

Marlene Øverbekk

## Språk, deltakelse i fellesskap og identitet

En gruppe polske elevers opplevelser med norskinnlæring og måten de og deres språk er blitt møtt på i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Mai 2020



Marlene Øverbekk

## **Språk, deltakelse i fellesskap og identitet**

En gruppe polske elevers opplevelser med norskinnlæring og måten de og deres språk er blitt møtt på i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn  
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne studien dreier seg om hvordan en gruppe polskspråklige elever opplever at de og deres språk blir møtt i en norsk kontekst, primært på skolen. Det overordnede formålet med studien er å bidra med økt innsikt i elevenes perspektiver og øke forståelsen av forholdet mellom språk, deltakelse i fellesskap og identitet. Mer konkret undersøker jeg hvordan elevene beskriver og reflekterer over egne språkpraksiser, norskinnlæringsprosessen, mottakelse og sosialt innpass. Disse beskrivelsene og refleksjonene blir analysert og diskutert i lys av James Paul Gee (2015) sin diskursteori og Bonny Nortons (2013) teori om investering. Med deres teorier til grunn blir det mulig å undersøke hva elevenes beskrivelser og refleksjoner kan fortelles oss om diskursdeltakelse – det vil si deltakelse i bestemte grupper og fellesskap som har bestemte språklige og sosiale praksiser – og identitet.

Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i lyder slik: *Hva kan en gruppe polske elevers opplevelser med og refleksjoner rundt norskinnlæringsprosessen og måten språkene deres blir møtt på, fortelle oss om språkets og andre sosiale koders betydning for diskursdeltakelse og identitetsutvikling?* Studien bygger på ni individuelle kvalitative intervjuer med polskspråklige elever som er i en alder fra 9 til 16 år. Datamaterialet analyseres og fortolkes på bakgrunn av et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som innebærer at elevenes beskrivelser og refleksjoner ses som kontekstuelle situerte representasjoner av deres perspektiver.

Studiens hovedfunn er at elevene opplever både språklige og sosiale utfordringer for deltakelse i nye fellesskap og for identitetsutvikling. Gjennom egenrapportert språkbruk fremkommer det blant annet at det polske språket er viktig for elevene og en del av deres identitet, men at det blir utfordret av skolens normer og regler. I elevenes refleksjoner rundt norskinnlæringsprosessen fremkommer det at elevene er motivert til norskinnlæring av flere faktorer og at de investerer i norskinnlæringa for å oppnå symbolske ressurser som språklige ferdigheter, kunnskap og vennskap. Likevel utfordrer forhold som opplevelse av irrelevans og manglende forståelse investeringen. Manglende forståelse er også en faktor elevene trekker frem i refleksjonene rundt mottakelse og sosialt innpass. Samtidig har elevene ulike erfaringer og opplevelser, noe som er med på å belyse individets individualitet og gruppens mangfoldige karakter.



## Abstract

This study investigates how a group of Polish students experience how they, as well as their languages, are met in a Norwegian context, primarily at school. The overall purpose of the study is to increase insight into the students' perspectives and increase the understanding of the relationship between language, participation in communities and identity. More specifically, I examine how the students describe and reflect on their own language practices, the process of learning Norwegian, reception and social inclusion. These descriptions and reflections are analyzed and discussed in light of James Paul Gee's (2015) notion of 'discourse' and Bonny Norton's (2013) notion of 'investment'. Using their theories, it becomes possible to examine what students' descriptions and reflections can tell us about discourse participation – that is, participation in particular groups and communities that have specific linguistic and social practices – and identity.

The main research question is: *What can a group of Polish students' experiences with and reflections on the Norwegian language learning process and the way their languages are met, tell us about the importance of language and other social codes for participation in discourses and identity development?* The study is based on nine individual qualitative interviews with Polish students who are between the ages of 9 and 16. The data is analyzed and interpreted on the basis of a social constructivist perspective, which means that the students' descriptions and reflections are seen as contextually situated representations of their perspectives.

The study's main finding is that the students experience both linguistic and social challenges for participation in new communities and for identity development. Through their self-reported language use, it emerges, among other things, that the Polish language is important for the students and part of their identity, but that it is challenged by the school's norms and rules. In the student's reflections on the Norwegian language learning process, it appears that several factors motivate the students to learn Norwegian and that they invest in Norwegian language learning to achieve symbolic resources such as linguistic skills, knowledge and friendship. Nevertheless, conditions such as perceived irrelevance and lack of understanding challenge the investment. Lack of understanding is also a factor that the students highlight in reflections on reception and social inclusion. At the same time, the students have different experiences, which illuminates the individual's individuality and the diverse nature of the group.





## Forord

Arbeidet med denne masteravhandlingen har vært en tidkrevende og utfordrende prosess, men ikke minst har den også vært spennende, givende og lærerik. Fullførelsen ville imidlertid ikke vært mulig uten hjelpen, støtten og oppmuntringen jeg har fått fra flere flotte mennesker som har fulgt meg i ulike stadier av master-reisen. Jeg vil rette en stor takk til dem alle her:

Først og fremst ønsker jeg å takke studiens deltakere, som har delt sine opplevelser og erfaringer med meg og bidratt med sine stemmer. Uten dem hadde ikke studien vært mulig eller blitt det den er i dag. Elevenes stemme er viktig!

Jeg vil også takke skolene som utviste en interesse i prosjektet og stilte seg disponible.

En stor takk rettes også til mine to veiledere, Signe Rix Berthelin og Irmelin Kjelaas. Deres faglige kunnskap, innspill, engasjement, og ikke minst interesse for prosjektet har gitt meg motivasjon og inspirasjon under arbeidsprosessen. I tillegg har deres tro på meg og oppgaven, deres solide tilbakemeldinger og støtte, gitt meg pågangsmot og innsatsvilje.

Jeg vil også rette en stor takk til familien min som har hjulpet meg med oversettelser, korrekturlesing, og ikke minst støtte og oppmuntring.

Til slutt vil jeg takke medstudenter og venner for jevnlig positivitet og tro på meg.

I studiens ånd: Bardzo Wam dziękuję!

Marlene Øverbekk

Trondheim, mai 2020



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>V</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>VII</b>
<b>Forord</b> .....	<b>IX</b>
<b>Transkripsjon</b> .....	<b>XIII</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.3 Forskningsmessig bakteppe og tidligere forskning .....	7
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	10
<b>2 Teoretiske perspektiver og rammeverk for oppgaven</b> .....	<b>11</b>
2.1 Gees <i>Diskurs</i> -begrep .....	11
2.2 Nortons <i>investment</i> -begrep .....	17
2.3 Samlende oppsummering .....	23
<b>3 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg</b> .....	<b>25</b>
3.1 Det kvalitative intervju .....	25
3.2 Innsamling og bearbeiding av materiale .....	28
3.2.1 Utvalg .....	28
3.2.2 Datainnsamling .....	29
3.2.3 Databearbeiding .....	30
3.3 Metodiske styrker og svakheter .....	30
3.4 Forskningsetiske betraktninger .....	32
<b>4 Analyse</b> .....	<b>35</b>
4.1 Egenrapportert språkbruk .....	35
4.1.1 Utenfor skolen .....	36
4.1.2 På skolen .....	39
4.2 Refleksjoner rundt norskinnlæringen .....	45
4.2.1 Ferdighets- og kunnskapsorienterte faktorer for investering .....	45
4.2.2 Relasjons- og fellesskapsorienterte faktorer for investering .....	52
4.3 Opplevelser av mottakelse og sosialt innpass .....	55
4.3.1 Faktorer knyttet til språk .....	56
4.3.2 Faktorer knyttet til andre sosiale koder .....	61
<b>5 Diskusjon</b> .....	<b>67</b>
5.1 Diskurser og sosiale identitetsposisjoner .....	67
5.2 Språklige ideologier .....	72
5.3 Språk, andre sosiale koder og diskursmestring .....	76
5.4 Investering og diskursmestring .....	79
5.5 Samlende oppsummering .....	83

<b>6 Avslutning .....</b>	<b>87</b>
6.1 Avhandlingens bidrag .....	87
6.2 Didaktiske implikasjoner .....	89
6.3 Forskningsveien videre .....	91
<b>Referanser .....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>97</b>

## Transkripsjon

Polsk tale gjengis i vanlig skrifttype.

*Norsk oversettelse gjengis i kursivert skrifttype.*

F: står for forsker som taler.

Annen forbokstav foran : står for deltakernes fiktive initial og markerer at det er deltakeren som taler.

... står for en kort pause.

/ mellom ord i norsk oversettelse står for alternative oversettelser.

[ ] står for anonymisert innhold.



## 1 Innledning

To, że będę mógł się porozumiewać w przyszłości z innymi, nawet obcymi dla mnie ludźmi, w tym kraju. To, że będę nauczać się nowych słów, jaką mają tradycje, co robią Norwedzy.

Warto się uczyć nowych języków.

*Det at jeg vil kunne gjøre meg forstått i fremtiden med andre, også med folk som er fremmede for meg her i landet. Det at jeg vil lære nye ord, hvilken tradisjon de har, hva nordmenn gjør.*

*Det er verdt å lære seg nye språk.*

Dette sitatet er hentet fra et intervju med en polsk elev fra datamaterialet til denne studien. Eleven reflekterer rundt hva det er som motiverer hen til norskinnlæring, og mener det er verdt å lære seg nye språk fordi man utvikler både kommunikative ferdigheter og kunnskap om tradisjoner og det vi kan kalle skikker eller vaner. Eleven forteller altså at det både er ferdighetsorienterte og kunnskapsorienterte faktorer som motiverer hen til investering i norskinnlæringen (Norton, 2013). Gjennom læring av nye ord, om tradisjoner og nordmenns handlingsmønstre, vil hen både kunne gjøre seg forstått og forstå andre på et språklig og sosialt nivå. James Paul Gee (2015) påpeker at både språk og sosial opptreden er av betydning i interaksjon mellom mennesker. Ferdighetene og kunnskapen som eleven forteller om, vil bidra til elevens samlede språklige og sosiale kompetanse. En kompetanse som kan gi eleven mulighet til deltakelse i og navigering mellom ulike fellesskap. Den er dessuten med på å forme elevens sosiale posisjoner – hens identiteter. Kompetansen vil stadig være i utvikling gjennom livet, og prosessen kan være både utfordrende og enkel.

Tema for denne masteroppgaven er nettopp dette – språk, deltakelse i fellesskap og identitet – og bygger på en gruppe polske elevers opplevelser med og refleksjoner rundt norskinnlæring og måten de og språkene deres er blitt møtt på. Språket er et svært komplekst fenomen, og ulike studier har derfor ulike interesser og studieobjekt i fokus (Matre & Nygård, 2017). Det finnes studier av hvordan polske innlærere<sup>1</sup> lærer seg språkstrukturer, det vil si studier som er særlig opptatt av formelle og systemiske sider av språket (se f.eks. Janik, 2010; Skommer, 2014). Andre studier ser på språket i bruk, og vektlegger språkets sosiale og kulturelle kontekst (se f.eks. Bygdås, 2016; Obojska, 2019). I denne masteroppgaven studerer jeg språket som et sosialt og bruksrelatert fenomen. Gee (2015) påpeker at “What is important in communication

---

<sup>1</sup> Individuer som lærer et nytt språk (Norton, 2013).

is not speaking grammatically, but saying the 'right' thing at the 'right' time and in the 'right' place" og i tillegg "... express the 'right' beliefs, values and attitudes" (s. 167–168). Med andre ord er det viktig å ha funksjonelle ferdigheter slik at en blir forstått. Slik jeg ser det, holder det altså ikke å bare ha god kunnskap om språket som system og elevens læring av språklige strukturer. Lærere trenger også innsikt i sammenhengen mellom språk, deltakelse i fellesskap og sosial posisjon. Denne avhandlingen representerer et alternativ og supplement til mye av den eksisterende forskningen om norsk som andrespråk og andrespråkdidaktikk. Med et spesielt fokus på elevenes stemme, ønsker jeg med denne masteroppgaven å bidra til kunnskap om hvordan polskspråklige elevens fortellinger kan ses i lys av perspektiver som vektlegger relasjonen mellom språk, deltakelse i fellesskap og identitet.

For å få innsikt i de polske elevenes perspektiver, har jeg gjennomført en sosialkonstruktivistisk studie hvor kvalitative intervju har vært den konkrete metoden for å øke innsikt og forståelse. Hvilke språk bruker elevene hvor og med hvem? Hvordan opplever de norskinnlæringsprosessen? Hva kan fortellingene deres si om investering i ulike sosiale interaksjonssituasjoner? Og hvordan opplever de å bli en del av det sosiale fellesskapet på skolen? For å besvare disse spørsmålene har jeg valgt å bruke diskursbegrepet til Gee (2015) og investeringsbegrepet til Norton (2013) som analyseredskap. Deres teoretiske perspektiver og ideer, som kan plasseres under en kritisk sosiokulturell teoretisk himmel, vil bli gjort nærmere rede for i kapittel 2.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette masterprosjektet undersøker jeg altså hvordan en gruppe polske elever opplever norskinnlæringsprosessen og måten de og språkene deres blir møtt på i en norsk kontekst, primært i skolen. For de fleste av elevene er norsk et andrespråk, det vil si et språk som de lærer etter treårsalderen (Kjelaas, 2017, s. 219). For noen er derimot norsk også et førstespråk<sup>2</sup> i tillegg til polsk fordi de har lært begge språkene siden de ble født. Det jeg er opptatt av i denne oppgaven, er hvordan elevene opplever at de og språkene deres blir møtt av lærere, medelever og andre mennesker på og utenfor skolen, uavhengig av hvor lenge de har lært norsk. Jeg lurer på hva språket og andre sosiokulturelle faktorer har å si for elevenes mulighet til deltakelse i

---

<sup>2</sup> Det eller de første språkene som et barn lærer omtales som førstespråk (Kjelaas, 2017, s. 219; Busterud, 2019). Termen førstespråk er nøytral i motsetning til morsmål fordi den «ikke sier noe om hvor godt språket beherskes eller i hvor stor grad en person identifiserer seg med språket» (Busterud, 2019). Morsmål viser til tilegnelse av foreldrenes mål (Kjøll, 2018), og brukes gjerne om det eller de språkene som snakkes i hjemmet (Kjelaas, 2017, s. 219).



felleskap og for identitetsutvikling. Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder derfor slik:

*Hva kan en gruppe polske elevers opplevelser med og refleksjoner rundt norskinnlæringsprosessen og måten språkene deres blir møtt på, fortelle oss om språkets og andre sosiale koders betydning for diskursdeltakelse og identitetsutvikling?*

Problemstillingen tar utgangspunkt i elevers refleksjoner og gjengivelser av opplevelser knyttet til norskinnlæringsprosessen og måten de og språkene deres er blitt møtt på. I lys av et sosiokulturelt perspektiv forutsetter språkinnlæringsprosessen sosial interaksjon mellom individer (Säljö, 2001, s. 18), og jeg tar derfor for meg både språklige og sosiale forhold ved prosessen i denne oppgaven. Jeg er opptatt av hva disse forholdene har å si for elevenes muligheter for diskursdeltakelse og identitetsutvikling. I lys av Gees (2015) diskursperspektiv ser jeg diskursdeltakelse som deltakelse i bestemte fellesskap som har bestemte måter å samhandle på. Nortons (2013) teorier belyser dessuten at de sosiale maktforholdene i fellesskap har en avgjørende betydning for elevenes muligheter til deltakelse og sosial posisjonering, som videre påvirker elevenes investering i norskinnlæring, og identitetsutvikling. For å svare på problemstillingen stiller jeg følgende fire forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke språk forteller elevene at de bruker på hvilke språkbruksområder, med hvem, og hvordan beskriver de at de tilpasser språkpraksisene sine?*
- 2. Hvilke refleksjoner har elevene rundt egen norskinnlæring, og hva kan disse si om deres investering i ulike språkpraksiser?*
- 3. Hvordan har elevene opplevd mottakelse og sosialt innpass?*
- 4. Hva kan elevenes beskrivelser fortelle oss om diskursdeltakelse og identitet?*

Disse forskningsspørsmålene kan ses som deler av den mer komplekse problemstillingen, og vil være til hjelp for å besvare den. Analysen er strukturert etter de tre første forskningsspørsmålene. Det første spørsmålet gir et bakteppe for å få bedre forståelse av elevenes egenrapporterte språkpraksis på ulike språkbruksområder (se 4.1). Med språkbruksområder menes områder for språkbruk «knyttet til bestemte tidspunkt, situasjoner, tema og rollerelasjoner» (Hårstad & Solheim, 2017, s. 200). Det andre forskningsspørsmålet har som mål å gi innsikt i hvilke faktorer som motiverer elevene til investering i norskinnlæringen, det vil si i ulike språkpraksiser både i og utenfor ordinær undervisning (se

4.2). Jeg argumenterer nemlig for at all norsk språkbruk vil kunne bidra til norskinnlæring. Videre analyserer jeg elevenes opplevelser av mottakelse og sosialt innpass i interaksjonssituasjoner, for å se hvilke faktorer som er fremtredende i refleksjonene deres (se 4.3). Det siste forskningsspørsmålet behandles i diskusjonskapittelet (kapittel 5), hvor jeg diskuterer hva elevenes refleksjoner og fortellinger kan fortelle oss om diskursdeltakelse, det vil si det å *være* del av og *bli* del av et fellesskap. I tillegg vil jeg diskutere hva elevenes refleksjoner og beskrivelser kan fortelle oss om identitet, det vil si å *være* og å *bli* den man ønsker å posisjonere seg som. Jeg vil også diskutere hvordan språkholdninger kan tilskrive elevene bestemte posisjoner.

I det følgende vil jeg først gjøre rede for bakgrunnen for valg av tema, det vil si for samfunnsmessige, teoretiske, faglige og personlige forhold som har motivert meg til valg av tema og arbeid med avhandlingen. Deretter vil jeg også gjøre rede for forskningsmessig bakteppe for oppgaven og posisjonere meg i forhold til den tidligere forskningen på området.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Verden er i stadig endring. Globalisering og økt mobilitet har ført til møter mellom et stort mangfold av folk, etnisiteter, kulturer, språk og språklige varieteter. Dette har ført til nye demografiske og sosiale mønstre, og det flerkulturelle mangfoldet beskrives av Vertovec (2007) som *supermangfold* [super-diversity]. Nasjonale samfunn har blitt mer heterogene og multikulturelle (Kramsch, 2013, s. 194), og våre kommunikative repertoar er stadig mer komplekse og hybride (Blommaert & Backus, 2013). Denne situasjonen fremhever flerspråklighet som fenomen, både på samfunnsnivå der samfunn er preget av bruk av flere språk, og på individnivå hvor trekk fra forskjellige språk organiseres til meningsfylt innhold i flerspråklig praksis. Alle våre språklige erfaringer, forutsetninger og evner kan sies å utgjøre ett integrert kommunikativt repertoar (Blommaert & Backus, 2013). Dette spekteret av ulike språkressurser tar vi i bruk ved ulike anledninger, og vi utnytter de deler av repertoaret som er hensiktsmessige i den bestemte situasjonen. Med perspektiver som legger vekt på de sosiale aspektene ved språkbruk og språklæring (se f.eks. Gee, 2015), kan en hevde at både språklige og andre sosiale koder, som for eksempel kroppsspråk og oppførsel, er deler av dette repertoaret. I motsetning til kognitivt orienterte språkteorier, hvor språk og språkbruk ses i lys av mentale prosesser (Simonsen, 2012), er sosialt orienterte teorier mer opptatt av forholdet mellom språk og samfunn, og tar for seg språket som sosialt fenomen (Matre & Nygård, 2017,

s. 35). Kommunikasjon handler jo tross alt om sosiale møter mellom mennesker, kulturer og språk.

Interessen min for andrespråkfeltet ble vekket da vi lærte om flerspråklighet på lærerstudiet. Jeg begynte å reflektere rundt egen flerspråklig bakgrunn som halvt polsk, og ble fort nysgjerrig på språkbruk i sosiale, kommunikative sammenhenger. Med et økende supermangfold har vi et evigskiftende landskap av folk med ulike førstespråk og kulturer som møtes i og mellom ulike fellesskap. Skolen kan på mange måter sies å avspeile samfunnets supermangfold, fordi elever møter skolen med ulike språklige og kulturelle erfaringer, forutsetninger og kunnskaper. Jeg mener derfor det er viktig å høre elevenes stemmer og forstå slike møter gjennom *deres* perspektiv.

I dag utgjør innvandrere 14,7 prosent av totalbefolkningen i Norge, mens 3,5 prosent er norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2020). Det er stor variasjon i landbakgrunn, men ifølge Statistisk sentralbyrå er den største andelen av dem fra Asia og Øst-Europa (SSB, 2020). Det kan være mange grunner til inn- og utvandring, både flukt, arbeid, familie og utdanning er noen eksempler. I 2018 var arbeid den viktigste grunnen til innvandring, og den største gruppen arbeidsinnvandrere er polakker (Kirkeberg, 2019). Tall viser at polakkene dessuten utgjør den største gruppen av innvandrere i landet, med over 100 000 innvandrere og over 14 000 norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2020). Denne realiteten har betydning for skolen, fordi språkbarrierer kan skape utfordringer i det norske utdanningssystemet. Det kan være utfordrende for skolen å tilpasse undervisningen til en mangfoldig elevgruppe. Mine funn i denne studien viser dessuten at elever opplever språkbarrierer som en utfordring for sosialisering og relasjonsdanning (se kapittel 4.3). I analysen vil det fremgå at åpenhet, inkludering og kommunikasjon er faktorer elevene trekker frem som betydningsfulle i refleksjoner de gjør rundt mottakelse og sosialt innpass.

