som andrespråk som fag vart til slutt absorbert i ordinær norskplan utan å endra norskfagets grunnstruktur. Dette kan sett frå det norskfaglege perspektivet, lesast som ei normalvitskapleg løysing på ei epistemisk spenning. Desse eksempla frå norsk som andrespråksfeltet fungerer også som eit analytisk førebilete for norskfaget: Det synleggjer korleis institusjonell plassering, praktiske behov og fagleg pluralisme påverkar integrering av nye perspektiv. Den fleirspråklege vendinga kan forståast på same måte: Ho utfordrar etablerte epistemiske grunnlag, men ser ut til å bli integrert additivt innan eksisterande fagstruktur, der stabilitet og normative føresetnader framleis styrer praksis.

Den fleirspråklege vendinga: eit pre-paradigmatisk press

Den fleirspråklege vendinga har røter i tospråklegheit og andrespråks- og tredjespråksforskning, men skil seg frå tradisjonell andrespråksdidaktikk ved at ho ikkje primært rettar seg mot ei avgrensa elevgruppe. Fleirspråklegheitsforskninga tek utgangspunkt i språklege repertoar som universell ressurs, og omfattar alle elevar, uavhengig av førstespråkleg status. I nyare forskning vert feltet skildra som dynamisk og komplekst, prega av teoretisk mangfald og manglande konsensus (Meier, 2017; Hofer et al., 2025). Hofer et al. (2025) omtalar utviklinga som ei rørsle mot nye fleirspråklege paradigme, noko som i kuhnsk forstand kan forståast som ein pre-paradigmatisk situasjon med parallelle perspektiv og konkurrerande språksyn.

Den fleirspråklege vendinga slik det kjem til uttrykk gjennom transspråkingsperspektivet (García & Wei, 2014; Canagarajah, 2013) utfordrar grunnleggjande føresetnader i norskfaget ved å forstå språk som dynamiske, heilskaplege repertoar snarare enn som avgrensa system. Dette representerer ei epistemisk utfordring for faget fordi det pressar fagets etablerte normer for kva som tel som språkleg kompetanse, analyseining og vurderingsgrunnlag. Denne utfordringa vert særleg tydeleg i kartleggings- og vurderingspraksisar i norskfaget, der førstespråksbrukarar og andrespråksbrukarar vert vurderte etter same normative standard (Randen, 2022). Medan

andrespråksdidaktikken har fungert kompensatorisk innanfor ei einspråkleg ramme, impliserer fleirspråkleg didaktikk eit brot med denne logikken ved å forstå variasjon som normaltilstand snarare enn avvik. Slik kan den fleirspråklege vendinga forståast som eit pre-paradigmatisk press på norskfaget: Ho utfordrar fagets doxa utan å vera institusjonelt eller paradigmatisk konsolidert.

Additiv integrering eller epistemisk omforming?

Analysen syner at norskfaget i stor grad responderer gjennom additiv integrering: Fleirspråklegheit vert eksplisitt verdsett i læreplanverket, men dei grunnleggjande epistemiske omgrepa og normene har i liten grad blitt endra. Fleire lærebokanalyser stadfestar at fleirspråklegheit ofte vert handsama additivt, til dømes som eit tilleggskapittel heilt til slutt i læreboka og som eit avgrensa tema og ikkje ein gjennomgåande didaktikk (Kulbrandstad, 2019; Vikøy, 2021). Dette illustrerer korleis faglege nyvinningar kan inkorporerast utan å utfordra det underliggande epistemiske grunnlaget, og vitnar om ei vidareføring av normalvitskapleg praksis snarare enn ei reell omlegging av fagleg struktur. Dette er i tråd med det Kuhn kallar ei kumulativ utvikling som nettopp kjenneteiknar normalvitskap (Kuhn, 1962/2012; Tenfjord, 1993). Samtidig skapar fleirspråklege tilnærmingar og transspråklege perspektiv anomaliar som ikkje lett kan integrerast i det einspråklege språksynet som norskfaget historisk er tufta på. Når språkkompetanse vert sett på som eit heilskapleg repertoar, utfordrar det føresetnadane for språkleg kunnskap, literacy og fagleg ansvar. Det kan slik tyda på at ei mogleg epistemisk omforming er i emning, utan at det enno er etablert eit nytt paradigme. Tabell 5 ovanfor synleggjer korleis norskfaget og fleirspråklegheitsdidaktikk kan forståast som uttrykk for ulike, parallelt opererande utviklingslogikkar: stabilitet og additiv integrering på den eine sida, pre-paradigmatisk mangfald og omformande nytenking på den andre.

I lys av denne analysen kan norskfaget forståast som eit fag i overgang, der normalvitskapleg stabilitet vert utfordra av nye kunnskapsperspektiv utan at eit nytt paradigme enno har vorte etablert. Den fleirspråklege vendinga representerer ikkje nødvendigvis eit brått paradigmeskifte i tydinga fagleg oppløysing, men friskar opp ei vedvarande epistemisk spenning i faget med nye argument, sjølv om fagets vidare utvikling er open. I dette spennet mellom kontinuitet og mogleg omforming synleggjer den fleirspråklege vendinga ikkje berre nye didaktiske moglegheiter, men at det er ei vending som utfordrar sjølve føresetnadene for kva norskfaget er, og kva slags kunnskap faget skal byggje på i framtida. Samla sett har drøftinga såleis vist at den

fleirspråklege vendinga kan forståast som ei epistemisk utfordring for norskfaget, snarare enn ei reint tematisk eller metodisk utviding.

Med utgangspunkt i Kuhn sitt paradigmeomgrep har analysen synleggjort korleis norskfaget historisk har vore prega av stabil normalvitskapleg utvikling, der nye perspektiv i hovudsak er integrerte additivt innanfor etablerte rammer. Den fleirspråklege vendinga spring derimot ut av eit pre-paradigmatisk forskingsfelt med teoretisk pluralisme (jf. sterkt og svakt transspråkingsyn), noko som også er med på å utfordra grunnleggjande føresetnader for kva språk, kompetanse og fagleg legitimitet er i norskfaget. Drøftinga av andrespråksforskinga hos Tenfjord (1993) og Randen (2022) har fungert som analytisk førebilete for å forstå denne situasjonen. Desse analysane viser korleis fag kan operera med parallelle utviklingslogikkar, der stabilitet, krise og pre-paradigmatisk pluralisme eksisterer side om side. Overført til norskfaget inneber dette at den fleirspråklege vendinga både utfordrar faglege normer og omgrepsforståingar, samstundes som ho enno ikkje har ført til ei omforming av fagets epistemiske grunnstruktur.

Konkluderande tankar

Denne studien har vist at den fleirspråklege vendinga utfordrar norskfaget si faglege utvikling på ein annan måte enn tidlegare reformar. Utfordringa ligg i eit press mot dei epistemiske føresetnadene for kva som vert forstått som språkleg kompetanse og fagleg legitimitet. Med Thomas S. Kuhn sitt perspektiv på vitskapleg utvikling som analytisk ramme, har analysen undersøkt både korleis dette presset kjem til uttrykk, og kva det kan innebera for norskfaget si vidare utvikling. I den svenske fagdebatten skildrar Björk (2025) ein tilsvarande kriseliknande situasjon der skulen held fram med å gi elevane feil løysingskode og kodespråk til ei samtid som alt opererer med eit anna kodesystem. Metaforen peikar på eit misforhold mellom etablerte faglege føresetnader og elevane sine faktiske språklege praksisar. Drøftinga har vist at denne situasjonen liknar dei spenningane Tenfjord (1993) og Randen (2022) peikar på i andrespråksforskinga: nye perspektiv som ikkje let seg fullt ut integrera i etablerte rammer, men som heller ikkje utgjer eit ferdig konsolidert alternativ.