For barn og unge som har andre morsmål enn norsk, kan det å starte på norsk skole være en stor og utfordrende overgang. Med morsmål mener jeg det eller de språkene som snakkes i hjemmet (Kjelaas, 2017, s. 219). Tidligere forskning har vist at målspråket<sup>3</sup> for andrespråkselever både blir et hinder som må overvinnes og et mål som skal nås (Aho, 2018). Når barn og unge møter den norske skolen med få eller ingen ferdigheter i norsk, må norsk læres for at de skal lykkes i

---

<sup>3</sup> Målspråk brukes ofte om det språket som læres av individer som er i ferd med å lære et nytt språk (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 83-84)

det norske utdanningssystemet, og i det sosiale samfunnsliv. Paragraf 2-8 «Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar» i Opplæringsloven fastslår at:

Elevar i grunnskulen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (Opplæringslova, 1998, § 2-8)

Dette betyr at elever som for eksempel har polsk som morsmål, har rett til opplæring i polsk dersom det er *nødvendig*. Det er *norskopplæringen* som står i fokus. Målet med særskilt språkopplæring, herunder morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, er at elevene skal utvikle tilstrekkelige norskferdigheter, slik at de kan følge ordinær undervisning i alle fag. Polsk vil dermed kun være et hjelpemiddel i overgangen til tilstrekkelige ferdigheter. Med andre ord legger bestemmelsene opp til en overgangsmodell (Kjelaas, 2017, s. 227).

Samtidig som opplæringsloven legger til rette for en overgangsmodell der morsmålet kun har en instrumentell rolle, er tilpasset opplæring og anerkjennelsen av den enkelte elevs bakgrunn, erfaringer og identitet, et grunnleggende prinsipp for all opplæring i norsk skole (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017). En måte å innfri dette prinsippet på, er å gjøre flerspråklighet til tema i klasserommet. Ved å synliggjøre, bruke og videreutvikle språkerfaringene og språkkompetansen elevene allerede har, blir flerspråkligheten deres anerkjent (Kjelaas, 2017, s. 227). Forskning har for eksempel vist at elevenes språklige repertoar kan brukes som litterært virkemiddel, også uten at lærerne selv behersker de forskjellige språkene (Dewilde & Igland, 2015). Dette fenomenet blir ofte omtalt som transspråkingspedagogikk (García & Wei, 2019, s. 36–37). En slik pedagogisk tilnærming til elevers språkerfaring og språkkompetanse, kan dessuten vekke elevenes lingvistiske nysgjerrighet og «bidra til at de får en klarere forståelse av at alt de kan om sitt eller sine språk, kan hjelpe dem i innlæringa av andre språk, samtidig som det har personlig og kulturell verdi» (Hårstad & Solheim, 2017, s. 215). I motsetning til en problemorientert holdning hvor man legger fokus på det elevene mangler (f.eks. norskferdigheter), er en ressursorientering mest opptatt av hva elevene mestrer, og språklig og kulturelt mangfold er normalen (Kjelaas, 2017, s. 227–228). En ressursorientert praksis i skolen kan på denne måten sies å hindre marginalisering av elevenes bakgrunner og identiteter.

På bakgrunn av kunnskap om tidens samfunnsendringer, supermangfold og komplekse kommunikative repertoarer, har interessen min for forholdet mellom språklæring og sosialt innpass i fellesskap økt. Den overordnede delen av læreplanen som kom i 2017, beskriver de grunnleggende verdiene og prinsippene for opplæringen. Også her fremheves samfunnets behov for språkkunnskaper og kulturforståelse i større grad enn tidligere:

I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Et mål om deltakelsesdyktige medborgere kan leses ut fra dette sitatet. Elevene skal både utdannes (utvikle kunnskaper og forståelse) og dannes (utvikle identitet og trygghet) for å bli i stand til å møte og delta i samfunnets mangfold. For å nå et slikt komplekst mål mener jeg at det på andrespråkfeltet er viktig å belyse forholdet mellom språk, deltakelse i fellesskap og identitet. Dette vil jeg forsøke å gjøre ved å vektlegge elevenes stemmer. Ved å analysere polske elevers refleksjoner og opplevelser knyttet til språkbruk, norskinnlæring, mottakelse og sosialt innpass, søker jeg å få innsikt i hvordan elevene opplever språket og andre sosiale koder som faktorer for fellesskapsdeltakelse og identitetsutvikling. Kanskje kan en slik innsikt bidra med kunnskap som kan hjelpe oss å forstå hvordan vi kan legge til rette for at elevene blir møtt på en inkluderende og åpen måte i skolen som opplærings- og sosialiseringsarena? Som fremtidig lærer, har dette vært en viktig faglig motivasjon for valg av tema og for arbeidet med avhandlingen.

### 1.3 Forskningsmessig bakteppe og tidligere forskning

Tidligere var forskning innen andrespråkfeltet dominert av kognitive teorier (Kramsch, 2013, s. 193). Disiplinens kognitive grunnlag ble etter hvert møtt av kritikk, som følge av utviklingen av Vygotskys sosialt funderte psykologi og Bakhtins dialogiske syn på språket (Kramsch, 2013, s. 193–194). Man begynte etter hvert å anerkjenne at sosiale faktorer både fremmer og hemmer språklæring, og at sosial interaksjon er essensielt for kommunikative formål (Kramsch, 2013, s. 193). Ved å stille spørsmål ved språkforskningens kognitive grunnlag har tilnærmingene i andrespråkforskning blitt transformert av sosialt orienterte re-konseptualiseringer (Ortega, 2011, s. 167). Forskningsfeltet har med andre ord gjennomgått det David Block (2003) omtaler som *den sosiale vending* [the social turn]. Med denne vendingen har forskningen på feltet for

det første fått unik innsikt som de eksisterende kognitive teoriene ikke kunne hjelpe oss med å pakke ut (Ortega, 2011, s. 167). For det andre har feltets epistemologiske mangfold, det vil si mangfoldet av kognitive, sosiokognitive og sosiale teorier som vektlegger ulike elementer og har ulike tilnærminger til språkinnlæring, fremmet flere og bedre forståelser av språkinnlæring som fenomen fordi det bidrar til å belyse fenomenets ulike sider (Ortega, 2011, s. 167).

Som antydnet tidligere inntar jeg et sosiokulturelt perspektiv, hvor jeg, i likhet med Gee (2015), ser språkbruk som samspill mellom mennesker i ulike kommunikative sammenhenger. Det å være, gjøre og tenke på bestemte måter i tillegg til språklige ferdigheter (bl.a. ordvalg og sammensetning av ord til setninger), har også en betydning for den bestemte kommunikasjonen. Det vil si at både språklige og andre sosiale faktorer kan påvirke interaksjonelle forhold, som for eksempel deltakelses- og posisjoneringsmuligheter. Flere tidligere studier er gjennomført i lys av et slikt perspektiv, og har vektlagt ulike aspekt ved samspillet mellom polakker og deres møte med Norge. Noen av disse er sosiologiske, men har like full relevans for mitt prosjekt, gitt fokuset på sosiokulturelle forholds betydning for identitetsutvikling. Malczewska-Iversen (2012) har for eksempel gjennomført en sosiologisk studie hvor hun har vektlagt identitet og selvpresentasjon. Studien hennes viser at en gruppe polske jenters identitet og selvpresentasjon i Norge består av både polske og norske elementer, og at de bruker selvpresentasjon som et verktøy for å gjøre inntrykk og bli akseptert i integrasjonsprosessen. Dyr lid (2017) har i doktorgradsavhandlingen sin tatt for seg polske migranternes fortellinger om arbeid, tilhørighet og posisjonering. Ved å se på hvordan polakkene som arbeidstakere i en ny norsk kontekst konstruerer seg selv og konstrueres av andre, har Dyr lid identifisert overgripende norske framstillinger av polske migranter. Hun har også vist hvordan informantenes egne meningsdannelser står i forhold til disse framstillingene.

De to ovennevnte avhandlingene har primært vært opptatt av identitet og hvordan identitet konstrueres i og gjennom sosiale relasjoner og fellesskap. I andre studier med primært språkfokus har undersøkning av forholdet mellom språk og identitet vært sentralt for å forstå identitet og sosial posisjonering. Som nevnt tidligere har en svensk studie vist hvordan målspråket både blir en utfordring og et mål for andrespråkinnlærerne generelt (Aho, 2018). Aho diskuterer også identitet, med et særlig fokus på hvordan innlærernes identitet transformeres når de starter på språkinntroduksjonsprogrammet for nyankomne ungdommer i Sverige. En annen svensk studie har undersøkt hvilken betydning målspråket har for polske innlæreres identitetsskaping, og resultatene viser at de polske informantenes muligheter til å

posisjonere seg som de vil, begrenses av språklige faktorer (Frey, 2017). Bygdås (2016) har i sin studie blant annet undersøkt hvordan fire polske ungdommer i Norge forholder seg til egen flerspråklighet. Ungdommene i studien hennes forteller om ulike konflikter de har stått overfor i møte med Norge og det å lære seg norsk. Fortellingene deres viser dessuten hvordan slike møter kan føre til et behov for nye identitetskonstruksjoner. Obojska (2018) har i sin doktorgradsavhandling sett på hvordan en gruppe polsk ungdom i Norge posisjonerer seg slik det kommer til uttrykk gjennom språkbruken deres i intervju og i sosiale media. Gjennom analysene hennes av språklig interaksjon har hun dessuten belyst makrososiale diskurser, det vil si samspillet mellom de mindre diskursene som utgjør større, helhetlige diskurser, og hvordan disse kan påvirke språklig praksis i transnasjonale familier<sup>4</sup>. Felles for alle de nevnte avhandlingene er at de ser på forholdet mellom språk og identitet hos individer som er i ferd med å lære et andrespråk.

I likhet med Obojska, skal jeg i denne avhandlingen diskutere hvilke sosiale posisjoner de polske elevene trer inn i på ulike språkbruksdomener (se delkapittel 5.1). Jeg vil i tillegg diskutere hvordan normer og språkholdninger kan tilskrive elevene visse posisjoner og dermed ha betydning for selvoppfatningen deres (se delkapittel 5.2). Som forskningen til både Bygdås, Frey og Aho har vist, har språket betydning for posisjonering. Dette er noe jeg også kommer inn på, men jeg vil i tillegg inkludere en diskusjon om hvilken rolle språket og sosiale koder har for deltakelse i og mestring av samfunnets ulike diskurser, det vil si deltakelse i og mestring av samhandlingsmønstre i forskjellige fellesskap (se delkapittel 5.3).

En kjent forsker innen andrespråkfeltet er den kanadiske språk og utdanningsforskeren Bonny Norton. Hennes anvendelse av teoretiske perspektiver om språklæring og identitet, har introdusert andrespråkfeltet for nye forståelser av forholdet mellom språklæring og identitet (Kramsch, 2013, s. 192–193). Ved å undersøke språkinnlæreres investeringsvalg har forskningen hennes vist at en kan få innsikt i håpene de har for fremtiden og deres forestilte identiteter. Inspirert av hennes forskning mener jeg det kan være interessant å se på hvilke faktorer som bidrar til at elever med polsk bakgrunn investerer i norskinnlæringsprosessen. I denne avhandlingen er det imidlertid ikke observasjonsdata, men elevenes egne beskrivelser og refleksjoner som utgjør materialet, og det er derfor bare mulig å si noe om hvilke faktorer de

---

<sup>4</sup> Obojska (2018) bruker begrepet transnasjonal for å understreke betydningen av tilknytning på tvers av og utover nasjonale grenser (s. 1). Transnasjonale familier refererer derfor til familier som er koblet sammen på tvers av og utover nasjonale grenser.

selv trekker frem som betydningsfulle for investeringen (se delkapittel 3.2). Slik informasjon kan likevel, på bakgrunn av Nortons teoretiske rammeverk, fortelle oss om elevenes ønsker for hvem de gjerne vil være, hvilke muligheter de gjerne vil ha og hva de gjerne vil oppnå (se delkapittel 5.4). Med denne avhandlingen ønsker jeg altså å bidra med viten om hvordan en gruppe polske elever opplever norskinnlæringsprosessen og måten språkene deres blir møtt på, samt hvordan denne informasjonen kan bidra med viten om diskursdeltakelse og identitet.

#### 1.4 Oppbygging av oppgaven

Avhandlingen er delt inn i 6 kapitler. I det foregående innledningskapittelet har jeg gjort rede for avhandlingens tema, problemstilling og aktualitet. I det neste kapittelet presenterer jeg avhandlingens teoretiske rammeverk (kapittel 2). Gee (2015) og Norton (2013) sine teoretiske perspektiver bidrar med et betydningsfullt begrepsapparat som jeg benytter for å presentere analysen og diskusjonen på en presis og stringent måte. I kapittel 3 gjør jeg rede for de vitenskapsteoretiske og metodiske valgene i studien. Jeg beskriver deltakerutvalget samt datainnsamlings- og databearbeidingsprosessen. I tillegg gjør jeg rede for både styrker og svakheter ved de metodiske valgene, heriblant styrken ved at intervjuene ble gjennomført på polsk. I kapittel 4 analyserer jeg elevenes egenrapporterte språkbruk, refleksjonene de har rundt norskinnlæringen og beskrivelsene deres av mottakelse og sosialt innpass ved hjelp av det teoretiske begrepsapparatet presentert i kapittel 2. Funnene i analysen vil bli nærmere diskutert i lys av de teoretiske perspektivene til Gee (2015) og Norton (2013) i kapittel 5. Her vil jeg diskutere hva elevenes beskrivelser og refleksjoner kan fortelle om diskursdeltakelse og identitet ved å ta opp fire tematiske tråder. Til slutt i diskusjonskapittelet vil jeg oppsummere det hele. I det siste avslutningskapittelet (kapittel 6) vil jeg gjøre rede for avhandlingens bidrag, diskutere noen didaktiske implikasjoner og kort reflektere over forskningsveien videre.



## 2 Teoretiske perspektiver og rammeverk for oppgaven

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Som jeg har nevnt innledningsvis er det de teoretiske perspektivene til språk- og utdanningsforskerne James Paul Gee (2015) og Bonny Norton (2013) jeg har valgt å støtte meg til. De er begge opptatt av forholdet mellom språk, makt og identitet, og kan plasseres innenfor et kritisk sosiokulturelt teoretisk felt, hvor språk og sosiale faktorer ses i sammenheng. Læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv handler om hva vi tar med oss av erfaringer fra sosiale situasjoner og bruker i fremtidige sammenhenger (Säljö, 2001, s. 13). Det vil si at læring og utvikling er et aspekt av all menneskelig virksomhet. Gee (2015) har utviklet et diskursbegrep som omfatter både språk og andre sosiale praksiser i situerte kontekster. Det betyr at diskurser er bestemte måter å organisere meningsskapende praksis på (Gee, 2015, s. 167–168). Ved å bevege seg i og mellom ulike diskurser vil man også bevege seg i og mellom ulike identitetsposisjoner (2015, s. 168). Gee utdyper også det dynamiske og foranderlige ved både diskurser og identitet. Norton (2013) har utviklet investeringsbegrepet, og tar opp det komplekse forholdet mellom innlæreres identitet og engasjement eller forpliktelse – altså investering – i språkinnlæringen (s. 3). På denne måten vektlegger hun forholdet mellom språk og identitet, men også makt. Fordi hun mener at språkinnlærere stadig (re)organiserer følelsen av hvem de er og hvilke relasjoner de har til den sosiale verden (Norton, 2013, s. 50), retter hun også søkelyset mot de sosiale forholdene som påvirker både investeringen og innlæreres identitetsutvikling.

Gee (2015) sine teoretiske perspektiver vil jeg gjøre nærmere rede for i delkapittel 2.1. Videre, i delkapittel 2.2, presenterer jeg Nortons (2013) teoretiske perspektiver. Til sist, i delkapittel 2.3, vil jeg kort oppsummere Gee og Norton sine teoretiske perspektiver og beskrive hvordan de bidrar til behandlingen av avhandlingens problemstilling.

### 2.1 Gees *Diskurs*-begrep

Som menneske tar vi del i flere ulike grupper og kulturer gjennom livene våre. Eksempler på grupper kan være familie, vennekrets eller yrkesorganisasjoner, det vil si et fellesskap utgjort av et antall personer, hvor «forholdet mellom dem er forholdsvis velregulert» (Helstrup, 2014). Det vil si at det er en viss balanse mellom gruppemedlemmenes sosiale posisjoner. Begrepet kultur brukes ofte «i forbindelse med tanke-, kommunikasjons- og adferdsmønstre hos mennesker» (Schackt, 2019). Vi kan for eksempel snakke om norsk kultur, ungdomskultur og

spillkultur som samlebetegnelser på visse fellestrekk som henholdsvis nordmenn, ungdom og gamere deler. Både grupper og kulturer kan ha ulike praksiser og kjennetegn som skiller dem fra hverandre. Samtidig kan de også ha flere likhetstrekk. Diskursbegrepet til den amerikanske språk- og utdanningsforskeren James Paul Gee kan brukes for å snakke om disse gruppenes og kulturenes praksiser og kjennetegn (Gee, 2015). Han bruker diskursbegrepet slik man tradisjonelt forstår det knyttet til språkbruk, det vil si om sammenhengende rekker med språklige enheter som er ytret i en viss kontekst og dermed har en situert mening (Gee, 2015, s. 171). Det vil si at konteksten som fortellinger, samtaler eller tekster opptrer i har betydning for og gir språkvalgene og språkets flyt og sammenheng en bestemt mening.

Samtidig som Gee (2015) anerkjenner det tradisjonelle diskursbegrepet, introduserer han begrepet diskurs med stor D, som inkluderer måter å handle, interagere, verdsette, føle, kle seg, tenke og tro på (s. 166). Det vil med andre ord si at Gees diskursbegrep dreier seg om mer enn det rent språklige, det handler om hvem man er (identitet) og hva man gjør (handling) når man sier ting i ulike kontekster: “What is important in communication is not speaking grammatically, but saying the ‘right’ thing at the ‘right’ time and in the ‘right’ place” og “... also express the ‘right’ beliefs, values and attitudes” (2015, s. 167–168). En kan på bakgrunn av dette si at man innehar ulike *identiteter* i ulike kontekster (Gee, 2015, s. 168), og veksler mellom sosialt situerte posisjoner etter hvilke diskurser man beveger seg i og mellom. Disse identitetsposisjonene er dessuten gjenkjennbare for og innenfor diskurser på grunn av gjenkjennelige måter å opptre på (Gee, 2015, s. 172–173). En person kan for eksempel gjenkjennes som student, gamer, fotballspiller osv. fordi den bestemte identitetens måte å snakke, handle og være på er preget av diskursene. Gee (2015) mener at det er “saying(writing)-doing-being-valuing-believing”-kombinasjoner som er det viktigste i diskursers ulike kontekster (s. 171). Språk-, handlings-, værens-, verdi- og trosspesifikke faktorer kan altså skille de bestemte identitetene fra hverandre og utgjør på den måten ulike kjennetegn for ulike diskurser.

Gee (2015) skiller mellom primære og sekundære diskurser med stor D. *Primærdiskursen* er den første Diskursen vi blir en del av, *sekundærdiskurser* er de vi tilegner oss senere i livet. Det er i primærdiskursen vi sosialiseres inn i de første kulturelt særegne måtene å være på, innenfor de sosiokulturelle omgivelsene til de bestemte gruppene eller fellesskapene vi er medlemmer av (Gee, 2015, s. 173). Slik kan for eksempel hjemmediskursen forstås å være en stor del av primærdiskursen fordi det er i hjemmet vi vokser opp og dessuten lærer familiens måter å

handle, interagere, verdsette, føle, kle seg, tenke og tro på. Primærdiskursen legger derfor grunnlaget for utvikling av vår første identitet, følelsen av hvem vi er (Gee, 2015, s. 173 og 187). Samtidig vil den primære diskursen forvandles til vår *livsverdensdiskurs* i overgangen til vårt voksne liv (Gee, 2015, s. 173 og 187). Livsverdensdiskursen vår er ingen sekundærdiskurs, men den diskursen som springer ut av primærdiskursen, og er et resultat av at ulike faktorer har påvirket primærdiskursen opp gjennom barne- og ungdomsårene (Gee, 2015, s. 174, 187 og 193). Disse faktorene kan for eksempel være ulike sekundærdiskurser som påvirker hva vi for eksempel velger å verdsette, hvordan vi velger å kle oss eller hva vi velger å tro på i vårt hverdagslige liv. Fellesskapene mellom jevnbyrdige, det vil si ulike fritidsdiskurser kan være eksempler på slike sekundærdiskurser tidlig i livet. Det er samtidig viktig å påpeke at livsverdensdiskursen stadig vil påvirkes og endres over tid (Gee, 2015, s. 173–174). Vår voksne hverdagsidentitet vil derfor også stadig utvikles. Hverdagsidentiteten skiller seg fra for eksempel identiteten vår på jobb, fordi yrkesidentiteten vil være mer spesialisert og fokusert mot det yrket vi har (f.eks. lærer). Yrkesidentiteten utvikles i en sekundær yrkesdiskurs og er ikke en del av eller ett med hverdagsdiskursen. Likevel kan yrkesidentiteten være en påvirkningsfaktor for utviklingen av hverdagsidentitetens måter å opptre eller tenke på. Det vil si at tankemønstrene og verdiene man har som eksempelvis lærer, kan påvirke hvordan man tenker og hva man verdsetter som sitt hverdagslige jeg. Konkret kan det bety at for eksempel skolens prinsipper om likeverdighet og inkludering påvirker hvordan man i hverdagen utenfor skolen møter nye mennesker.

De sekundære diskursene hevder Gee (2015) vi tilegner oss i en mer offentlig sfære (s. 174). Det vil si at man sosialiseres inn i dem innenfor varierte lokale, statlige og nasjonale grupper og institusjoner (Gee, 2015, s. 188). Gjennom yrket vi har, blir vi for eksempel sosialisert inn i yrkesmiljøets aksepterte måter å opptre på. Elevfellesskapet i skolen er et annet tydelig eksempel på en sekundærdiskurs vi inngår i tidlig i livet. De ulike skolefagene kan betegnes som sekundære diskurser fordi de har egne fagspesifikke begreper, sjangrer, strategier og arbeidsmåter. Sekundære diskurser kan altså sies å være mer formelle eller spesialiserte (Gee, 2015, s. 188). Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom forventet språkbruk eller opptreden innenfor hver enkelt sekundærdiskurs. I skolefagene er det de fagspesifikke elementene nevnt over som blant annet forventes å læres for å mestre et fag. Samtidig kan man snakke om flere norskfaglige eller samfunnsfaglige diskurser, for eksempel gjennom at man snakker om ulike områder i det enkelte fag på ulike måter, men også fordi fagene praktiseres ulikt fra skole til

skole og fra lærer til lærer. Å mestre norskfaget kan dermed innebære ulike ting, og forståelse av fagets dimensjoner blir derfor viktig.

Å mestre ulike sekundærdiskursers dimensjoner kan forstås som viktig for deltakelse i og navigasjon mellom ulike sekundærdiskurser (Gee, 2015). Mestring av fagspesifikke elementer i skolefaglige diskurser kan derfor være viktige for vellykket utdanning, som i sin tur kan gi oss gode muligheter for framtidens deltaking i ulike fellesskap. Mangelfull mestring kan således være hemmende for individet, og kan dessuten føre med seg begrensende strategibruk i prøvende deltaking (Gee, 2015, s. 195). Eksempler på dette kan være at man faller tilbake på primærdiskursens praksiser og tilpasser disse, bruker en annen (kanskje relatert) sekundærdiskurs praksis, eller bruker en enkel og/eller stereotypisk versjon av den bestemte diskursens praksiser. Gee (2015) trekker fram et eksempel fra egen forskning hvor en afroamerikansk jente bruker primærdiskursens fortellingsmønstre i gjenfortellingen av en historie i delestunden på skolen (s. 145–165). I skolens tenkning om og praksis av fortellingens handlingsgang fordres introduksjon av tema og en kronologisk fortellingsstruktur. Den afroamerikanske jentas fortellingspraksis kolliderer med denne «normalen» i skolen. Jenta har en bakgrunn med sterke bånd til en muntlig kultur, og derfor bærer fortellingen hennes preg av mye rytme og gjentakelser, og poenget hennes kommer frem på slutten. Slike virkemidler gjør at fortellingen kan minne om et dikt eller en rap. Jentas språklige praksis samsvarer altså ikke med hvordan skolen praktiserer og tenker, og fortellingen hennes vurderes derfor negativt av læreren. Dette er et godt eksempel på hvordan elevens språklige og kulturelle erfaringer og evner kan bli møtt negativt i skolekonteksten, fremfor å bli brukt og videreutviklet i tråd med skolens verdier og prinsipper.

Når man snakker om mestring utfra Gees perspektiver kommer man ikke unna begrepet *literacy*. Literacy er et sentralt begrep i skolerelaterte diskusjoner, men begrepet kan forstås og brukes på ulike måter og har derfor vært omdiskutert (se f.eks. Blikstad-Balas, 2012, s. 83–84). I denne oppgaven velger jeg å holde meg til Gee sin forståelse og bruk av begrepet. Han definerer literacy som «Mastery of a secondary Discourse» (Gee, 2015, s. 196). Det vil si at han ser på literacy som en kompetanse som gjør individet i stand til å forstå en diskurs dimensjoner for å kunne navigere og manøvrere i den på hensiktsmessige måter. Med andre ord handler det om å bli deltakelsesdyktig i fellesskap. En slik definisjon kan være nyttig for å begrepsliggjøre en diskusjon om fellesskapsdeltaking og det å være og bli en diskursdeltaker. Og siden man snakker om diskurser i flertall, må man også snakke om flere *literacies* (Gee,

2015, s. 196). Literacy kan innebære ferdigheter som for eksempel å kunne uttrykke seg og opptre på sosialt aksepterte måter, det vil si på en bestemt diskurs premisser. Med andre ord å innta sosialt aksepterte posisjoner som deltakere. Ferdighetene eller praksisene kan både tilegnes via en spontan og ikke-systematisk deltakelsesprosess, og læres via en mer styrt og systematisk deltakelsesprosess som dessuten innebærer bevisst tenkning om egen læring (Gee, 2015, s. 189–197). Samtidig vil diskurser være best mestret gjennom tilegning fordi vi er bedre til å utføre ferdigheter som tilegnes i naturlige, meningsfulle og funksjonelle omstendigheter (Gee, 2015, s. 197). Likevel kan læring ved å synliggjøre og sette ord på diskurser bidra til forsterkning av tilegningsprosessen, noe jeg vil komme tilbake til. Alt tatt i betraktning, betyr dette at deltakelse i diskurser er en forutsetning for å utvikle literacy. Det som blir et viktig spørsmål til perspektivet er hva som egentlig regnes som «riktig» literacy i de ulike diskursene, for eksempel i skolediskursen. Hvilke uttrykksmåter og opptredener verdsettes og anerkjennes, og hvilke kan risikere å bli marginalisert?

Skolen skal være en inkluderende og åpen arena for alle elever med ulike bakgrunner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig kan skolediskursen sies å ha sentrale perspektiver og verdier som løftes fram, noe som kan føre til at andre verdier som verdsettes i andre diskurser (f.eks. i elevenes primærdiskurs) blir marginaliserte. Disse sentrale perspektivene og verdiene betegnes av Gee (2015) som diskursenes *kulturelle modeller*, det vil si teorier om hva som for eksempel regnes som normal og passende oppførsel, språkbruk, tenkemåte eller klesstil (s. 112–114). Disse teoriene, eller forståelsene av hva folk «som oss» er og gjør i hver enkelt diskurs, blir tatt for gitt, er både ubevisste og bevisste, og kan utvikle seg til en form for ideologi om hva som regnes som «normalt», «riktig» eller «passende». Den sosiale makten i og mellom diskurser forhandles hele tiden gjennom at de stadig er dynamiske; de blir utfordret, bestridt og endret (Gee, 2015, s. 185). De av oss som havner i klemma mellom to eller flere diskurser, det vil si i en klemme hvor for eksempel diskursenes kulturelle modeller kolliderer og/eller konkurrerer, kaller Gee (2015) for *bi-discoursal people* (s. 185). For eksempel kan hjemmediskursens perspektiver og verdier til enkelte elever være så forskjellig fra skolediskursen og dens perspektiver og verdier, at det er grunn til å tro at flere elever kan kategoriseres som bi-discoursal i møte med den. Dette så vi i Gee sitt eksempel med den afroamerikanske jenta som gjenfortalte en fortelling på en måte som kolliderte med skolens forventninger om fortellingsmønster, beskrevet over. Samtidig kan enkelte deler av skolens styringsdokumenter forstås som uttrykk for at ferdighetene, erfaringene og uttrykksmåtene til elever fra ulike samfunnslag og kulturelle bakgrunner skal sees, verdsettes og brukes som en

ressurs i læringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har et potensial for å være en arena som gjør elever oppmerksomme på egne og andres verdier, tankesett og praksiser. Det er fordi lærere kan hjelpe elevene å sette ord på og forstå diskursenes kulturelle modeller, det vil si det abstrakte ved diskurser.

Når man skal sosialiseres inn i en sekundærdiskurs kan det tenkes at de kulturelle modellene er av de mest avgjørende faktorene som spiller inn. Som nevnt over kan perspektivene og de tankesett vi har tilegnet oss i diskurser vi allerede er medlemmer av, kolliderer med de perspektivene og verdiene som dominerer i de nye diskursene vi ønsker å bli en del av. Sennet (1974) hevder at skolen er en arena for sosialisering inn i praksiser som går utover de man sosialiseres inn i hjemmet og mellom jevnbyrdige (parafasert i Gee, 2015, s. 53). Elever kan hjelpes inn i sekundærdiskurser ved at læreren fremmer refleksjon og kritisk og analytisk tenkning som kan gi dem kunnskap om ulike diskursers dimensjoner (Gee, 2015, s. 192). Som nevnt over blir det viktig at læreren setter ord på og synliggjør forskjellige diskurser, at hen etablerer et metaspråk slik at hen sammen med elevene kan reflektere og tenke kritisk om dem. På den måten utvikles metakunnskap om diskursene som bevisstgjør elevene om diskursmangfoldet, og et metaspråk som gjør dem i stand til å snakke om diskursers dimensjoner (Gee, 2015, s. 190–191). Slik kunnskaps- og ferdighetsutvikling kan videre føre til at elevene får et bedre utgangspunkt for tilegnelse av fremtidige diskurser. Ifølge Gee (2015) vet vi at diskursers bestemte praksiser mestres best ved tilegnelse framfor læring av dem (s. 190). Samtidig kan læring forsterke tilegnelsesprosessen, nettopp gjennom bevisst refleksjon som fører til innsikts- og kunnskapsdanning (Gee, 2015, s. 189). Slike læringsprosesser kan således danne muligheten for endring eller tilpassing av elevens egne perspektiver og verdier i møtet med nye sekundære diskursers kulturelle modeller. Kunnskap og lærdom kan altså bidra til at elevene blir rustet til å bli deltakelsesdyktige i og mellom ulike fellesskap.

Oppsummert kan en si at Gee (2015) sine teoretiske perspektiver kan bidra til å begrepsliggjøre samfunnets mange sosiale strukturer og mønstre. Grupper og kulturer har sine ulike diskurser med stor D, hvor det å snakke, gjøre og være på bestemte måter er viktige elementer for å være en del av og aktivt deltakende i de ulike fellesskapene. Beskrivelsen av primærdiskursens forvandling til vår voksne livsverdensdiskurs illustrerer at vår fremtidige identitet og måte å være, tenke og tro på blir påvirket av ulike elementer gjennom oppveksten. For eksempel kan vi i skolen lære om mange ulike diskurser, få innsikt i og kunnskap om dem, og slik også lære om oss selv. Skolen kan dessuten bidra til at vi blir bedre forberedt i møte med nye, ukjente

diskurser gjennom dens tilrettelegging av aktiviteter som fordrer reflekterende og kritisk tenkning. På den måten kan skolens doble samfunnsmandat bli oppfylt slik at den både danner og utdanner.

## 2.2 Nortons *investment*-begrep

Den kanadiske språk og utdanningsforskeren Bonny Norton, er kjent for sine teorier om identitet og språklæring, og spesielt for sitt begrep *investment*, heretter oversatt som investering. Som nevnt innledningsvis (se kapittel 1.3), har de teoretiske perspektivene hennes introdusert andrespråkfeltet for nye forestillinger om identitet. I etterordet i Nortons andre utgave av *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, poengterer Claire Kramsch (2013) at Nortons tre hovedideer om henholdsvis identitet, investering og forestilte fellesskap, er sentrale å se nærmere på (s. 195). Hun mener at ideene uttrykker Nortons ønsker om å fremheve språkinnlæreres rett til eierskap av målspråket, deres rett til frigjørelse fra tilskrevne identiteter, og deres rett til bygging av praksisfellesskap satt sammen på andre måter enn institusjonsfellesskapene som er pålagt av samfunnet (Kramsch, 2013, s. 195). Ideene om identitet, investering og forestilte fellesskap henger tett sammen og skal i det følgende utdypes for å gi en bedre forståelse av Nortons perspektiver.

Norton (2013) stiller seg kritisk til identitetsteoretikers syn på at elever kan defineres i binære termer, for eksempel som motiverte eller umotiverte, introverte eller ekstroverte (s. 2 og 45). Hun mener at en må ta i betraktning at slike personlighetstilskrivninger eller posisjoner er sosialt konstruerte i ofte ujevne maktforhold, som dessuten endrer seg etter tid og sted (Norton, 2013, s. 2). I tillegg kan det tenkes at slike identitetsbeskrivelser sameksisterer på motsetningsfylte måter i ett individ (Norton, 2013, s. 43–45). Begrepsparene motivert/umotivert og introvert/ekstrovert er vanlig å omtales som kontinuum, hvor mennesker kan befinne seg på ulike steder mellom ytterpunktene på ulike tidspunkt (Kennair, 2019). Det betyr at de sosiale forholdene utenfor individet vil ha betydning for hvor i kontinuumet det befinner seg, og for *samsillet* mellom individets ulike trekk. Dette understreker at trekkene kan sameksistere på variable måter, slik Norton hevder. Ifølge henne fremhever en velutviklet teori om identitet elevers mange posisjoneringsmuligheter (Norton, 2013, s. 2). En elev kan kommunisere fra ulike identitetsposisjoner, og noen ganger kan marginaliserte elever tilpasse seg etter mer ønskede identiteter med hensyn til målspråkfellesskapet (Norton, 2013, s. 2). Målspråkfellesskapet forstås her som fellesskapet målspråkbrukerne utgjør (f.eks. nordmenns

fellesskap i en norsk kontekst). Dette kan ses i sammenheng med Gees (2015) diskursteoretiske perspektiver, hvor det å lære seg fellesskapets «kjøreregler» for oppførsel, språkbruk og tankegang er en del av det å bli en deltaker eller et medlem. En elev som er i innlæringsfasen av et nytt språk kan altså tilpasse måten å være og handle på til fellesskapets aksepterte former. Det vil med andre ord si at eleven inntar en sosial posisjon som passer med den fellesskapet forutsetter. Og siden det kan sies å finnes mange avgrensede grupper og fellesskap innenfor målspråkfellesskapet (f.eks. vennegrupper, organisasjoner og skoler innenfor den norske konteksten), vil det som Norton sier være mange posisjoneringsmuligheter for elevene fordi hver av gruppene vil tilby ulike posisjoneringsalternativer.

Norton (2013) ser på individet som mangfoldig, motsetningsfylt og dynamisk (s. 4). På bakgrunn av poststrukturalistisk teori, definerer hun identitet «as the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (Norton, 2013, s. 4). Nortons beskrivelse av identitet innebærer altså et individs relasjoner til verden, og hvordan disse er konstruert på tvers av tid og sted. Dette demonstrerer hennes vektlegging av maktforhold. Ujevne maktforhold mellom språkinnlærere og målspråkbrukere har vært et gjentakende tema i forskningen hennes (Norton, 2013, s. 6). Hun mener at det er behov for å rette oppmerksomheten mot hvordan maktforhold i den sosiale verden påvirker språkinnlæreres tilgang til målspråkfellesskapet (Norton, 2013, s. 2). Det vil for eksempel i en norsk kontekst si en andrespråkelevs tilgang til norskfellesskapet, som i Gee-perspektiv kan bestå av flere ulike diskurser. Et eksempel fra Nortons forskning illustrerer hvordan fem andrespråkinnlærere av engelsk i Canada opplevde en fremmedgjørende og lite inkluderende ytre, kanadisk verden (Norton, 2013, s. 147–150). De kanadiskfødte engelskspråkbrukerne var ofte utålmodige og mer tilbøyelige til å unngå kvinnene i forsøk på kommunikasjon på offentlige steder som bussen, kjøpesentre eller jobben. Kvinnene opplevde at det ofte var faktorer som for eksempel intonasjon, tonelag, mimikk og gester som uttrykte de innfødte språkbrukernes utålmodighet. Opplevelsene førte til at kvinnene oppfattet at innfødte språkbrukere ikke likte å snakke eller jobbe med innvandrere, som videre førte til marginaliserte forhold for kvinnenes muligheter til tilgang og deltakelse i det kanadiske fellesskapet.

Eksempelet over illustrerer at forholdene som ligger til grunn for interaksjon og kommunikasjon kan ha en viktig betydning for om innlæreren ytrer seg eller tier, og ikke minst for om innlæreren har mulighet til å være aktivt deltakende i en gitt diskurs. Samtidig som det



å tie i et klasserom kan tolkes som manglende initiativ, handling eller ønske om å forbedre språkkunnskapene sine, kan innlærerens stillhet være en form for beskyttelse mot ydmykelse (Norton, 2013, s. 7). Å tie kan altså ses som en form for motmakt i situasjoner der innlæreren er redd for å bli ydmyket. Innlærere som sliter med å ytre seg og finne sin plass i en bestemt situasjon, kan likevel være i stand til å omdanne relasjonene som ligger til grunn, og innta alternative og sterkere posisjoner (Norton, 2013, s. 3). Et eksempel som kan illustrere dette er historien til Eva, en polsk ung kvinne i Canada, som i starten inntok den marginaliserte innvandrersposisjonen hun ble tilskrevet på jobb (Norton, 2013, s. 165–166). Etter en stund endret følelsen hennes av hvem hun var, samt hvilke relasjoner hun hadde til den sosiale verden. Hun utfordret den tilskrevne posisjonen og retten til å snakke. Dette førte til en endret posisjon, hun oppnådde en verdsatt medarbeiderposisjon. Denne førte til at hun turte å svare på nedverdiggende kommentarer fremfor å tie av skam slik hun hadde gjort tidligere (Norton, 2013, s. 166). Dette er et eksempel på at retten til å snakke kan gjenvinnes og språktilegnelse derav fremmes dersom språkinnlæreren inntar en posisjon som gjør hen til deltaker.

Norton er som nevnt innledningsvis særlig opptatt av individ og språklæring, og støtter seg til Heller (1987) som mener at identitet konstitueres i og gjennom språket (Norton, 2013, s. 45). Via språket organiserer og reorganiserer individer en forestilling av hvem de er og hvordan de relaterer seg til den sosiale verden (Norton, 2013, s. 50). Et slikt perspektiv innebærer at en ser språk som noe mer enn ord og setninger (Norton, 2013, s. 53). Her kan vi igjen trekke paralleller til Gee (2015) som inkluderer andre former for sosiale koder og praksis i sitt syn på diskurser og kommunikasjon. I likhet med Gee mener Norton at hver diskurs' autoritet avgrenser spekteret av mulige praksiser, og at en diskurs derfor er en bestemt måte å organisere meningsskapende praksis på (Norton, 2013, s. 54). Det vil for eksempel si at en vennediskurs har organisert et sett av meningsskapende praksiser på en bestemt måte, som fører til visse kjøreregler for språkbruk og adferd blant vennene. Og som vi så i forrige delkapittel (2.1), kan diskursene både ha likheter og forskjeller som gjør at de kan bli gjenkjent og skilt fra hverandre. Dette betyr at et individ vil kunne posisjonere seg på forskjellige måter fra diskurs til diskurs, og følgelig kunne bli gjenkjent på forskjellige måter. Et slikt perspektiv demonstrerer identitet som et mangfoldig og dynamisk fenomen.

Videre mener Norton (2013) at fremtiden er sentral for mange språkinnlærere, og derfor viktig å ta i betraktning for å forstå identitet og investering (s. 4). Som nevnt kan en elev som er i innlæringsfasen av et nytt språk, tilpasse sin sosiale posisjon, for eksempel ved å innta en

forventet rolle i en gitt diskurs som beskrevet over. Denne tilpasningen kan komme av en ønsket sosial posisjon og et ønske om å bli en del av målspråkfellesskapet, med andre ord av et håp for deltakelsesmuligheter i målspråkfellesskapet i fremtiden (Norton, 2013, s. 9). Norton (2013) eksemplifiserer dette med den vietnamesiske kvinnen Mai, som uttrykte et ønske om å bli medlem av kontorfellesskapet på arbeidsplassen hvor hun for øyeblikket arbeidet som syer (s. 9). Hun visste at en slik arbeidsposisjon ville kreve engelskspråklige ferdigheter og var derfor motivert til å lære seg engelsk. Innlærerens ønsker og forståelse av fremtidige muligheter, kan altså bidra til at han eller hun blir motivert til og velger å investere i språkinnlæringsprosessen.