Transspråkingsperspektivet utfordrar sjølve forståinga av kva språkleg kunnskap er, ved å definera språkkompetanse som eit dynamisk og samansett repertoar av ressursar. I Kuhn (1962/2012) si tyding representerer dette ein epistemisk anomali for norskfaget som ikkje let seg forklara tilfredsstillande innanfor gjeldande rammeverk.

Kuhn skildrar ein vitenskapleg revolusjon og paradigmeskifte nettopp som ei endring av perspektiv og samanliknar det med å sjå gjennom ei konveks linse, som dannar eit omvendt bilete. Med andre ord vil forskaren etter eit paradigmeskifte arbeida som i ei ny verd, sjølv om verda eigentleg ikkje har endra seg. Overført til norskfaget inneber den fleirspråklege vendinga slik sett ikkje nødvendigvis at faget vert opppløyst eller erstatta, men at ein tek opp staven i den andre enden: Det som tidlegare har vore forstått som avvik, vert norm; det som har vore usynleg, vert fagleg relevant. I dette ligg òg eit avgjerande skifte i kven faget er for. Med eit ressurssyn på fleirspråklegheit vert alle elevar forstått som fleirspråklege, i tydinga at dei alle sit på eit språkleg samansett repertoar. Ein fleirspråkleg didaktikk framstår difor ikkje som eit alternativ som skal erstatta den norskfaglege didaktikken, retta mot ei avgrensa elevgruppe, men som eit perspektiv med tilhøyrande arbeidsmåtar som kan berika og utvida norskfaget sitt kunnskapsgrunnlag for alle elevar.

Samla sett viser denne drøftinga at den fleirspråklege vendinga utfordrar norskfaget gjennom eit epistemisk perspektivskifte. Norskfaget kan framleis forståast som eit stabilt skulefag i kuhnsk forstand, men er i ein overgangsfase der nye måtar å sjå språk, kompetanse og deltaking på pressar fram ei omforming av fagets blikk. Forsking og praksiserfaringar peikar mot at denne endringa alt er i gang innanfrå når lærarar som arbeider ut frå ein fleirspråkleg didaktikk, rapporterer om større eleven-gasjement, auka språkleg medvit og rikare faglege samtalar når elevane får ta i bruk heile sitt språklege repertoar (Vikøy & Haukås, 2021). Om denne omforminga over tid vil konsoliderast som eit nytt paradigme, er uvisst. Det som likevel står fram klarare, er at den fleirspråklege vendinga ikkje berre fører med seg epistemisk utfordring, men også eit potensial til fagleg utvikling som betre kan gi elevane tilgang til dei språklege nøklane som verkar i ei fleirspråkleg samtid.

Litteratur

- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsespotensiale i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Fagdidaktisk refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. (s.146–167). Novus Forlag.
- Alisaari, J., Daugaard, L. M., Dewilde, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M. & Iversen, J. Y. (2023). Mother tongue education in four Nordic countries – problem, right or resource? *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 17(2), 52–72. doi: 10.47862/apples.113671

- Andreassen, T. & Berge, K. L. (2001). Norskfagets forfall og fall. *Samtiden*, 3, 43–55.
- Björk, O. (2025). Slopa svenskämnet och ersatt med kommunikation. *Dagens Nyheter*.
<https://www.dn.se/debatt/slopa-svenskamnet-och-ersatt-med-kommunikation>
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474212281>
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Blommaert, J. (2009). Language, asylum, and the national order. *Current Anthropology*, 50(4), 415–441. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Cook, V. (2016). Premises of multicompetence. I V. Cook & L. Wei (Red.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (s. 1–25). Cambridge University Press.
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Educations. Opportunities and Challenges*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1976). *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis Of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers On Bilingualism, No. 9*. Bilingual Education Project.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical Analysis of Theoretical Claims. I P. Juvenon & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging* (s. 7–36). Multilingual Matters.
- Dewilde, J. (2019). *Transspråking: Hva i all verden er det?* Fagsnakk. <https://www.fagsnakk.no/norsk/transspraking/>
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190–205. doi:10.1017/S0261444820000038
- Feyerabend, P. (1988). *Against Method*, revidert utg. Verso.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology vs. Practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? I B.-A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 208–226). Multilingual Matters.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Continuum Books.
- Gran, G. (1919). *Norsk aandsliv i hundrede aar*. (3. saml.). Aschehoug.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467–477.
<https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Gujord, A.-K. H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk*. Fagbokforlaget.