Nortons utvikling av begrepet investering har hjulpet henne i å beskrive funn i egen forskning. Hennes bruk av begrepet kompletterer forestillinger om motivasjon innen feltet for språklæring og undervisning (Norton, 2013, s. 6). Hun hevder at de fleste tidligere teoriene på feltet, antok at motivasjon var et individs karaktertrekk, noe som ikke samsvarte med det hun fant i forskningen sin (Norton, 2013, s. 5–6). De fleste teoriene antok at språkinnlærere som feilet i innlæringen av et målspråk, ikke var tilstrekkelig forpliktet til innlæringsprosessen. Disse språkinnlærerne ble dermed karakterisert som umotiverte (Norton, 2013, s. 6). Nortons funn viste derimot at en innlærer kan være høyt motivert uten at det vises for det blotte øyet, fordi innlæreren ikke investerer i språkpraksisene til *et gitt* klasserom eller fellesskap (Norton, 2013, s. 3). Noe som kan tenkes å hindre en person i å investere, er for eksempel måten undervisning er lagt opp på og innlæreres oppfatning av læringsutbytte. Opplevelsen av irrelevant innhold kan føre til at personen oppfatter undervisningen som lite lærerik og lite knyttet til fremtidige ønsker. Mais beskrivelser av et språkkurs illustrerer dette: «*And all the time we didn't learn at all*» (Norton, 2013, s. 180). Mai var overbevist om at hun ikke lærte noe av å sitte stille og lytte til at en medstudent fortalte om sitt hjemland. Hun slet med å se sammenhengen mellom språkkursets språkpraksiser og ønskene hun hadde for fremtiden, heriblant medlemskap i kontorfellesskapet på arbeidsplassen (se over) (Norton, 2013, s. 9). Dette førte til at Mai sluttet på språkkurset. Et annet eksempel som kan påvirke investering er tilskrevne posisjoner som marginaliserer innlæreren, som kan føre til at han eller hun velger å tie fremfor å snakke, som en forsvarsmekanisme mot ydmykelse (Norton, 2013, s. 7). På bakgrunn av dette, foreslår Norton (2013) at fokuset bør vinkles fra motivasjon til investering: i stedet for å undersøke elevers motivasjon i forbindelse med språklæring, bør en undersøke elevers *investering* i språkpraksiser i gitte klasserom eller fellesskap (s. 6). Hva er det som gjør at de investerer?

Ved å bygge på Bourdieus begrep om *kulturell kapital* argumenterer Norton (2013) for at konseptualiseringen av investering kan tilby en måte å forstå elevers variable ønsker om å engasjere i sosial interaksjon og fellesskapspraksiser på (s. 6). Kulturell kapital refererer til kunnskap og tankesett som kjennetegner ulike klasser og grupper (Norton, 2013, s. 50). Det vil si at barn og unge som kommer fra ulike samfunnsklasser, bærer med seg ulike muligheter og begrensninger som har betydning for hva de kan foreta seg (Aagre, 2014, s. 38). Det betyr for eksempel at forskjeller i elevenes hjemmediskurs spiller inn på hvordan de blant annet lykkes i skolen. Norton (2013) hevder at elevers investering i et andrespråk, springer ut av deres forståelse av at investeringen vil gi dem et bredere spekter av symbolske ressurser (språk, utdanning, vennskap) og materielle ressurser (kapitalvarer, eiendom, penger), som vil øke verdien av deres kulturelle kapital og dermed deres sosiale posisjon (s. 50). For eksempel kan polske elevers investering i norskinnlæring føre med seg muligheter for vennskapsdanning og diskursdeltakelse i en norsk kontekst. Investeringen kan også gi elevene fremtidige utdanningsmuligheter i en større skandinavisk kontekst (se kapittel 5.4).

Kapitalen elevene utvikler kan videre konverteres til *symbolsk kapital*, det vil si formen kapitalen tar når den blir oppfattet og anerkjent som legitim (Bourdieu, 1987 gjengitt i Darwin & Norton, 2016). Denne konverteringen kan av og til være strevsom, spesielt når en viss kapital har verdi på et sted, men blir devaluert på et annet (Darvin & Norton, 2016). Med andre ord er kapital avhengig av både tid og sted når det gjelder verdi. Elevers investering i språket kan slik tenkes å ha en sammenheng med deres ubevisste eller bevisste oppfatning av språkbrukssituasjoners verdi og innvirkning på kapitalen deres.

Siden investeringsperspektivet kan gi oss informasjon om elevers oppfatning av situasjoners verdi og innvirkning på kapital, signaliserer begrepet en elevs forpliktelse til å lære et språk i relasjon til håp om muligheter for fremtiden (f.eks. fremtidig eller snarlig deltagelse i bestemte diskurser i målfellesskapet). Over så vi at investering gir en verdiøkning i kulturell kapital og dermed en bedre sosial posisjon. I forlengelse av dette kan elevers investering i å lære et nytt språk springe ut av en aspirasjon om å bli en del av et forestilt fellesskap [eng. «*imagined communities*»] som tilbyr bestemte posisjoneringsalternativer (Norton, 2013, s. 8). Nortons teoretisering om forestilte fellesskap bygger på Andersons (1983) tidligere innføring av begrepet, og signaliserer fellesskap dannet av forestillingsevnen vår (Norton, 2013, s. 8). Det forestilte fellesskapet kan for eksempel tenkes å være en vennegjeng på skolen, et musikkfellesskap i kulturskolen eller det skandinaviske språkfellesskapet. Norton (2013)

argumenterer for at disse fellesskapene ikke behøver å være mindre ekte enn de fellesskapene innlærere daglig engasjeres i (s. 8), så som elevfellesskapet som man er en del av på skolen. Hun hevder dessuten at de forestilte fellesskapene kan ha større påvirkning på elevers handlinger og investering i undervisning enn de reelle fellesskapene de inngår i (Norton, 2013, s. 8). Dette kan ses i lys av at de forestilte fellesskapene tilbyr innlærerne muligheter for et utvidet spekter av posisjonerings- og identitetsalternativer i fremtiden (Norton, 2013, s. 3). Disse mulige alternativene kan fungere motiverende for investering. Slik knytter Norton (2013) forestilte fellesskap til begrepet *forestilte identiteter* – en forestilling om hvem man ønsker å være i det forestilte fellesskapet (s. 9). En elevs investering i målspråket, kan altså være en bro til å forstå hans eller hennes identitetsutvikling gjennom å forstå elevens ønsker om fremtiden – om forestilte fellesskap og forestilte identiteter.

Investeringsbegrepet har viktige pedagogiske implikasjoner. I stedet for å anta at for eksempel en stille eller framkølet elev er umotivert, oppfordrer investeringsbegrepet til å se situasjonen annerledes. Norton (2013) oppfordrer læreren til å spørre om i hvilken grad eleven investerer i språkpraksisene i klasserommet (s. 6). En elev kan ifølge hennes teorier være veldig motivert, men likevel i liten grad investere i undervisningspraksisene. Dette kan føre til liten fremgang i elevens språkopplæring. Fordi investeringsbegrepet kan brukes for å forstå elevers resultater av språkinnlæringen, har det blitt et viktig deskriptivt begrep på feltet (Norton, 2013, s. 3). Ved å undersøke praksisen og ressursene i undervisningen, samt tilgangen elevene har til dem, kan en avdekke hvilke perspektiver praksisen er uttrykk for. Hvordan posisjonerer læreres verdensbilde elevene? (Norton, 2019, s. 305). Som lærer bør en undersøke og ta tak i marginaliserende praksiser (Norton, 2013, s. 16). Disse kan forstås å være uttrykk for et bestemt perspektiv som stiller grupper av språkbrukere (f.eks. en gruppe andrespråkelever) i et dårlig lys, som videre gjør dem tause. Perspektiver knyttet til språk og språkbruk er ofte forankret i språklige ideologier (van Ommeren, 2017, s. 159). Språklige ideologier kan forstås som forestillingene og de bærende ideene vi har om språk og språklige forhold (van Ommeren, 2017, s. 159). I skolen vil læreres praksis derfor være forankret i underliggende språklige ideologier. Ved å ta tak i og endre praksisene som bidrar til marginaliserte posisjoner, får elevene mulighet til å innta andre posisjoner som gir dem en styrket stemme og jevner ut sosiale forskjeller (Norton, 2013, s. 17). For selv om undervisningspraksisen blir praktisert etter gode intensjoner, har forskning vist at praksisen kan gjenspeile underlegne elevidentiteter og dermed begrense elevenes språkinnlæringsmuligheter og tilgang til bedre sosiale posisjoner (Lee, 2008, gjengitt

i Norton, 2013, s. 17). Med andre ord kan maktforhold som gjør seg synlig gjennom praksis begrense elevenes læringsutbytte, språkutvikling og posisjoneringsmuligheter.

Oppsummerende kan en si at Nortons teoretiske perspektiver bidrar til forståelse av dynamikken mellom språklæring, individ og fellesskap. Forskningen hennes antyder at en elevs håp for fremtiden, det vil si elevens forestilte fellesskap og forestilte identiteter, vil påvirke hans eller hennes investering i språkinnlæringspraksiser. Investeringen vil videre påvirke elevens fremgang i språkopplæringen. Den vil også øke elevens kulturelle kapital som har betydning for hva eleven kan foreta seg. Oppfatningen av språkbrukssituasjoners verdi og relevans vil være utslagsgivende for om eleven investerer i språklige praksiser. Elevens forestilte fellesskap tilbyr en rekke posisjonerings- og identitetsalternativer. På denne måten kan Nortons teoretiske perspektiver bidra til å forstå elevens ønsker om hvem de vil være, hvilke muligheter de gjerne vil ha, og hva de ønsker å oppnå. Samtidig kan maktforholdene i læringsomgivelsene utfordre elevens posisjon og selvforståelse, noe som videre kan utfordre investeringen. Dette er med på å fremheve hvordan makt påvirker både språklæring og identitet.

### 2.3 Samlende oppsummering

Diskursbegrepet til Gee (2015) og de teoretiske perspektivene knyttet til det, vil være nyttige analyseredskaper i denne avhandlingen som setter språk, deltakelse i fellesskap og sosial posisjon i sentrum. Elevenes rapportering av språkbruk og deltakelse i språklige og sosiale sammenhenger (forskningsspørsmål 1), samt deres opplevelser av og refleksjoner rundt mottakelse og sosialt innpass (forskningsspørsmål 3), kan analyseres og diskuteres på en mer presis og stringent måte gjennom begrepsapparatet som Gees teoretiske perspektiver tilbyr. Diskursbegrepet dekker både språklige og sosiale praksiser, og mangfoldet av diskurser hjelper oss med å forstå både diskursdeltakelsens og identitetsutviklingens dynamiske karakter (forskningsspørsmål 4). Begrepet literacy kan hjelpe oss med å forstå hvordan tilegning og læring fører til diskursmestring. Deltakelsen i diskurser kan sies å utvikle vår språklige og sosiale kompetanse som kan ses som ett integrert repertoar av språklige og sosiale ressurser (Blommaert & Backus, 2013). Dette henter vi ulike trekk fra til ulike tider i ulike kontekster. Begrepet kulturelle modeller kan bidra til forståelse av bi-discoursal people som er i skvis mellom diskurser fordi deres ulike forståelser av hvilke praksiser som er de «riktige» eller «passende» kolliderer. I kapittel 5.1 vil blant annet kollisjonen mellom skolediskursen og elevenes vennediskurs bli diskutert.

Investeringsbegrepet til Norton (2013) og de teoretiske perspektivene knyttet til det, vil også være relevante analyseredskaper i denne avhandlingen. Jeg har valgt å bruke begrepet investering i forskningsspørsmål nummer to som lyder slik: *Hvilke refleksjoner har elevene rundt egen norskinnlæring, og hva kan disse si om deres investering i ulike språkpraksiser?* Ved å se på hvilke faktorer elevene beskriver som viktige for at de vil lære norsk, kan vi få innsikt i hva de ønsker i retur. Begrepet kulturell kapital vil hjelpe oss med å forstå elevenes ønskede utbytte av investeringen i form av ulike symbolske ressurser, som språk, utdanning og vennskap. Denne forståelsen vil også kunne gi oss innsikt i hvilke forestilte fellesskap og forestilte identiteter de aspirerer mot (forskningsspørsmål 4). De forestilte fellesskapene vil være uttrykk for hvilke muligheter de ønsker seg og hva de gjerne vil oppnå i snarlige eller fremtidige fellesskap. Disse tilbyr dessuten en rekke identitetsalternativer og en kan derfor få innsikt i elevenes ønsker om hvem de vil være. I kapittel 5.4 vil investering bli diskutert i relasjon til diskursmestring.

### 3 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg

I denne masteravhandlingen er jeg interessert i å få innsikt i hvordan en gruppe polske elever har opplevd norskinnlæringsprosessen. Dette er en prosess som innebærer både språklige og andre sosiale aspekter. Denne innsikten har jeg forsøkt å etterstrebe via gjennomføring av individuelle, kvalitative intervju. Fortellinger, redegjørelser eller rapporteringer av opplevde minner utgjør dermed datamaterialet mitt, som på mange måter kan sies å ha blitt (re)konstruert i samspill mellom meg som forsker og de ulike deltakerne (se f.eks. Nilssen, 2012; Kvale og Brinkmann, 2015; Alvesson og Sköldberg, 2017). Virkeligheten og kunnskapen skapes i møtet mellom deltaker og forsker, hvor de begge helt klart har en betydelig stemme og innvirkning på det som blir skapt i samtalen.

Alle intervjuene har foregått på polsk etter elevenes ønske. De fikk mulighet til å velge det språket de har best kompetanse og trygghet i. Jeg kan polsk selv, og har derfor hatt mulighet til å gjennomføre intervjuene på polsk uten å være avhengig av tolk. De delene av intervjuene som er gjengitt i denne avhandlingen er oversatt til norsk av meg. De er forsøkt oversatt så presist som mulig for å beholde meningsinnholdet i sitatene.

Videre i dette kapittelet beskriver og begrunner jeg det kvalitative forskningsintervju som middel til produksjon og innsamling av datamateriale til denne studien. I neste steg beskriver jeg deltakerutvalget samt datainnsamlings- og databearbeidingsprosessen. Avslutningsvis vil jeg gå inn på metodiske styrker og svakheter og gjøre rede for mine forskningsetiske betraktninger.

#### 3.1 Det kvalitative intervju

Når det er innsikt i andre menneskers opplevelser som er formålet med en studie, vil det være naturlig å tenke at en samtale med de enkelte er den beste måten å danne en slik innsikt og forståelse på. Forskningsintervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en sosial handling hvor kunnskap produseres gjennom interaksjon mellom intervjuets deltakere (s. 83–84). Jeg har i denne undersøkelsen valgt å gå for et semistrukturert intervju, det vil si et intervju som har spørsmål oppstilt i en viss rekkefølge, men som likevel er fleksibelt og åpent og kan justeres undervegs i samtalsituasjonen (Cohen, Manion & Morrison 2018, s. 511; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). På denne måten har jeg hatt mulighet til å tilpasse meg og respondere på situasjonen etter omstendighetene (Nilssen, 2012, s. 29). Det vil for eksempel si at jeg kunne

følge opp svarene jeg fikk, stille andre spørsmål underveis, eller bytte på rekkefølgen av de allerede oppstilte spørsmålene.

Fordi det produseres kunnskap gjennom interaksjon, krever det kvalitative forskningsintervjuet både personlige ferdigheter og en respekt fra forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83–85). Det kvalitative intervjuet er i langt større grad en sosial handling enn surveyintervjuet eller spørreundersøkelser, fordi det foregår som regel ansikt til ansikt i et bestemt øyeblikk. Derfor krever det en viss kompetanse av forskeren når det kommer til samhandling og felles kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Det vil med andre ord si at det krever en viss håndteringskompetanse i situasjonen, man må kunne tilpasse seg og respondere på situasjonen etter omstendighetene. Også relasjonen mellom forsker og deltaker kan påvirke materialet fordi makt manifesterer seg annerledes i intervjuer enn i spørreundersøkelser. En nærmere refleksjon rundt maktforhold kommer i delkapittel 3.3.2.

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet har både forsker og deltaker innvirkning på samtalen i intervjusituasjonen. Det å for eksempel stille spørsmål på forskjellige måter, kan naturligvis påvirke hvilke svar man får. Spørsmålene kan blant annet være ledende, tvetydige og/eller uklare. En intervjusituasjon vil med andre ord handle om persepsjon og tolkning. Først vil det handle om deltakerens tolkning av spørsmålet, deretter forskerens tolkning av svaret. Samtidig kan det være avgjørende å være klar over at måten forskeren fortolker svaret på, kan være forskjellig fra deltakerens hensikt med svaret. I likhet kan deltakerens tolkning av spørsmålet være forskjellig fra forskerens hensikt med spørsmålsformuleringen. Jeg opplevde flere ganger under intervjuene at deltakerne stilte oppklaringsspørsmål etter mine stilte spørsmål, antageligvis for å vite om de hadde forstått spørsmålet før de svarte på det. Her er et eksempel der elevens spørsmål viser at hen lurer på hva barriere betyr i den gitte sammenhengen. ‘F’ står for forsker, mens eleven har fått en fiktiv initial for å markere hvem som taler:

F: Czy jest coś, czego doświadczyłeś jako barierę w procesie się uczenia norweskiego?

*Er det noe du har opplevd som en barriere i innlæringsprosessen av norsk?*

D: Hm... barierę... Pani nie może mi lepiej troszkę wytłumaczyć? Bo ja nie do końca tak rozumiem...

*Hm... barriere... Kunne frøken forklart det litt bedre for meg? For jeg forstår ikke helt...*

F: No, czy...



*Altså, om...*

D: Czy coś mnie zatrzymywało w nauczaniu norweskiego?

*Om det er noe som har hindret meg i å lære meg norsk?*

F: No, na przykład.

*Ja, for eksempel.*

Før jeg rakk å omformulere spørsmålet mitt gjorde eleven det selv og vi kom frem til en enighet om hva spørsmålet dreide seg om. Det ser altså ut til at eleven tolket spørsmålet mitt i riktig retning, men at hen var usikker og derfor trengte å få oppklart det. Denne oppklaringssituasjonen er et eksempel på at intervjuets deltakere (her: forsker og elev) tolker hverandres ytringer kontinuerlig for å skape en felles forståelse i samtalen. Det vil altså hele tiden foregå en slags dobbel hermeneutikk i alle mulige samtaler, fordi begge eller alle parter kontinuerlig fortolker kommunikasjonen frem og tilbake.

I tillegg til fortolkning av spørsmål og svar, vil intervjuenes meningsinnhold også handle om fortolkning av den sosiale virkeligheten. Erkjennelsen av at intervjuet er en (re)konstruksjon av opplevelser, hvor beskrivelsene og refleksjonene skapes i samspill mellom meg som forsker og de ulike deltakerne, belyser intervjuets tolkningsavhengige karakter. Forståelsen av den sosiale virkeligheten tolker vi frem sammen. Opplevelsene vil være en serie representasjoner av verden, som forskeren må forsøke å forstå utfra den betydningen som forskningsdeltakerne gir dem (Denzin & Lincoln, 2005 gjengitt i Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 17–18). Det vil si at deltakerne i intervjuet tolker spørsmålet før de svarer med en representasjon av verden, som allerede er en fortolkning av den sosiale virkeligheten de er en del av. I andre rekke fortolker forskeren disse representasjonene og fortolkningene.

Et kvalitativt intervju vil utfra redegjørelsen og diskusjonen over, være det beste alternativet for å få innsikt i opplevelser fra elevenes sosiale virkelighet fordi de får muligheten til å fortelle, utdype, forklare og oppklare eventuelle misforståelser eller uklarheter undervegs. Ved å være semistrukturert og åpent for justering, blir det kvalitative intervjuet mer som en samtale hvor begge parter har mulighet til å stille oppklarings- og oppfølgingsspørsmål. Denne fleksibiliteten kan bidra til bedre forståelse i situasjonsøyeblikket, men også gi et bedre utgangspunkt for tolkningen og analysen som skjer etter endt intervju. Flexibiliteten kan ses som en fordel for innsamling av best mulig innsikt og forståelse fordi det, ifølge Nilssen (2012), vil kunne gi

anledning til «å maksimere muligheten til å samle inn og produsere *meningsfull* informasjon» (s. 29, min kursivering). Ofte kan spørsmål være tvetydige og bli forstått på flere ulike måter, men med fleksibiliteten som et semistrukturert intervju gir, kan både deltaker og forsker bedre forsikre seg om at det som blir forstått er felles.

### 3.2 Innsamling og bearbeiding av materiale

I det følgende vil jeg først presentere deltakerutvalget til studien. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg har gått frem i datainnsamlingsprosessen, før jeg gjør rede for hvordan jeg har bearbeidet studiens datamateriale.

#### 3.2.1 Utvalg

Hovedkriteriet for utvalget i denne studien springer ut av interessen min for språkinnlæringsprosessen og de sosiale forholdene knyttet til denne. De ni elevene jeg har intervjuet er elever som har en polsk bakgrunn, har polsk som førstespråk og går på norsk skole. Som nevnt i innledningen er norsk et andrespråk for de fleste, men for noen er både norsk og polsk førstespråk fordi de har lært begge språkene hele livet. En av grunnene til at valget falt på elever med polsk bakgrunn er de polske innvandretallene i Norge (SSB, 2020). Polakkene utgjør den største innvandrergruppen, noe som følgelig vil ha betydning for elevsammensetningen i skolen i Norge. En annen årsak til fokuset på polske elever er at det ga meg muligheten til å gjennomføre intervjuene på polsk uten behov for tolk. Jeg er selv halvt polsk og kunne derfor bruke både polsk og norsk i intervjusammenhengen. Dette ga elevene mulighet til å velge det språket som de behersker godt, noe som er særlig relevant for å få tilgang på opplevelsene til de elevene som har vært i Norge kort tid. Det å ikke være avhengig av tolk eliminerer dessuten utfordringene knyttet til bruk av tolk. Dette vil jeg utdype nærmere i delkapittel 3.3.

Alderen på elevene i undersøkelsen spenner seg fra 9 til 16 år, og de er elever ved forskjellige skoler. Noen har vokst opp i Norge eller kommet til landet i spedbarnsalder, andre har kommet for 4–5 år siden eller nettopp kommet og begynt på norsk skole i 2019. Det er derfor et bredt spekter av erfaringstid når det gjelder det norske språket. Dette gir et godt utgangspunkt for en mangfoldig presentasjon av elevenes opplevelser i møtet med det norske språket og fellesskapet. Navn og kjønn har jeg valgt å utelate fordi det ikke har vært et mål å sammenligne eller skille mellom guttene og jentenes beskrivelser. Dessuten bevares elevenes anonymitet

bedre når kjønn ikke nevnes, selv om navn ville vært fiktive. Dette innebærer at alle de polske sitatene i denne studien er bøydd etter hankjønn. Elevenes sitater er kun markert med en fiktiv initial som ikke samsvarer med forbokstaven i deres riktige navn.

### 3.2.2 Datainnsamling

Det er flere måter å både forberede seg til og gjennomføre et intervju på. Jeg valgte å utarbeide en semistrukturert intervjuguide (se 3.1). Spørsmålene i intervjuguiden var fleksible og åpne for å invitere deltakeren til å dele sine opplevelser på en måte som gir mening for han eller henne (se vedlegg nr. 2). Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, noe som ga meg og deltakerne mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser og uklarheter. Det enkelte intervju ble på denne måten mer som en flytende dialog – en samtale.

I forkant av feltarbeidet var jeg i kontakt med de ulike skolene og sendte informasjonsskriv med samtykkeskjema, som skolen videresendte til de aktuelle hjemmene (se vedlegg nr. 1). Hensikten med prosjektet samt alle deltakernes rettigheter i undersøkelsen, er beskrevet i dette dokumentet både på norsk og på polsk. Det blir opplyst om ulike forskningsetiske retningslinjer, blant annet om konfidensialitet, anonymisering og muligheten til å trekke seg fra prosjektet. Disse forskningsetiske hensyn vil jeg vende tilbake til i delkapittel 3.4. Det ble også opplyst om at intervjuguiden kunne etterspørres i forkant av intervjuet dersom man ønsket å se på den eller forberede seg på spørsmålene som ville bli stilt. Både deltakerne og deres foreldre kunne altså få tilgang til intervjuguiden. Det var imidlertid ingen som benyttet seg av dette tilbudet.

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom i elevenes tilknyttede skole. Alle elevene valgte å gjennomføre intervjuet på polsk, og intervjuene foregikk på tomannshånd fordi jeg ønsket å få innsikt i individuelle opplevelser og erfaringer. Lengden på intervjuene varierer, men alle fikk den tiden de trengte til å tenke seg om, formulere seg slik de ville, samt forklare, reflektere rundt og utdype innholdsmomentene i svarene sine. Under intervjuene benyttet jeg en lydopptaker og gjorde opptak av alle samtalene for en senere transkripsjon og analyse. Dette er med på å gjøre undersøkelsen mer pålitelig fordi man blant annet kan gå tilbake til opptakene for å etterhøre og kontrollere hvordan informantene har ordlagt seg (Tjora, 2018, s. 83–84). Dette er følgelig en stor fordel med tanke på tolknings- og analyseprosessen som skjer etter endt intervju, samt presentasjonen av resultatene. Bruk av lydopptaker har gitt meg anledning til å presentere så presise sitater som mulig.

### 3.2.3 Databearbeiding

Etter selve intervjuprosessen har jeg transkribert alle opptak, samt kategorisert og kodet materialet. Transkripsjonen er gjort på originalspråket polsk for å beholde utsagnenes fulle og hele meningsinnhold under tolknings- og analysearbeidet. Det er under utvalg av utsagn til avhandlingen at oversetting har vært en nødvendighet. Etter identifisering og klassifisering av mønstre i datamaterialet gjennom koding og kategorisering, har jeg valgt å presentere ulike funn i disse tre hovedkategoriene: egenrapportert språkbruk, refleksjoner rundt norskinnlæringen, og opplevelser av mottakelse og sosialt innpass. Disse kategoriene utgjør analysens tre hovedkapitler (4.1, 4.2, og 4.3). Jeg har også tatt utgangspunkt i disse kategoriene i selve analyseprosessen, for å skille ut det som var sentralt i datamaterialet og essensielt for avhandlingens problemstilling.

Intervjumaterialet kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015), generere ulike fortolkninger når det legges ulike lesninger til grunn fordi ulike tilnærminger setter ulike elementer (for eksempel meningsinnhold eller strukturering) i sentrum (s. 234). I denne masteravhandlingen har jeg valgt en sosialkonstruktivistisk tilnærming fordi jeg er opptatt av meningen som tillegges fenomener. Det vil si at jeg er opptatt av virkelighetsforståelsen til deltakerne, som ifølge Aksel Tjora (2019) formes av «opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og ... hvem de kommuniserer med». Et mål for denne studien har nettopp vært å gjengi elevenes forståelse av virkeligheten rundt norskinnlæringsprosessen. En prosess som, i lys av avhandlingens sosiokulturelle perspektiv, dreier seg om både språklige og sosiale aspekter.

### 3.3 Metodiske styrker og svakheter

De metodiske valgene i denne studien inneholder både styrker og svakheter. Det er viktig å påpeke at forskerens kunnskap og engasjement, eller det å ha noe til felles med informantene, kan påvirke «tilgang til feltet, utvalg og rekruttering, datagenerering, analyse og resultater» (Tjora, 2018, s. 83). At jeg som forsker for eksempel er av samme etniske opprinnelse som elevene og kan førstespråket deres, kan være en styrke i studien i forhold til bruk av tolk. For det første unngår jeg utfordringene bruk av tolk fører med seg, som for eksempel oversetting og gjensidig forståelse. Oversettelsesprosessen som ville funnet sted under intervjuet kan være en reduseringsfaktor med tanke på meningsinnhold og informasjon, og dermed redusere den gjensidige forståelsen som etterstrebes. Mine polskferdigheter har dermed gitt meg mulighet til å unngå slike reduseringsfaktorer, og sitere slik elevene la informasjonen fram i intervjuene.

Bruk av tolk kan også tenkes å redusere relasjonen mellom meg som forsker og elevene som forskningsdeltakere. Ved bruk av tolk kan distansen mellom oss tenkes å oppleves større. En relasjon basert på en språklig tilknytning kan derimot bidra til at elevene føler seg tryggere med tanke på åpenhet og informasjonsutveksling. Elevene med norsk som andrespråk fikk dessuten muligheten til å bruke det språket de er mest komfortable med, uten at det var nødvendig med en tredje person for å forstå. Fordelen med bruk av førstespråk er at elevene gir tankene sine den språkdrakten som reflekterer opplevelsene deres presist.

Når det gjelder oversettelsesarbeidet jeg har gjort av de utvalgte sitatene fra intervjuet, har det både vært utfordrende og krevende. Ikke alt er mulig å oversette ordrett, og en norsk oversettelse kan derfor redusere meningsinnholdet i elevenes ytringer. Samtidig har jeg valgt å inkludere både den norske og den polske versjonen av sitatene, for transparensens skyld. Det vil si at leseren har mulighet til å sammenligne min oversetting med det originale sitatet.

Andre elementer jeg har reflektert rundt er intervju på tomannshånd versus gruppeintervju, og om elevene skulle få se intervjuguiden på forhånd eller ikke. Det å delta i individuelle intervju har både sine styrker og svakheter. På den ene siden får eleven mulighet til å uttrykke seg slik han eller hun tenker og har opplevd norskinnlæringsprosessen. Samtidig ville et gruppeintervju gitt muligheten til å spille på andres ytringer, noe som kunne ført til møter mellom ulike perspektiver som utdyper og utvider hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179–180). Svakheten ved gruppeintervju kan være at noen elever blir mer tause og ikke får frem sine stemmer slik de ville gjort i individuelle intervju. Med mange individuelle intervju vil jeg dessuten få det mangfoldet av perspektiver som også et gruppeintervju kan gi. Det andre elementet jeg har reflektert over er elevenes mulighet til innblikk i intervjuguiden. Selv om alle ble opplyst om at de kunne få se den på forhånd, var det likevel ingen som benyttet seg av muligheten. På den ene siden kan dette være en svakhet, fordi innblikk i guiden kunne gjort elevene forberedt og refleksjonsprosessen ville allerede vært satt i gang før de kom til intervjuet. Samtidig kunne dette i større grad ført til konstruerte beskrivelser som kanskje ble konstruert på bakgrunn av hva de tror jeg som forsker ønsker å høre.

Et annet refleksjonsaspekt ved studien er om mine tolkninger av elevenes utsagn gir en gyldig forståelse av erfaringene deres. Som beskrevet innledningsvis kan innholdet i intervjuene sies å bli (re)konstruert mellom meg som forsker og elevene, og begge parter vil ha en innvirkning på det som blir skapt (Nilssen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Alvesson & Skoldberg, 2017).

Siden jeg gjennomførte fleksible og åpne intervju, innebar intervjuprosessen en kontinuerlig kontrollering av forståelse. Jeg ba elevene forklare og utdype svarene sine dersom jeg var i tvil om forståelsen min var korrekt. I kvalitativ forskning må gyldige resultater ifølge Kvale og Brinkmann (2015) være fornuftige, velbegrunnet, forsvarlige og overbevisende (s. 276). For å styrke oppgavens gyldighet og transparens har jeg i kapittel 2 gjort rede for min teoretiske posisjonering som gir innsikt i hva som ligger til grunn for analysen og drøftingene jeg presenterer i de neste kapitlene. Formidlingen er avgjørende for transparensen (Tjora, 2018, s. 84), og jeg forsøker gjennomgående å beskrive og argumentere for mine metodiske, teoretiske og analytiske valg. En slik presentasjon gjør oppgaven transparent og dessuten mer troverdig fordi leseren får mulighet til å vurdere om studiet eller undersøkelsen kan være overførbart til andre kontekster (Nilssen, 2012, s. 137). Det kan være vanskelig å vurdere om funnene mine kan være gjeldene for andre skoler i andre kontekster. Samtidig har jeg satt meg inn i andre lignende studier, og drøftet og analysert mine funn opp mot teori og tidligere forskning på feltet. Dette kan øke gyldigheten av studiet og dermed også overførbarheten. Når det gjelder generaliserbarheten så er den vanskelig å si noe om, men det som blir presentert i avhandlingen kan, som beskrevet over, gjerne være overførbart. En gruppe polske elevers ulike opplevelser kan ikke si noe om alle polske elevers opplevelser, og enda mindre om alle flerspråklige elevers opplevelser. Innsikten som dannes i denne avhandlingen kan imidlertid tenkes å bidra med verdifull, økt forståelse til mangfoldet av forskning på flerspråklige elevers opplevelser.

### 3.4 Forskningsetiske betraktninger

Å forske på mennesker innebærer etiske utfordringer, hvor spørsmål om riktig og galt ikke har noen fasitsvar, og valgene baseres på praktisk skjønn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 101). I min studie ligger profesjonalitet og diskusjoner med andre som har mer kunnskap enn meg til grunn for praktisk skjønn. Jeg har også fulgt forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi slik de er uttrykt fra de nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH, 2016). Disse retningslinjene sier blant annet at barn og unge som deltar i forskning har krav på særlig beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, 2016, s. 20–21). Dette innebærer blant annet å gi alderstilpasset informasjon om prosjektet og forskningens konsekvenser, at det er frivillig å delta, at de kan trekke seg når som helst, og at all informasjon de deler vil behandles fortrolig og konfidensielt. I fasen før datainnsamling utarbeidet jeg derfor et samtykkeskjema etter NESH sine retningslinjer (se vedlegg nr. 1), og innhentet godkjenning til forskningen fra

Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg nr. 3). Bortsett fra etnisk bakgrunn, er personopplysninger og annen sensitiv informasjon ikke hentet inn.

En annen faktor som er nødvendig å reflektere over er forskningsrelasjonen mellom forsker og deltakere. Kvalitative studier kjennetegnes av et nært forhold mellom forsker og deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Under feltarbeidsperioden var jeg sammen med elevene nesten hver dag og dannet relasjoner til dem. Elevene var nysgjerrige på meg som forsker, og jeg opplevde at de ble spesielt interessert da de fikk høre om min bakgrunn som halvt polsk. De polske røttene var noe vi hadde til felles, og dette kan ha påvirket den nære relasjonen jeg fikk til elevene. Jeg valgte å svare på spørsmålene de hadde til meg, noe som kan ha økt graden av fortrolighet i relasjonen mellom oss (Gitz-Johansen, 2006, s. 18). Samtidig har nærheten innebåret å foreta etiske overveielser om hvilke konsekvenser relasjonene har for forskningen både før, under og etter forskningsforløpet.

I all forskning kan en asymmetrisk maktrelasjon oppstå mellom forsker og deltaker, hvor forskeren gjerne sitter med mest makt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Den asymmetriske maktrelasjonen kan komme tydelig fram når barn og unge er forskningsdeltakerne, fordi relasjonen mellom voksne og barn allerede er preget av ujevne maktforhold – voksne har for eksempel ansvar for barn. I et forskningsintervju kommer forskerens maktforhold til syne ved at intervjuet er forskerens middel til å få svar på spørsmål (2015, s. 51). Som forsker kan det være viktig å være bevisst dette maktforholdet, og ta stilling til at det kan påvirke deltakeren og resultatene av studien. For eksempel kan forskerens spørsmål være ledende og styre elevenes svar i en bestemt retning. Dette har jeg vært bevisst og er en av grunnene til utarbeidelsen av en semistrukturert intervjuguide som gir elevene større spillerom fordi den er fleksibel og kan justeres etter behov. Spørsmålene er laget for å invitere elevene til å dele opplevelsene sine på en måte som gir mening for dem. En annen faktor som kunne forsterket min maktposisjon er om jeg hadde bestemt at intervjuene skulle foregå på norsk. For elevene som har vært i Norge kort tid kunne dette ført til mindre trygge omgivelser, og dessuten påvirket informasjonsdelingen grunnet lave språkferdigheter. Asymmetrien kan tenkes å reduseres når elevene får velge å snakke på det språket de har mest kompetanse og trygghet i.





## 4 Analyse

Analysekapittelet består av tre deler med hver sin hovedkategori. Disse har videre to underseksjoner hver. Analysen har som mål å primært svare på de tre første forskningsspørsmålene, og er derfor strukturert slik: I den første delen tar jeg for meg elevenes egenrapporterte språkbruk. Her skiller jeg mellom språkbruk på og utenfor skolen. Hvilke språk forteller elevene at de bruker på hvilke domener, med hvem, og hvordan tilpasser de språket? I den andre delen analyserer jeg elevenes refleksjoner rundt norskinnlæringen, med vinkling mot deres investering. Hvilke refleksjoner har elevene rundt norskinnlæringen? Og hva kan fortellingene deres si om deres investering i ulike språkpraksiser? Her skiller jeg mellom ferdighets- og kunnskapsorienterte faktorer som kan påvirke investering på den ene siden, og relasjons- og fellesskapsorienterte faktorer på den andre. I det tredje og siste delkapittelet ser jeg på elevenes rapporterte opplevelser av mottakelse og sosialt innpass. Hvordan har elevene opplevd mottakelse og sosialt innpass? Hvordan opplever de å bli en del av det sosiale fellesskapet? Her har jeg valgt å dele elevenes oppfatning av faktorer som påvirker deres opplevelser inn i faktorer som er mer knyttet til språk, og faktorer som er mer knyttet til andre sosiale koder enn språk. Alle delkapitlene er teoriinformerte ved at jeg anvender de teoretiske begrepene som ble presenter i kapittel 2 som analyseredskaper.

### 4.1 Egenrapportert språkbruk

Når man er oppvokst med to eller flere språk i hjemmet eller er eksponert for flere språk i samfunnet er det store muligheter for at begge eller alle språkene også jevnlig blir brukt av en selv. Det kan likevel variere hvor de ulike språkene blir brukt, og med hvem, selv om man er oppvokst med flere språk side om side. Kommunikasjonspartnere og konteksten kan med andre ord ha en avgjørende rolle (Hårstad & Solheim, 2017, s. 200). Det kan for eksempel være ulike arenaer som er avgjørende, og det kan være samtalepartnere, tema eller andre forhold. Elevene jeg intervjuet i denne undersøkelsen har fortalt meg hvor de snakker polsk og norsk, og med hvem. Noen har vokst opp med begge språk, andre har måttet lære seg norsk som andrespråk senere i livet. I tillegg er det verdt å merke seg at elevene kommer fra et sted hvor arbeidsinnvandrerbefolkningen er tett, og at de dermed er mange med samme nasjonalitet og førstespråk i nærmiljøet. Språkpraksisene til elevene i studien varierer i noen grad, men jeg ser også flere mønster som er felles for dem (jf. diskursers forskjeller/likhetstrekk, Gee, 2015). Det kommunikative handlingsrommet til elevene, altså muligheten deres for å kommunisere og handle på bestemte måter, er relasjons- og kontekstavhengig (Gee, 2015, se delkapittel 2.1).

Det vil si at muligheten kan variere alt etter hvilke relasjoner de har til samtalepartnerne sine, altså hvilke posisjoner de inntar eller tilskrives, samt hva kommunikasjonen handler om og hvor den finner sted. I det følgende har jeg valgt å skille språkpraksiser i hjemme- og fritidskontekst fra språkpraksiser i skolekontekst, som innebærer både undervisning og friminutt.

#### 4.1.1 Utenfor skolen

Når det gjelder språkbruk utenfor skolen, har jeg valgt å skille mellom språkbruken i hjemmet og på fritiden, det vil si mellom hjemmediskursen og fritidsdiskurser. I hjemmediskursen sosialiseres elevene inn i familiens språklige og sosiale praksiser, mens på fritiden sosialiseres de inn samhandlingspraksiser mellom jevnbyrdige og andre personer, for eksempel trenere (Gee, 2015, se delkapittel 2.1). Fritid innebærer både egeninitierte og organiserte aktiviteter, som for eksempel vennebesøk, butikkøkender, fotballtreninger og korøvelser.

Da jeg spurte om elevene snakker norsk hjemme, svarte de fleste av elevene at de kun snakker på polsk, for eksempel:

J: Nie no w domu mówię po polsku.

*Nei, hjemme snakker jeg på polsk ja.*

Elevene som sier at de bare snakker polsk hjemme, forteller i løpet av samtalen at begge foreldrene er fra Polen. Disse elevene forteller at de også velger å bruke polsk som kommunikasjonsspråk med søsken. Polsk ser derfor ut til å være det dominerende språket i hjem der polsk er førstespråk og norsk er et andrespråk. De av elevene som har én polsk og én norsk forelder, forteller at de bruker begge språkene hjemme. Dermed ser det ut til at både polsk og norsk brukes i hjem der begge språk er førstespråk. Det begge hjemmediskursene det er snakk om her har til felles, er at familiens språkpraksiser ser ut til å være knyttet til familiemedlemmenes språklige ferdigheter og opphav.

På fritiden bruker elevene tid på venner og lagkamerater. Flere forteller at de besøker vennene sine og henger sammen på ulike arenaer utenom skoletid. For eksempel synger noen i kor, mens andre spiller fotball. Når det kommer til fritidsdiskursenes språk, blir både norsk og polsk nevnt av elevene som kommunikasjonsspråk på de ulike arenaene. En elev forteller at hen velger språk etter samtalepartnerens språkkompetanse:

D: Gdy jest potrzeba, gdy jest jakiś Norweg to muszę oczywiście mówić po norwesku, żeby rozumiał. Czyli tylko z Norwegami rozmawiam po norwesku.

*Når det er behov for det, når det er en nordmann så må jeg selvfølgelig snakke på norsk slik at han forstår. Så jeg snakker norsk bare med nordmenn.*

Jeg spurte i denne sammenhengen når eleven bruker norsk, og med hvem. Her forteller eleven at hen bare bruker det når hen snakker med nordmenn. Dette kan bety at eleven for eksempel bruker polsk dersom det er polske venner involvert i en samtale. En annen elev forteller om *muligheten* til å snakke norsk dersom hen henger med nordmenn på fritiden etter skolen:

J: Czasami, jeśli z kimś wyjdę po szkole na przykład, jeśli będzie to z Norwegiem, to wtedy wyjdę i będę mógł rozmawiać po norwesku.