- Hagen, J. E. (1983). Språkkunnskap, bevissthet og dannelses. Refleksjoner om grammatikkundervisning. I *Norsklæreren*, 7(3), 42–47.
- Hagen, J. E. (2001). Norskfaget som stengsel – og åpning. *Samtiden*, 4, 125–127.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre & B. Fondevik (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13–43). Samlaget.
- Hansen, S. C. (2019). *Alle fags mor: En korpusbasert metaforstudie av språkbruk om norskfaget*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), DOI:10.5617/adno.1130
- Hedesan, J. & Tendler, J. (2017). *A Macat Analysis – Tomas Kuhn's The Structure of Scientific Revolutions*. Macat International Ltd.
- Hofer, B., Spechtenhauser, B. & Jessner, U. (2025). Moving towards (new) multilingual paradigms. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/eujal-2024-0059>
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kachru, B. B. (1985). The Bilinguals' Creativity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 6, 20–33. doi:10.1017/S0267190500003032
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA Norsk som Andrespråk*, 35(1), 5–31. Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>
- Kuhn, T. S. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller. En studie av læremidler for 5.-7. trinn. *NOA norsk som andrespråk*, 35(2), 7–40.
- Longum, L. (1989). *Norsk som forsknings- og studiefag. Historiske perspektiver – aktuelle utfordringer*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelen Forlag a.s.
- Madssen, K.-A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norsk-faget mellom tradisjon og politikk*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Meier, S. G. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: assumption, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review* 2017; 8(1). 131–161.
- Moslet, I. (1991) Fagutviklinga og norsklærerrollen. I SKRIVEPUFF, Rapport, nr. 4.
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og Kultur*, 121(2), 112–129. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2016-02-02>
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219–226). Fagbokforlaget.

- Nordanger, M., Ragnhildstveit, S. K. & Vikøy, A. (Red.) (2013). *Fra grammatikk til språkpolitikk. Utdrag fra Jon Erik Hagens forfatterskap*. Novus forlag
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget: om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt
- NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (regjeringen.no)
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, (11), 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova (2024). Lov 11. juli 2024 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringen.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Morsmålsdidaktikk som fag og forskningsfelt i overnasjonalt perspektiv. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Novus forlag.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Randen, G. T. (2022). Anything still goes! Jakta på eit paradigme etter den fleirspråklege vendinga. I S. Ragnhildstveit, A. Golden & A.-K. H. Gujord (Red.), *Nye innsikter i norsk som andrespråk. Inspirert av Kari Tenfjords forskning* (s. 263–282). Alvheim & Eide Akademisk Forlag.
- Sandøy, H. & Tenfjord, K. (2006). *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Novus forlag.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. og Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk?* I L.A. Kulbrandstad & G. B. Steine (Red.), *Språkreiser – festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14.juli 2020*. Novus Forlag.
- Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Et tverrspråklig perspektiv som utgangspunkt for konseptuell grammatikkundervisning i språkfag. *Acta Didactica Norden*, 17(4), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.9844>
- Tenfjord, K. (1993). «Anything goes» i jakten på et paradigme i andrespråksforskningen? I N. Gilje & O. Storebø (Red.), *Vitenskapsteori og lingvistikk*. 11 vitenskapsteoretiske innlegg til dr. art. –graden. Ariadne forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (NOR08-02) <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Vikøy, A. (2013, 8. mars). Grammatikk, takk. *Dag og Tid*.
- Vikøy, A. (2021). Vilkår for fleirspråkleghet i norskfaget. Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetansemål. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.867>
- Vikøy, A. & Haukås, Å. (2021). 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>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.
- Wiggen, G. (1993). Norskfaget, fins det? Et synspunkt på norskfagets art og grenser.
Norsklæreren, 17(5), 12–19.