*Noen ganger, hvis jeg drar ut etter skolen for eksempel, hvis det blir med en nordmann, så drar jeg ut og har da mulighet til å snakke på norsk.*

Denne eleven har lært seg norsk i litt over ett år, og ser på fritiden tilbrakt med nordmenn som en mulighet til å praktisere norsk. Samtidig legger hen til at hen også har blitt kjent med andre utenfor skolen:

J: W sensie, nawet jak wychodzę gdzieś to wychodzę z tymi przyjaciółmi, których poznałem w szkole, ale mam też paru znajomych poza szkołą. Ale większość z nich poza szkołą to są Polacy tak na prawdę. Więc rozmawiam z nimi po polsku.

*Altså, når jeg drar ut noe sted så henger jeg med de vennene som jeg har blitt kjent med på skolen, men jeg har også bekjente utenfor skolen. Men de fleste av dem utenfor skolen er polakker egentlig. Så jeg snakker på polsk med dem.*

Eleven forteller at hen har venner og bekjente som hen henger med og har blitt kjent med både på og utenfor skolen. Disse ser det ut til at hen snakker både på norsk og polsk med, alt etter hvem de er og hvilke språk de kan. Det eleven fastslår er at hen snakker på polsk med andre polakker på fritiden.

Spillverdenen online blir også nevnt som en fritidsarena. Hvem som er samtalepartneren(e) ser ut til å avgjøre elevenes språkvalg også her. Blant annet forteller en elev som har lært norsk hele livet at hen snakker både på norsk, polsk og engelsk når hen spiller online:

E: Jak gram z kimś to rozmawiam po norwesku.

*Når jeg spiller med noen snakker jeg på norsk.*

F: Mhm, tylko i wyłącznie po norwesku, czy?

*Mhm, bare på norsk, eller?*

E: Po polsku też.

*På polsk også.*

F: A po angielsku?

*Enn på engelsk da?*

E: Też rozmawiam po angielsku.

*Jeg snakker på engelsk og.*

At denne eleven bekrefter både norsk, polsk og engelsk som kommunikasjonsspråk kan tyde på at eleven spiller med mennesker som kan flere ulike språk og er fra flere steder i verden. Det kan bety at eleven inngår i en språkrik spill-diskurs, hvor språkpraksisene tilpasses spillpartneren. Tilpassingen fremhever diskursens flerspråklige karakter, og kan dessuten være et tegn på elevens literacy, det vil si hans mestring av spill-diskursen (Gee, 2015). Det å kunne tilpasse språket til kontekstens kommunikasjonspartnere, vil være å mestre en del av diskursen.

Når det gjelder bruk av språk på internett og telefonen, utover gamingen, er det mange av de yngste elevene i denne undersøkelsen som forteller at de ikke har telefon eller at de ikke er så aktive på nett. De som bruker telefon og internett som kommunikasjonsmiddel forteller i hovedsak det samme som denne eleven gjør:

C: Na telefonie nie używam za często norweskiego, bo głównie to piszę tylko z polskimi. Ale czasami używam, to zależy.

*På telefonen bruker jeg ikke norsk så ofte, for jeg skriver i hovedsak bare med polske. Men noen ganger bruker jeg det, det kommer an på.*

Eleven forteller at hen i hovedsak bruker polsk i kommunikasjon med andre på telefonen, men at det hender seg at norsk også blir brukt. Det er særlig de elevene som ikke har vært i Norge lengre enn 3–4 år som nevner dette. Når det gjelder andre kommunikasjonssituasjoner og kommunikasjonsarenaer utenfor skolen, er det en av elevene som eksplisitt nevner butikken:

F: W jakich arenach użytkujesz norweski język? To znaczy, gdzie mówisz po norwesku?

*På hvilke arenaer bruker du norsk? Det vil si, hvor snakker du på norsk?*

C: W szkole, jak jestem u przyjaciół albo jak jestem w sklepie.

*På skolen, når jeg er hos venner, eller når jeg er på butikken.*

For denne eleven har norsk vært et bruksspråk i litt over ett år, og hen forteller at også butikken er et eksempel på en arena hvor hen bruker det norske språket. Denne typen egeninitiert aktivitet kan sies å inngå i en hverdagsdiskurs fordi butikkærender innebærer hverdagslige, uspesialiserte språkpraksiser og handlingsmønstre.

Samlet sett kan elevene sies å inngå i to typer diskurser utenfor skolen, en hjemmediskurs og en fritidsdiskurs som forgrener seg i flere egne diskurser (Gee, 2015). Elevene forteller at de inngår i en hjemmediskurs som både er forskjellig, men også lik på flere måter. Forskjellen ligger i språkbruken, hvor elevene har familier med ulike språkopphev og bruker språk deretter. Noen har polske foreldre og bruker bare polsk, andre har både en polsk og en norsk forelder og bruker både polsk og norsk i hjemmets interaksjonssituasjoner. Likheten er at de bruker de språkene som er kjent for familien, og som de har et forhold til innad i familien. Fritidsdiskursen kan deles inn i henholdsvis venne-, spill- og lagdiskurser, og her nevnes både polsk, norsk og engelsk. Hverdagsdiskursen som jeg over har knyttet til butikkærender, kan også inkludere venediskursen fordi den innebærer elevenes hverdagsidentitet og hverdagslige handlinger. Den er med andre ord ikke spesialisert, slik som både spill- og lagdiskursene bærer preg av å være på grunn av mer spesialiserte språkpraksiser og handlingsmønstre.

#### 4.1.2 På skolen

Når det kommer til språkbruk på skolen, har jeg valgt å inkludere både det pedagogiske og det sosiale. Det vil si at det her dreier seg om både det som foregår i undervisning og i pauser. På skolen går kommunikasjonen på tvers av vennsksrelasjoner. Elevene snakker med ulike medelever og lærere, og bruker språkene deretter. I undervisning brukes norsk mest da det er undervisningsspråket. Samtidig er det noen av elevene som forteller at de bruker det polske eller engelske språket som en støtte i læringsarbeidet for bedre forståelse. Over halvparten av elevene i denne undersøkelsen har polske medelever i klassen og kan derfor støtte seg til hverandre i læringsarbeidet gjennom bruk av polsk. Mange av disse elevene nevner at de bruker polsk dersom de trenger det for forståelsesdanning eller oppklaring:

A: O, miałem koleżanki i kolegów, którzy znali już norweski, więc ich się czasami pytałem.

*Å, jeg hadde venner som allerede kunne norsk, så jeg spurte dem.*

F: Też Polacy?

*Også polakker?*

A: No.

*Ja.*

Denne eleven har lært norsk hele livet, men forteller at hen også spurte polske medelever dersom det var noe som var vanskelig på norsk. I løpet av samtalen fremgår det videre at dette gjelder både i undervisningstimer (skolens fagdiskurser/undervisningsdiskurs) og i kommunikasjon ellers (fritidsdiskurs på og utenfor skolen). Det at eleven bruker fortidsformer i formuleringene sine kan bety at eleven ikke lenger har et like stort behov for polsk som hjelpespråk, som det hen kanskje hadde tidligere i innlæringsprosessen. Samtidig er det ikke alle elevene i denne undersøkelsen som hadde andre polske medelever i klassen, og det kan også tenkes at de ikke alltid har polskspråklige med seg i en kommunikasjonssituasjon. Noen av elevene illustrerer dette poenget og nevner bruk av engelsk som et redskap for å forstå i ulike situasjoner:

H: Czasem, jeżeli nie potrafię czegoś powiedzieć po prostu zaciągnę po angielsku i wszyscy rozumieją.

*Noen ganger, hvis jeg ikke klarer å si noe, så tar jeg det bare på engelsk og alle forstår.*

Denne ungdomsskoleeleven bruker engelsk til forståelsesdanning dersom hen ikke klarer å si det hen vil på norsk. Litt senere sier den samme eleven dette når jeg spør om hen har opplevd å bli misforstått på norsk:

H: Tak, i to wiele razy...

*Ja, mange ganger..*

F: Mhm, i co wtedy robisz?

*Mhm, og hva gjør du da?*

H: Eh, po prostu albo zaczynam rozmawiać po angielsku albo po prostu nic nie mówię.

*Eh, enten begynner jeg rett og slett å snakke på engelsk eller så sier jeg ingen ting.*

Et verktøy eleven benytter seg av for å skape forståelse i misforståelsessituasjoner er altså engelsk. Det andre alternativet som nevnes er å tie. Dette kan komme av at eleven for eksempel har opplevelsen av at kommunikasjonen er nytteløs. Det blir derimot ikke presisert, så det er vanskelig å si noe om hvorfor eleven tier samt hva som er elevens vanlige rekkefølge på alternativene. Når det er sagt, melder eleven seg altså ut som aktiv deltaker eller ytrer i diskursen når hen velger å tie. I forbindelse med alternativet som innebærer bruk av engelsk, ser det ut til å ligge en forutinntatthet i begge sitatene over om at alle forstår engelsk. At engelsk sees som et «universalspråk» som alle kan, kan være problematisk når det ikke alltid er slik at alle kan engelsk.

Samtidig som både polsk og engelsk blir nevnt som hjelpespråk i læringsarbeid og i kommunikasjon, er det flere av elevene som nevner at det en gang var et forbud mot å bruke morsmålet sitt på den ene skolen. Dette ble opplevd som et negativt tiltak av de fleste elevene som fortalte om det:

F: A co o tym myślisz, że wam nie pozwalali mówić po polsku?

*Hva syns du om at de ikke ga dere lov til å samtale på polsk?*

K: Kiedyś tak było. Ale co uważam o to, że to było bardzo takie nie miłe. I nam się to tak średnio podobało, bo bardzo lubimy gadać po naszym języku. Po prostu nie było to przyjemne i tyle.

*Det var sånn en gang. Men hva jeg syns om det, at det ikke var veldig hyggelig. Og vi likte det ikke noe særlig, for vi liker veldig godt å snakke på vårt språk. Det var rett og slett ikke hyggelig.*

Denne eleven uttrykker sterk tilknytning til det polske språket (polsk fellesskapsdiskurs), selv om hen har bodd i Norge siden barnehagealder og derfor har vært eksponert for både norsk og polsk store deler av livet. Hen benevner polsk som «vårt språk» i tillegg til å si at hen «liker veldig godt å snakke [polsk]», noe som indikerer at språket er en viktig del av eleven og står hen nært. Videre forteller eleven at det kan være ubehagelig å bruke polsk i timene da jeg spør om det er noen situasjoner hvor eleven ikke liker å snakke på polsk eller norsk:

K: No czasami tak. Na przykład nie lubię mówić po polsku akurat, gdy jest lekcja, szczególnie gdy nauczyciel mnie przyłapie. To nie jest przyjemne.

*Ja, noen ganger. Jeg liker for eksempel ikke å snakke på polsk når vi har time, særlig når læreren tar meg på det/hører det. Det er ikke noe hyggelig.*

F: To w lekcjach chcesz więcej po norwesku mówić tak?

*Så i timene vil du snakke mer på norsk da?*

K: Mhm.

*Mhm.*

F: Z polskimi przyjaciółmi też?

*Med polske venner også?*

K: Tak, chce się postarać. Staram się ciągle.

*Ja, jeg prøver. Jeg prøver hele tiden.*

Eleven forteller at hen ikke liker å bruke polsk i timene (undervisningsdiskursen), og prøver å unngå det fordi det ikke er noe hyggelig når læreren «tar meg på det/hører det». Og hen prøver hele tiden å bruke norsk, selv med polske medelever. Selv om elevene i denne undersøkelsen opplevde morsmålsforbudet som negativt, er det en elev som uttrykte en form for forståelse når jeg spurte om hva hen syntes om regelen da den var gjeldende:

D: No że mogłoby to się zmienić. Że chociaż na przerwy byśmy mogli rozmawiać po polsku. Rozumiem, że w klasie, bo w klasie to jest cała klasa, Norwedzy – wszyscy w jednym miejscu. Tylko chociaż na przerwach, żeby było... jakbyśmy mogli rozmawiać po... polsku czasami.

*Ja, at den kunne blitt endret. At vi i det minste kunne snakke på polsk i friminuttene. Jeg forstår i klassen, for i klassen så er hele klassen, nordmenn – alle på ett sted. Men at det i det minste i friminuttene kunne være... at vi kunne snakke på... polsk noen ganger.*

Eleven gir her uttrykk for en forståelse for hvorfor norsk bør være kommunikasjonsspråket i undervisningsdiskursen, men uttrykker et ønske om å få velge språk i friminuttene, det vil si i fritidsdiskursen på skolen. Slik kan det utfra det uttrykte ønsket om å få lov til å bruke polsk i fritiden på skolen, tolkes frem en sterk polsk tilhørighets- og fellesskapsånd hos eleven, som peker mot medlemskap av den polske fellesskapsdiskursen.

Selv om forbudet var opphevet da jeg var og intervjuet elevene, forteller en elev at hen sammen med flere polske medelever fortsatt skifter språk under kommunikasjonen hvis de ser en lærer gå forbi dem i friminutt:



F: Czy rozmowa czasami idzie z norweskiego na polski albo z polskiego na norweski?

*Går samtalen noen gang over fra norsk til polsk eller fra polsk til norsk?*

K: Eh, tak, naj częściej się to zdarza, gdy na przykład nauczyciel idzie i my z polskimi gadamy po polsku nie, to tak jakby zmieniamy ten język. Tak szybko nie, gdy zobaczymy...

*Eh, ja, dette skjer oftest når for eksempel en lærer kommer og vi snakker med polske på polsk, ikke sant, da liksom skifter vi språket. Sånn fort, ikke sant, når vi ser...*

F: Na norweski tak? A dlaczego tak się zdarza?

*Til norsk? Hvorfor skjer det da?*

K: Tak, bo kiedyś nam zakazali gadać po polsku... i w przerwach... więc po prostu musieliśmy, no zmieniać język. Teraz tak niema, ale musieliśmy się po prostu przyzwycząić. Więc po prostu dalej tak się dzieje, ale tak jakby zapominamy o tym, że już tak niema.

*Ja, for en gang fikk vi ikke lov å snakke på polsk.. ikke i friminuttene heller.. så vi måtte rett og slett skifte språk. Slik er det ikke lenger, men vi måtte rett og slett bli vant til det. Så det skjer fortsatt, men vi liksom glemmer det, at det ikke er slik lenger.*

Denne eleven forteller at på grunn av det tidligere forbudet har elevene blitt så vant til å skifte språk når de ser en lærer, at det har blitt en vane også i friminuttene på skolen. Frykten for å bli «tatt» i bruk av «feil» språk ser ut til å henge igjen i venediskursen på skolen, selv om regelen ikke er gjeldende lenger og elevene får lov til å bruke språkene sine. Dette kan være fordi skolediskursens bestemmelser har gått utover og påvirket språkpraksisen og handlingsmønstrene i venediskursen (Gee, 2015). Slik type påvirkning kan endre elevenes hverdagslige språkpraksiser, og elevens beskrivelse er et eksempel som illustrerer diskursers dynamiske karakter – de er stadig i endring og utfordres av hverandre (Gee, 2015, s. 185). Her har skolediskursens språkforbud utfordret venediskursens språkpraksis. Noen nevner også at de synes det føles rart å måtte snakke norsk til sine polskspråklige venner:

A: No, czyli w szkole jak rozmawiam z polskimi przyjaciółmi to się dziwnie czuje jak po norwesku do nich mowie. Więc mówimy po polsku do siebie.

*Ja, altså når jeg snakker med polske venner på skolen så føler jeg meg rar når jeg snakker til dem på norsk. Så vi snakker på polsk til hverandre.*

Eleven forteller at hen føler seg rar når hen snakker på norsk til polske venner, og at kommunikasjonen dem imellom derfor går på polsk. Hvorfor eleven føler det slik blir ikke

utdypet, men det kan henge sammen med at polsk er språket elevene bruker i vennediskursen, og derfor er en del av det å være venner – polsk kan være et gjenkjennbart trekk ved vennediskursen (Gee, 2015, s. 172–173). Dessuten behøver ikke vennediskursen utenfor skolen å være annerledes fra vennediskursen på skolen. Når eleven forteller at det er rart å bruke norsk i kommunikasjon med polske venner, kan det være fordi polsk språkbruk er en del av det å være venner.

På skolen kan en si at elevene inngår i en stor skolediskurs, men at denne kan deles inn i flere egne diskurser. Først har vi den pedagogiske siden med en undervisningsdiskurs som fellesnevner, og flere spesifikke fagdiskurser. Her forteller elevene at de bruker både norsk, polsk og engelsk, hvor norsk er det dominerende språket i undervisning, men at polsk og engelsk også blir brukt som hjelpespråk i læringsarbeidet. Samtidig har bruk av det polske språket i skolen blitt utfordret av et tidligere språkforbud. Elevenes fortellinger rundt dette illustrerer deres tydelige tilknytning og tilhørighet til et større polsk fellesskap. Det at elevene betegner polsk som «vårt språk», indikerer en bestemt verdi som språket har for dem og deres identitet. Det tidligere forbudet kan gi et – trolig utilsiktet – inntrykk av at språket, som står elevene nært, ikke blir anerkjent som et verdig språk på skolen. Dette virker motstridende med tanke på norsk skoles verdigrunnlag om inkludering og tilrettelegging for likeverdige forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er en diskusjon jeg skal gå nærmere inn på i diskusjonskapittelet (se delkapittel 5.2).

Utenfor undervisningsdiskursen, finner vi fritidsdiskursen innenfor den sosiale siden av skolediskursen. Her blir også norsk, polsk og engelsk brukt, hvor engelsk fungerer som et hjelpespråk i kommunikasjon. Norsk og polsk blir brukt om hverandre i skolefritidens vennediskurs, men også her har den polske språkbruk blitt utfordret. Først og fremst har den polske språkbruk blitt svært utfordret av morsmålsforbudet nevnt over, men også av skolediskursen generelt. Venner er venner, også når de befinner seg på skolens områder, for eksempel i klasserom. Det at noen forteller at de synes det er rart å måtte snakke med de polskspråklige vennene sine på norsk, kan forklares med diskursbegrepet. Utenfor skolen så vi i forrige delkapittel at elevene er vant til å bruke det polske språket med polske venner. Når skolen forutsetter en annen språkpraksis, kan elevene sies å bli satt i skvis mellom vennediskursen og skolediskursen (jf. å være bi-discoursal, Gee, 2015, s. 185). Språkbruken de er vant til utenfor skolen, utfordres altså i møte med skolens bestemmelser og språkpraksis. I diskusjonskapittelet vil jeg diskutere dette nærmere (delkapittel 5.1). Jeg vil også diskutere

hvordan skolens praksiser kan være uttrykk for språklige ideologier som kan fungere marginaliserende for de polske elevene (delkapittel 5.2). I den neste delen skal jeg nå gå dypere inn på elevenes refleksjoner rundt norskinnlæringen, og se på hvordan disse kan si oss noe om deres investering i språkpraksiser – språkpraksiser som bidrar til språkutvikling og språklæring.

## 4.2 Refleksjoner rundt norskinnlæringen

Under samtalen jeg hadde med elevene, reflekterte de over norskinnlæringen og ulike elementer knyttet til den. Grunnen til at jeg har valgt å legge fokus på *norskinnlæring* fremfor norskundervisning, er at det også kan foreligge gode forhold for språklæring og -utvikling utenfor ordinær skoleundervisning. For å kunne lykkes både i utdanning og i sosialisering i nye fellesskap (diskurser), kan det være avgjørende å utvikle gode språklige ferdigheter (Gee, 2015). Samtidig vet vi at språklæring og -utvikling fordrer en viss investering (Norton, 2013). Derfor har jeg valgt å analysere elevenes refleksjoner rundt norskinnlæringen i lys av investeringsbegrepet til Norton (se delkapittel 2.2). Jeg har lurt på hvordan elevenes investering i ulike språkpraksiser kommer til uttrykk gjennom fortellingene deres. Hva kan refleksjonene rundt norskinnlæringen si om deres investering og engasjement i ulike sosiale interaksjonssituasjoner? Hva er det som bidrar til at elevene investerer, og hvorfor gjør de det eller hvorfor ikke? For å gjøre analysen mer oversiktlig har jeg delt den inn i to seksjoner. I den første tar jeg for meg de faktorene for investering som er mer ferdighets- og kunnskapsorienterte. I den andre behandler jeg de mer relasjons- og fellesskapsorienterte faktorene knyttet til investering.

### 4.2.1 Ferdighets- og kunnskapsorienterte faktorer for investering

Elever som er i en innlæringsprosess kan være veldig motiverte, men likevel investere i et gitt samfunns eller klasseroms språklige praksiser i liten grad (Norton, 2013). Flere faktorer kan spille inn når det gjelder grad av investering i språkpraksiser. En type kan være ferdighets- og kunnskapsorienterte faktorer. Det å komme til et helt nytt land og begynne på en ny skole, kan være faktorer som både bidrar til motivasjon og investering i språkinnlæring. Det dominerende språket i skolen, kan være et annet enn førstespråket til den enkelte elev, noe som kan føre til at eleven investerer i språkpraksiser for å kunne ta del i skolediskursen (Norton, 2013; Gee, 2015). En elev forteller at hen i begynnelsen hadde vanskelig for å samtale med andre:

F: Czy jest coś, czego doświadczyłeś jako barierę w procesie uczenia się?

*Er det noe du har opplevd som en barriere i læringsprosessen?*

H: Bariere. Na początku nauki w ogóle nie potrafiłem, znaczy nie potrafiłem się przełamać, aby cokolwiek rozmawiać z innymi albo cokolwiek powiedzieć przy... przy innych albo coś.

Dopiero jak przyjechałem tutaj do tej szkoły to jakoś bardziej mnie zmotywowało żebym bardziej gadał. Bo nie miałem innego wyjścia.

*Barriere. I begynnelsen av læringen klarte jeg ikke, det vil si jeg klarte ikke å få meg selv til å i det hele tatt samtale med andre, eller i det hele tatt si noe med... med andre tilstede eller noe.*

*Først når jeg kom hit til denne skolen så ble jeg mer motivert til å snakke mer. For jeg hadde ikke noe annet valg.*

Denne eleven forteller at det var når hen begynte på ungdomsskolen at hen ble mer motivert til å snakke, for hen «hadde ikke noe annet valg». Det å komme til et nytt land hvor undervisningsspråket ikke er det samme som elevens førstespråk er en åpenbar grunn til hvorfor hen ble nødt til å investere i norskinnlæring. For å lykkes på skolen er det nødvendig å mestre skolens diskurser. Og når undervisningsspråket på skolen er et annet enn elevens førstespråk, kan elevens investering i norskinnlæring bidra til at hen mestrer de ulike fagenes diskurser. Samtidig forteller eleven at det var først når hen begynte på ungdomsskolen at hen ble mer motivert til å snakke. Kravene til muntlig aktivitet som økes i takt med trinnene i skolen, kan for eksempel være en faktor som forsterker nødvendigheten av norskinnlæring, og dermed bidrar til elevens investering i språkpraksiser på skolen. En annen elev forteller på sin side at hen liker å snakke med andre veldig godt, noe som bidrar til at hen ønsker å utvikle norskferdighetene sine:

K: To, że po prostu będę mógł rozmawiać z innymi. Bardzo lubię rozmawiać. I czasami, gdy oni o czymś mówią to ja ich nie rozumiem, to dlatego... no bardzo jest to motywujące. Żeby można ich trochę zrozumieć.

*Det at, jeg rett og slett vil kunne snakke med andre. Jeg liker å snakke veldig godt. Og av og til når noen sier noe forstår jeg det ikke, så derfor... ja det er veldig motiverende. At man skal kunne forstå dem litt.*

Eleven forteller at hen av og til ikke forstår det som blir sagt i samtaler. Forståelse ser dermed ut til å være en del av motivasjonen til hvorfor eleven investerer i norskutviklingen sin. For gjennom arbeid med forståelse og utvikling av muntlige ferdigheter får eleven mulighet til å delta i meningsskaping. Å delta i samtaler er dessuten noe eleven gir uttrykk for å like veldig godt. Et slikt syn på språk som ressurs er det flere som gir uttrykk for, og forståelse er en gjentagende faktor som bidrar til at elevene investerer i både språkpraksiser og språkinnlæring:

F: Co cię motywuje do nauczania się norweskiego?

*Hva har motivert deg til å lære deg norsk?*

J: To, że lubię lingwistykę, jakby samą w sobie, lubię języki. Jakbym mógł brać więcej to bym się przeprowadził teraz do jakiejś Hiszpanii i bym się uczył tego języka. Jakby lubię języki, chciałbym opanować jak najwięcej jak potrafię.

*Det at jeg liker lingvistikk, liksom i seg selv, jeg liker språk. Hvis jeg kunne hadde jeg tatt flere, jeg ville flyttet til for eksempel Spania og så hadde jeg lært meg språket. Jeg liker språk, jeg har lyst til å mestre så mange som mulig.*

Denne ungdomsskoleeleven forteller for det første om en interesse for lingvistikk og språk i seg selv. Videre utdyper hen at hen kunne flyttet til Spania og lært seg spansk, for hen ønsker å mestre så mange språk som mulig. Dette ønsket blir så utdypet av eleven:

J: Jeśli będę w stanie mówić w 5-6 języków to będę naprawdę bardzo szczęśliwy, bo to jest, to jest świetne, że można rozmawiać z jakimiś ludźmi. Ja mówię, ja myślę o języków przez pryzmat tego z kim mogę się porozumieć. Czyli jeśli mówię po norwesku jestem już w stanie mówić z ludźmi w Danii i z ludźmi w Szwecji. Czyli jakby, myślę przez pryzmat tego z kim będę mógł rozmawiać. Dlatego lubię się uczyć po norwesku. A po drugie, dlaczego... co mnie motywuje, no to że mieszkam tutaj. Chciałbym mówić po norwesku mimo wszystko.

*Hvis jeg blir i stand til å snakke 5-6 språk så blir jeg virkelig lykkelig, for det er, det er fantastisk å kunne snakke med folk. Jeg snakker, jeg tenker om språk i lys av hvem jeg vil kunne gjøre meg forstått med. Altså, hvis jeg snakker på norsk er jeg da i stand til å snakke med folk fra Danmark og folk fra Sverige. Så, jeg tenker i lys av hvem jeg vil kunne samtale med. Derfor liker jeg å lære norsk. Og for det andre, hvorfor.. hva som motiverer meg, jo det at jeg bor her. Jeg vil jo snakke på norsk tross alt.*

Eleven forteller at med for eksempel ferdigheter i norsk, kan man bli i stand til å forstå både dansker og svensker. Det samme ressursperspektivet kan tolkes ut fra spansk som hen angir som et nytt språkeksempel dersom hen skulle gått i gang med å lære seg enda et. Eleven sier at hen «tenker i lys av hvem jeg vil kunne samtale med», noe som kan bety at hvis hen lærer seg spansk kan hen bli i stand til å forstå eller føre en samtale med enda flere mennesker. Den andre og siste motivasjonsfaktoren eleven nevner er oppholdssted. Når hen bor i Norge vil det selvfølgelig være en ressurs å kunne norsk slik at hen kan kommunisere med og forstå befolkningen på stedet. Meningsskaping gjennom samtaler ser altså ut til å være hovedfaktoren

til hvorfor eleven liker lingvistikk og språk generelt. Og elevens interesse i seg selv ser ut til å være en stor påvirkningsfaktor for elevens motivasjon for og investering i både språkpraksiser og språkinnlæring. Samtidig kan det tenkes at man kan få større innsikt i språkfelleskap gjennom investering, noe en annen elev påpeker i sitt svar på hva som motiverer til språkinnlæring:

D: To, że będę mógł się porozumiewać w przyszłości z innymi, nawet obcymi dla mnie ludźmi, w tym kraju. To, że będę nauczać się nowych słów, jaką mają tradycje, co robią Norwedzy. Warto się uczyć nowych języków.

*Det at jeg vil kunne gjøre meg forstått i fremtiden med andre, også med folk som er fremmede for meg her i landet. Det at jeg vil lære nye ord, hvilken tradisjon de har, hva nordmenn gjør/holder på med. Det er verdt å lære seg nye språk.*

Nye ord, tradisjon og hva nordmenn gjør eller bedriver tiden sin med er momenter eleven nevner som bidrar til at hen investerer i norskinnlæring. Hen utviser på denne måten et bredt kunnskapssyn og ressursperspektiv og påpeker at det ligger verdi i det å lære seg nye språk, utover kommunikasjonsverdien. Eleven gir altså uttrykk for at det ikke bare er språklige ferdigheter som kommer med det å lære seg et nytt språk, men også kunnskap om menneskene som bruker språket, deres kultur og andre forskjellige kjennetegn. Denne kunnskapen kan sees som metakunnskap om diskurser, som kan forsterke tilegnelsesprosessen av dem (Gee, 2015, s. 189–191). Senere utvider denne eleven dette ressursperspektivet ytterligere da hen forteller om lesing:

D: No lubię czytać, bo czytanie... też dowiadujesz się nowych słów. Wyobraźnie się rozwija.  
*Jeg liker å lese for lesing.. du oppdager også nye ord. Forestillingsevnen utvikles.*

Eleven forteller at hen liker å lese fordi man oppdager nye ord og utvikler egen forestillingsevne. Det kan tolkes til at eleven investerer i norskinnlæring for å kunne utvikle leseferdigheter og gjennom lesingen utvikle både ordforråd og forestillingsevne. Eleven viser gjennom begge sitatene over at det kommer flere fordeler med investering i språkinnlæring. Leseferdigheter gir mulighet for utvikling av ordforråd og forestillingsevne, som på sin side styrker elevens generelle språkkompetanse. Disse fordelene kan dessuten tenkes å styrke elevens kapital fordi språk med Bourdieus perspektiver er en symbolsk ressurs, som dessuten

kan øke elevens sosiale posisjon (Norton, 2013, s. 50). En annen elev knytter bedre fremtid til gode norskferdigheter:

E: Że będę znał więcej języków i będę miał lepszą przyszłość powiedzmy. I będę mógł rozmawiać z wszystkimi Norwegami.

*At jeg vil kunne flere språk, og jeg vil få en bedre fremtid la oss si. Og jeg vil kunne snakke med alle nordmenn.*

Denne eleven forteller at det å kunne flere språk, det å få en bedre fremtid, og det å kunne snakke med alle i Norge, er motivasjonsfaktorer i forbindelse med norskinnlæringen. Det er interessant at eleven knytter språkferdigheter til bedre fremtid. Hva hen legger i denne forbindelsen er usikkert, da det ikke blir utdypet, men det er flere momenter som kan tenkes. Ett moment kan være bedre kommunikasjonsvilkår, slik flere elever har antydnet. Et annet kan være bedre utdanningsmuligheter. Via forestillingsevne som eleven over nevnte, kan eleven forestille seg de fellesskapene hen ønsker å bli en del av i fremtiden (jf. forestilte fellesskap, Norton, 2013). Disse fellesskapene kan for eksempel være akademiske diskurser her i Norge, i andre Skandinaviske land eller i Polen. Det kan også tenkes at kommunikasjons- og utdanningsmuligheter henger sammen, da språk er et viktig aspekt i både kommunikasjon og utdanning.

Selv om det ser ut til å være mange faktorer som bidrar til elevenes investering i norskinnlæring, er det også noen som implisitt forteller om mangel på investering, eller la oss si en lavere grad av investering. En av ungdomsskoleelevene forteller om norskundervisningen og knytter viljen til å lære seg norsk til individet:

J: Nie dostaje tyle pomocy jak rok temu, ale w każdym bądź razie ... myślę, że nie jest tak źle... no myślę, że to tak na prawdę zależy od osoby, bo... eh, nie wiem czy mogę tak mówić... ale rok temu miałem przyjaciela, on był tutaj, niestety wrócił do polski. I w każdym bądź razie on się nie nauczył niczego... po norwesku. Kiedy ja mówiłem tak że byłem w stanie komunikować się z innymi ludźmi, on nie mówił nic. Więc jakby, myślę, że zależy to od osoby. Także ja chciałem się nauczyć i nauczyłem się. On się nie chciał nauczyć, no i nie nauczył się.

*Jeg får ikke den mengden hjelp som jeg fikk for ett år siden, men uansett... jeg syns ikke det er så verst... jeg tror at det egentlig avhenger fra person til person, for... eh, jeg vet ikke om jeg kan si det sånn.. men for ett år siden hadde jeg en venn som var her, dessverre har hen flyttet tilbake til Polen. Uansett så lærte hen seg ingenting.. på norsk. Når jeg snakket så godt at jeg*

*var i stand til å kommunisere med andre mennesker, kunne ikke hen noe. Så liksom, jeg tror at det avhenger av personen. Jeg ville lære meg og lærte meg. Hen ville ikke lære seg, og lærte seg det dermed ikke.*

Eleven forteller at undervisningen ikke er «så verst», men at oppfatningen av den kan variere fra person til person. Videre gir hen et eksempel på en venn som lærte seg lite i forhold til hen selv, og at vennen har flyttet tilbake til Polen. Eleven forteller ikke eksplisitt at denne vennen ikke investerte i norskinnlæringsprosessen, men ved å fortelle at vennen ikke lærte seg noe, og heller ikke ga uttrykk for å ønske å lære noe, så gir det oss et implisitt inntrykk av at vennen ikke investerte i like stor grad som andre elever i den samme undervisningen. Eleven gir altså uttrykk for at investering i språkinnlæring er individuelt og at forskjellige mennesker kan tenke ulikt når det gjelder undervisning og nytteverdien av den. Videre forteller eleven at undervisningen i hens øyne kunne vært bedre. Jeg spør på hvilken måte:

*J: To że nasz nauczyciel nie umie mówić po angielsku jest problemem. Bardzo często potrzebujemy tego, żeby ktoś nam przetłumaczył na angielski, albo wytłumaczył coś po angielsku...*

*Det at læreren vår ikke kan engelsk er et problem. Vi trenger veldig ofte at noen kan oversette til engelsk for oss, eller forklare noe på engelsk...*

Manglende engelskferdigheter blir nevnt som en problemfaktor i undervisningen av eleven. Denne faktoren kan utfordre elevenes investering fordi den kan oppleves som et problem, slik som denne eleven gjør. Som nevnt tidligere kan engelsk fungere som et hjelpemiddel for forståelsesdanning i språkinnlæringen (se 4.1.2), men når engelskferdigheter blir en mangel kan det føre til lavere grad av investering, og i verste fall desinvestering, fordi mangelen oppleves som en ekstra utfordring i læringsprosessen som i seg selv kan ha en demotiverende funksjon.

Det er flere av elevene som har tanker om undervisningen og på hvilke måter den kunne vært annerledes. En ungdomsskoleelev forteller om SNO-undervisningen<sup>5</sup>:

*F: Jak myślisz, jak wygląda nauczanie w szkole? Nauczanie języka norweskiego?  
Hvordan syns du undervisningen på skolen har vært? Undervisningen i norsk?*

---

<sup>5</sup> SNO er en forkortelse for særskilt norskopplæring.



H: Tak, no... na początku zawsze jest trochę lepiej ale teraz .. na przykład jak mam takie dodatkowe lekcje norweskiego z nauczycielem właśnie, to teraz aktualnie uczymy się takich trochę nie potrzebnych rzeczy, które mi się nie przydadzą. Na przykład jakieś powiedzenia, które nikt prawie nie używa aktualnie. No i aktualnie chciałbym się nauczyć trochę gramatyki, ale właśnie się tego akurat nie uczymy. I to tak trochę... właściwie się niczego nie nauczyłem w tych lekcjach.

*Ja, altså... i begynnelsen er det alltid litt bedre, men nå... for eksempel når jeg har sånne tilleggstimer i norsk, så lærer vi nå sånne ting som jeg ikke vil få bruk for. For eksempel noen uttrykk som nesten ingen bruker. Og jeg ønsker heller å lære meg litt grammatikk, men akkurat det lærer vi ikke. Og det er litt... egentlig har jeg ikke lært meg noe i de timene.*

Eleven forteller at SNO-undervisningen var bedre i begynnelsen, men at de for øyeblikket lærer ting som eleven gir uttrykk for å være unødvendig, for eksempel uttrykk som nesten ingen bruker. I tillegg forteller hen at grammatikk er noe hen savner, altså gir eleven uttrykk for at hen ville investert i undervisning som har et mer grammatisk fokus. Til slutt sier eleven at hen har opplevelsen av at hen ikke har lært seg noe i SNO-timene. Denne påstanden vil selvfølgelig henge sammen med elevens opplevelse av nytteverdi. Dette er interessant og illustrerer Nortons poeng om at eleven må kjenne et eierskap til det som foregår i klasserommet for å investere (2013, s. 18–19). Videre spør jeg om det er noe eleven vil skulle vært annerledes i undervisningen, utover ønsket om grammatikkundervisning:

H: Uczyć bardziej potrzebnych rzeczy, do porozumiewania się co dziennie, albo to co nam się przyda.

*Lære bort mer nyttige ting, for å bli forstått hver dag, eller det som vi vil få bruk for.*

Her tydeliggjør eleven at det å lære bort ting som man får bruk for i hverdagen for å bli forstått, er ønsket. Nytteaspektet ser ut til å være viktig for eleven, og dersom eleven opplever undervisningsselementene som unyttige, blir også elevens syn på undervisningens læringsutbytte lavt (jf. «egentlig har jeg ikke lært meg noe i de timene»). Dette kan ses som uttrykk for at eleven ønsker å investere tiden sin i den undervisningen som vil gi hen de symbolske ressursene som vil øke verdien av hens kulturelle kapital og videre sosiale posisjon (Norton, 2013). Språk er en symbolsk ressurs i seg selv, men som det fremkommer av elevens sitater er det ikke alle språklige elementer som ses som like nyttige og dermed verdifulle for den enkelte. Verdien kan være ferdighets- og kunnskapsbasert som vi nå har sett, men den kan også bygge på sosial status og relasjoner, noe vi i det følgende skal gå nærmere inn på.

#### 4.2.2 Relasjons- og fellesskapsorienterte faktorer for investering

Investeringen til elevene kan også påvirkes av relasjons- og fellesskapsorienterte faktorer som kan påvirke deres sosiale posisjon og status. Det kan også være slike faktorer som bidrar til investering knyttet til undervisning, i tillegg til ferdighets- og kunnskapsorienterte faktorer. En av elevene forteller om en form for belønning som motiverer til bruk og innlæring av norsk i undervisningen på barneskolen:

G: Jakoś tam coś tam udało mi coś tam odpowiedzieć na pytania. Bo tak się starałem odpowiadać, bo chciałem dostać „bra-kort”, czyli taką małą karteczkę, z gwiazdka którą dostajemy jak dobrze odpowiemy na pytania.

*Jeg klarte å svare på spørsmål på et vis. For jeg prøvde å svare, for jeg ville få „bra-kort”, det vil si et sånt lite kort med stjerne på som vi får hver gang vi svarer rett.*

Eleven forteller om noe som de kaller «bra-kort» som de får når de svarer riktig på spørsmål. Hen forteller at hen prøvde å svare riktig på spørsmål fordi hen ville få slike kort. Denne formen for investeringsmotivasjon kan tenkes å styrke både elevens mestringsfølelse og sosiale posisjon. Å svare riktig på spørsmål og få belønning for det kan fremme mestringsfølelse. I tillegg vil belønningen fungere som et tegn på at eleven har gode kunnskaper eller ferdigheter, noe som verdsettes i skolen (jf. mestring av skolediskursen, Gee, 2015). Og fordi kunnskaper og ferdigheter har symbolsk verdi, bidrar disse til å øke elevens kulturelle kapital, og kan dessuten høyne elevens status eller sosiale posisjon i klassen (Norton, 2013).

Å bli en del av det sosiale fellesskapet, en del av en gruppe (og dens diskurs), kan likeledes være en motivasjonsfaktor for investering i norskinnlæring, når norsk er elevens andrespråk. En elev tematiserer dette og nevner at hen ønsker å lære norsk for å forstå, og videre for å unngå å bli baksnakket:

F: Co cię motywuje do nauczania się norweskiego?

*Hva motiverer deg til å lære norsk?*

C: Samo to, że chce więcej wiedzieć, że...

*Bare det at jeg vil vite mer, at...*

F: Chcesz rozumieć co mówią?

*Du vil vite hva de sier?*

C: No, na przykład jakby mnie obgadywali to bym nie rozumiał, no i co bym zrobił? Tylko po prostu powiedział 'Cześć, o czym rozmawiacie?' a oni by nagle tak skłámali, że oni mnie nie obgadują, czy coś.

*Ja, for eksempel hvis de baksnakket meg så ville jeg ikke forstått det, og hva ville jeg gjort da? Da kunne jeg bare sagt 'Hei, hva snakker dere om?' og de kunne plutselig løyet og sagt at de ikke baksnakket meg, eller noe.*

Forståelse og det å kunne være aktiv i interaksjonssituasjoner, enten det er å lytte eller snakke, ser ut til å være en stor motivasjonsfaktor for denne eleven. Hen forteller at det kan hende noen ville baksnakket dersom hen ikke forsto språket, og at de da kunne løyet om det hvis eleven spurte hva de snakket om. Her uttrykker eleven et ønske om å forstå for å kunne være en del av fellesskapet, det vil si lære språket for å forstå hva andre sier. Dersom eleven kan språket kan baksnakking unngås fordi hen forstår det som blir sagt innenfor en lyttbar rekkevidde. Samtidig kan det tenkes at baksnakking uansett vil kunne finne sted, for hva med de situasjonene hvor den det snakkes om ikke er til stedet? Likevel vil språklige ferdigheter kunne tenkes å minske forekomsten av baksnakking, særlig i situasjoner hvor eleven det snakkes om er innenfor lyttbar rekkevidde.

I tillegg til språkpraksiser direkte knyttet til undervisning og læring av språk, kan også kommunikasjonssituasjoner i seg selv, både på og utenfor skolen, være arenaer for investering. En elev forteller om en situasjon hvor hen bevisst velger å desinvestere på grunn av et verdiladet utsagn som en annen elev ytrer:

F: A czy są jakieś sytuacje, gdzie nie lubisz mówić po norwesku albo po polsku?

*Er det noen situasjoner hvor du ikke liker å snakke enten på norsk eller på polsk?*

D: Po polsku? Hm... Po polsku raczej nie, ale po norwesku czasami tak.

*På polsk? Hm... ikke på polsk egentlig, men noen ganger på norsk ja.*

F: A w których sytuacjach to się zdarza, że nie lubisz mówić po norwesku?

*I hvilke situasjoner hender det, at du ikke liker å snakke på norsk da?*

D: No rozmawiam z przyjaciółmi po polsku, nagle ktoś podchodzi i mówi 'Nie rozmawiajcie po polsku'. To wtedy nie chce mi się nawet rozmawiać po norwesku, nie chce mi się nawet odpowiadać.

*Jo, jeg snakker med venner på polsk, og plutselig kommer det noen bort og sier 'Ikke snakk på polsk'. Da har jeg ikke lyst til å snakke på norsk engang, ikke svare engang.*

I sitatet over fortelles det om en situasjon hvor eleven som forteller har opplevd å ikke ha lyst til å snakke norsk. Dette skjedde da en samtale hen deltok i, i utgangspunktet foregikk på polsk blant polske medelever. Eleven forteller at det kom noen andre elever bort til dem og sa «Ikke snakk på polsk», noe som resulterte i at eleven ikke ønsket å svare engang. Det vil med andre ord bety at utsagnet «Ikke snakk på polsk» ser ut til å ha trigget noen følelser hos eleven som førte til desinvestering i kommunikasjonssituasjonens språkpraksiser. Det verdiladede utsagnet ser ut til å bli en kommunikasjonsstopper, hvor eleven som forteller om situasjonen tier. Denne reaksjonen kan forstås å lukke diskursen, det vil si stoppe samtalen for både den polske eleven og eleven som avbryter samtalen. Den polske eleven mister muligheten til å fortsette sin deltakelse i samtalen fordi hen blir avbrutt, mens den avbrytende eleven trolig mister muligheten til å delta fordi samtalen stopper. En slik type språkkonflikt kan også føre til en sosial posisjonskonflikt, noe jeg vil komme tilbake til i diskusjonen (se delkapittel 5.2).

En siste, mer åpenbart relasjons- og fellesskapsorientert faktor for investering i norskinnlæring, er familie. Familierelasjoner kan i seg selv være en faktor som motiverer og engasjerer elever til investering i språkpraksiser og norskinnlæring. Samtidig som noen elever har to polske foreldre, er det også noen av elevene i denne undersøkelsen som har en polsk og en norsk forelder. Når jeg spør hvorfor en elev liker norsk bedre enn matematikk på skolen, forteller hen at norsk er viktig også fordi hen har en norsk far:

*D: No może i to, że po prostu bardziej lubię norweski, bo bardziej jestem motywowany do norweskiego niż do nauki matematyki. A tata jest norweski i musisz jakoś się wypowiadać, to oczywiste.*

*Kanskje også det at jeg rett og slett liker norsk bedre, for jeg er mer motivert til norsk enn matematikkundervisning. Og faren min er norsk og du må jo uttrykke deg på et vis, det er selvsagt.*

Eleven forteller at hen er motivert til å lære norsk, og knytter denne påstanden til egne norske røtter ved å fortelle at faren er norsk. Videre forteller hen at det er selvsagt at hen da må kunne uttrykke seg. Familiens språklige ferdigheter og opphav har dermed også en påvirkning for denne elevens investering i norskinnlæring og norskspråklige praksiser.

Som nevnt i teorikapittelet har elevenes investering sammenheng med deres ubevisste eller bevisste oppfatning av ulike elementers verdi og innvirkning på kapitalen (Norton, 2013). Det å kunne norsk viser seg gjennom elevenes sitater å være en sammensatt ressurs. Det å kunne samtale, forstå det som blir sagt og ha mulighet for forståelse av nabospråk, er ferdighetsorienterte faktorer som bidrar til at elevene investerer i norskinnlæringen. Det å få innsikt i kultur og nordmenns tradisjoner er kunnskapsorienterte faktorer. Det vil med andre ord si at alle faktorer elevene ser nytteverdien i, enten det er kommunikasjonsverdi eller kunnskapsverdi, bidrar til investering. Samtidig oppleves nytteverdien individuelt, som betyr at også investering er individbasert. Dersom elever for eksempel opplever at undervisningens elementer ikke er nyttige for dem, kan det resultere i lavere grad av investering, og i verste fall desinvestering. Også mangel på for eksempel engelskferdigheter eller ønsket undervisning (f.eks. grammatikk), har vi sett kan utfordre elevers investering i undervisning. Når det kommer til relasjons- og fellesskapsorienterte investeringsfaktorer er disse gjerne knyttet til sosial posisjon eller status, deltakelse og familierelasjoner. Familiens språkbakgrunn har vi sett kan påvirke elevers investering positivt. Skolens verdsetting av ferdigheter og kunnskap gjennom belønning, kan være kilder for økning i sosial posisjon og status. Investering i utvikling av norskferdigheter kan dessuten øke elevers språklige forståelse, som på sin side kan bidra til at eleven har mulighet til å bli aktiv deltaker i ulike diskurser og unngå sosiale konflikter (f.eks. baksnakking). Samtidig kan sosiale posisjonskonflikter oppstå dersom for eksempel en språkkonflikt utløses, noe som videre kan bidra til desinvestering. I diskusjonen vil forholdet mellom investering og diskursmestring bli nærmere diskutert (delkapittel 5.4). I den neste delen skal vi se nærmere på elevenes opplevelser knyttet til mottakelse og sosialt innpass. Hvilke faktorer påvirker elevenes opplevelser av dette?

### 4.3 Opplevelser av mottakelse og sosialt innpass

Det er flere faktorer som kan virke inn på elevenes opplevelser av mottakelse og sosialt innpass, både i dagligdagse kommunikasjonssituasjoner og i større fellesskap. De dagligdagse kommunikasjonssituasjonene kan være hverdagslige samtaler, for eksempel en enkel samtale på butikken eller en samtale blant jevnaldrende. Mottakelsen og det sosiale innpass i større fellesskap kan for eksempel være det store skolefellesskapet, eller det litt mindre gruppefellesskapet utgjort av en gruppe elever. Det å bli mottatt på en trygg og åpen måte kan i hvert tilfelle være et ønske de aller fleste av oss har i slike sammenhenger. Forventningene til

mottakelsen og opplevelsen av den kan imidlertid variere. En av elevene i undersøkelsen fortalte at hen hadde lave og noe negative forventninger til imøtekommelsen på den nye skolen ved skolestart:

F: Jak się czułeś po przyjęciu do szkoły?

*Hvordan følte du deg etter mottakelsen på skolen?*

C: Ehm, trochę zestresowany, bo myślałem, że nie będę miał przyjaciół, że mnie tak normalnie nie przyjmą... No ale teraz jest okej.

*Ehm, litt stresset, for jeg trodde at jeg ikke kom til å få noen venner, at de ikke tar meg imot sånn vanlig... Men nå er det okei.*

Eleven forteller om en usikkerhet rundt mottakelsen på skolen, fordi hen var stresset for å ikke få noen venner. Hen trodde at skolen og medelevene ikke ville imøtekomme hen på «vanlig» måte. Hva eleven legger i *vanlig* er usikkert, siden «vanlig» praksis kan variere fra diskurs til diskurs (Gee, 2015, s. 113–114). Det kan likevel tenkes at det handler om praksiser som kan knyttes til det å være åpen for å bli kjent og ønske velkommen fremfor distansering og skepsis. Samtidig indikerer «Men nå er det okei» at mottakelsen trolig ble mer positiv og vennlig enn eleven forventet, og at hen har fått venner på den nye skolen. Usikkerheten eleven forteller om kan på den ene siden knyttes til språklige faktorer, for eksempel utfordringer og nervøsiteten som kan oppstå når man ikke kan eller er selvsikker nok i bruk av et nytt språk. På den andre siden kan usikkerheten knyttes til sosiale faktorer, det vil si utfordringer som kan knyttes til måten å forholde seg til andre mennesker på, for eksempel oppførsel og samhandling. Begge typene faktorer henger sammen med grupper eller kulturers diskurser, altså bestemte måter å interagere, handle og være på (Gee, 2015, s. 167–168). Når disse ikke er kjent for et individ, kan dette ha betydning for både individets forventninger og tilnærminger til de bestemte gruppene eller kulturene. I det følgende har jeg valgt å skille mellom faktorer som er mer knyttet til språk, og faktorer som er mer knyttet til andre sosiale koder ved presentasjonen av elevenes opplevelser av mottakelse og sosialt innpass. Dette skillet er ikke uproblematisk da faktorene gjerne henger sammen, men det er gjort for oversiktens skyld.

#### 4.3.1 Faktorer knyttet til språk

Opplevelsen av mottakelse og sosialt innpass eller aksept, kan påvirkes av språklige faktorer. Flere elever i denne undersøkelsen tematiserer språket når de forteller om både den første

mottakelsen på skolen og aksepten i gruppediskurser. En elev forteller at hen ikke føler seg særlig imøtekommet, verken på skolen eller i kommunikasjonssituasjoner:

F: Próbując się porozumieć, jak inni cię przyjęli tutaj w szkole i w komunikacji?

*Når du har prøv å bli forstått, hvordan har du blitt mottatt av andre her på skolen og i kommunikasjon?*

H: Nie za bardzo...

*Ikke noe særlig...*

F: Mhm... a dlaczego?

*Mhm... hvorfor det da?*

H: Głównie to nie wiem, może dlatego że nie rozmawiam dobrze.

*Jeg vet ikke, men kanskje fordi jeg ikke snakker godt.*

Her forteller eleven at hen ikke er blitt mottatt «noe særlig» på skolen og i kommunikasjon ved forsøk på å bli forstått, og mener at det kan være språket som kan være en barriere. Litt senere under samtalen spør jeg eleven hvilke følelser hen hadde etter mottakelsen på skolen:

F: Jak się czułeś po przyjęciu do szkoły?

*Hvordan følte du deg etter mottakelsen på skolen?*

H: Trochę samotny, bo nikt do mnie nie rozmawiał... i... tak... tak średnio.

*Litt ensom, for det var ingen som snakket til meg... og... ja... sånn middels.*

F: Ale doświadczyłeś akceptowanie tutaj w szkole?

*Men har du opplevd å bli akseptert her i skolen?*

H: Tak średnio.

*Sånn middels.*

F: A dlaczego?

*Hvorfor det?*

H: No właśnie przez ten język, że nie rozmawiam dobrze, i jakoś tak przyjęty nie zostałem bardzo.

*Nettopp på grunn av dette språket, at jeg ikke snakker godt, så jeg har ikke blitt særlig akseptert.*

Eleven forteller her om mottakelsen på den nye skolen, og gir uttrykk for både ensomhet og usikkerhet. Eleven forteller eksplisitt at hen har følt seg ensom fordi ingen ville snakke med hen. Videre forteller eleven at aksepten bare har vært middels, og mener det er egne språklige ferdigheter som er en årsak når jeg spør hvorfor. Jeg spør så om eleven har opplevd at folk har vært åpne for å bli kjent:

H: Nie.

*Nei.*

F: A w jaki sposób nie?

*På hvilken måte ikke?*

H: Po prostu nawet nie chcieli ze mną rozmawiać.

*De ville rett og slett ikke snakke med meg engang.*

F: Acha.. nikt?

*Å, nei.. ingen?*

H: Z mojej klasy nikt.

*Fra min klasse ingen.*

F: Mhm.. A nauczyciele?

*Mhm.. Lærerne da?*

H: Mm, no czasem, jeżeli widza mnie samego to czasami podejdą i się pytają, jak się czuje.

*Mm, av og til, hvis de ser meg alene så kommer de bort og spør hvordan jeg har det.*

Åpenhet fra andre mennesker, for å bli kjent, danne relasjoner og kanskje danne nye vennskap, er noe eleven dessverre ikke ser ut til å ha opplevd i forbindelse med mottakelse og sosialt innpass på skolen. Eleven forteller at «de» ikke ville snakke, det vil si ingen fra klassen, men at lærerne tar kontakt. Når eleven snakker om åpenheten fra andre mennesker ser det altså ut til at hen fremhever andre medelever i svaret sitt, noe som kan bety at eleven opplever dem som viktigere med tanke på aksept og relasjonsdanning enn for eksempel lærere. Lærerne fortelles om først når jeg spør om dem. Eleven blir sett av lærerne, og lærernes omsorgsrolle kommer til uttrykk gjennom elevens beskrivelse av at de «spør hvordan jeg har det» når de ser eleven være alene. Ellers viser elevens sitater tilsammen at språket oppleves som en utfordring, både for å bli forstått i kommunikasjon (jf. det første sitatet) og for sosialisering og vennskapsdanning i klassen, det vil si å bli del av venediskursen elevene imellom. Det er altså språket som



fremheves som påvirkningsfaktor i elevens beskrivelse av opplevelser knyttet til mottakelse og sosialt innpass.

Jeg spør videre om hvordan eleven ønsker å bli mottatt:

H: No żeby do mnie cokolwiek rozmawiać, bo tak to, od początku roku szkolnego od [klasa] nikt ze mną nigdy nie gadał po norwesku. Zawsze siedziałem sam.

*At man bare skal snakke til meg, for siden starten av [klassetrinn] var det aldri noen som snakket til meg på norsk. Jeg satt alltid alene.*

Det å bare snakke, ta kontakt, ser ut til å være noe eleven ønsker, men som medelevene trolig ikke var flinke nok til å gjøre siden hen forteller at hen alltid satt alene. Det var «aldri noen som snakket til meg på norsk» kan imidlertid bety at eleven har opplevd interaksjon, men på andre språk eller med andre midler enn språk (f. eks. kroppsspråk og mimikk). Samtidig gjør uttalelsen om at eleven alltid satt alene denne tanken mindre sannsynlig på grunn av bruken av ordet «alltid».

I likhet med eleven over er det en annen ungdomsskoleelev som forteller at hen ikke føler seg like akseptert av alle som hen skulle ønsket. Hen utdyper så tankene sine og forteller at lave norskferdigheter kan være en utfordring:

J: Ciężko jest, kiedy nie mówisz po norwesku albo kiedy masz problem z rozmawianiem po norwesku, zaistnieć w grupie. Jakby w ogóle poznać innych ludzi. I dalej nie czuje się w 100 % ... nie czuje to, że jestem akceptowany w 100 %.

*Det er vanskelig, når du ikke snakker på norsk eller når du har utfordringer med å snakke på norsk, å være noen i gruppa. Liksom, i det hele tatt bli kjent med andre mennesker. Og fortsatt føler jeg meg ikke 100 % ... jeg føler meg ikke 100 % akseptert.*

Det kommer her frem at eleven ikke føler seg hundre prosent akseptert av mennesker på skolen, og nevner i likhet med eleven over at det er språket som utgjør en barriere. Eleven forteller at «når du ikke snakker på norsk eller når du har utfordringer med å snakke på norsk» blir det vanskelig å bli kjent, bli en del av det sosiale – en del av fellesskapet og diskursen (Gee, 2015). Hen forteller at det blir vanskelig «å være noen i gruppa», som kan bety at eleven synes det er vanskelig å få uttrykt seg og være den hen er. Det kan bety at eleven ser språket som viktig for identitet, noe som belyser både Gee (2015) og Norton (2013) sine poeng om at språk er mer

enn ord og setninger. Denne eleven utdyper også hvorfor hen tror andre medelever ikke tar kontakt, og knytter det hele til forståelse:

J: Ja czułem, że nauczyciele bardzo próbują mi pomóc. Bardzo źle się poczułem socjalnie jakby z innymi uczniami.

*Jeg følte at lærerne virkelig prøvde å hjelpe meg. Veldig dårlig følte jeg meg sosialt, med andre elever liksom.*

F: Acha... a dlaczego?

*Åja... hvorfor det?*

J: No bo... byłem źle odbierany. I bardzo często miałem takie sytuacje, że ktoś nie chciał ze mną rozmawiać. Albo na przykład stała sobie grupa i rozmawiała, eh... ja podchodziłem i ludzie przestawali rozmawiać. Bo bali się tego, że ja coś zacznę mówić, albo oni czegoś nie zrozumieją, albo ja czegoś nie zrozumieję... i to są takie sytuacje, które naprawdę... bardzo mnie bolały, a czymkolwiek, tak jak mowie, od nauczycieli dostałem... dostałem pomoc. I czuje się... w ogóle mam takie coś że częściej rozmawiam z nauczycielami niż z uczniami, i to jest dziwne. Ale jakby, jakoś tak jest, i... i nie jestem w stanie... nie jestem w stanie nic z tym zrobić, bo nauczyciele chcą ze mną rozmawiać, i mam takie uczucie że inni uczniowie nie za bardzo zawsze chcą ze mną rozmawiać.

*Fordi.. jeg ble feil oppfattet/tolket. Og veldig ofte hadde jeg slike situasjoner hvor ingen ville snakke med meg. Eller for eksempel, det sto en gruppe og snakket, eh... jeg kom bort og folk sluttet å snakke. For de var redde for at jeg begynte å snakke, eller at de ikke ville forstå, eller jeg ikke ville forstå... og det er slike situasjoner som virkelig... gjorde vondt. Men uansett, som jeg sier, fra lærerne fikk jeg... fikk jeg hjelp. Og jeg føler... generelt har jeg det slik at jeg oftere snakker med lærerne enn med elevene, og det er rart. Men liksom, sånn er det, og... og jeg er ikke i stand til... jeg er ikke i stand til å gjøre noe med det, for lærerne vil snakke med meg, og jeg har en sånn følelse av at andre elever ikke alltid helt vil snakke med meg.*

I likhet med eleven over har eleven følt på at ingen vil snakke med hen, og at hen ikke har følt seg bra sosialt – med andre ord passet inn eller blitt akseptert. Eleven gir et eksempel på en situasjon hvor gruppedynamikken stopper opp når hen har ønsket å bli med i samtaler, det vil si delta i diskurser (Gee, 2015). Det å bli en del av diskurser forutsetter å være og handle på aksepterte måter (Gee, 2015, s. 167–168). Med andre ord forutsetter det handling og deltakelse, men deltakelse kan være vanskelig når en eller flere av partene i situasjonen ikke samhandler eller bidrar til samhandling. Hen gir også eksempler på hvorfor hen tror at samtaler stopper, og forståelse ser ut til å være hovedfaktoren. Hen tror at andre er redd for å ikke forstå ytringene

hens. Når det kommer til lærerne beskriver eleven dem mer positivt og forteller at de har hjulpet hen og samtalt med hen. Samtidig bemerker eleven at hen snakker med lærerne oftere enn hen snakker med medelever, noe hen opplever som rart. Hen gir videre uttrykk for at det ikke er noe hen kan få gjort noe med. Lærerne utviser eksplisitt en interesse for å samtale med og hjelpe eleven. I tillegg har eleven fått en følelse av at andre medelever ikke alltid ønsker å bli involvert i samtaler med hen. Jeg spør eleven hvorfor hen tror det er slik:

J: No bo boją się tego, że nie zrozumieć albo że oni nie zrozumieją. I nie znają mnie mimo wszystko. My dalej... mimo wszystko, mimo tego, że jestem tu rok, my dalej się poznajemy. Ja nie znam wszystkich...

*Fordi de er redde for at jeg ikke skal forstå eller at de ikke vil forstå. Og de kjenner meg ikke, tross alt. Vi... tross alt, tross det at jeg allerede er her ett år, så holder vi fortsatt på å bli kjent. Jeg kjenner ikke alle...*

Igen blir forståelse trukket frem som en påvirkningsfaktor for imøtekommelse og samhandling. Forståelse kan i denne elevens beskrivelser ha en dobbel mening; på den ene siden kan forståelse handle om språklige ferdigheter og språklig samhandling, det vil si forståelse av språk. På den andre siden kan forståelse være en henvisning til andre sosiale koder og samhandling, det vil si forståelse av hvordan man skal forholde seg til andre, ukjente mennesker. Gees diskursperspektiver innebærer begge deler, både språk og andre sosiale koder (2015). Samtidig som forståelse blir gjentatt som en årsak til hvorfor eleven tror andre ikke tar kontakt, blir også relasjoner implisitt fremhevet når eleven forteller at hen jo fortsatt holder på å bli kjent med medelever, selv om hen har gått på skolen i ett år. Det kan bety at eleven er av den oppfatning at relasjoner har en viktig rolle i kommunikasjonssituasjoner og det å bli en del av fellesskapet blant elevene på skolen (elevdiskursen/vennediskurser). I det følgende skal vi ta en nærmere titt på denne typen faktorer, det vil si faktorer som kan knyttes til andre sosiale koder enn rent språklige.

#### 4.3.2 Faktorer knyttet til andre sosiale koder

Det å forholde seg til andre, ukjente mennesker kan være en utfordring når man ikke kjenner de enkelte grupperes konvensjoner og visse samhandlingsrutiner (Gee, 2015). I forlengelse av det ovennevnte, reflekterer den samme eleven over egne opplevelser knyttet til åpenhet og førsteinntrykk:

F: Uważasz że ludzie są otwarci by ciebie poznać?

*Syns du at folk er åpne for å bli kjent med deg?*

J: Zależy jacy. Są ludzie które są otwarci, i są ludzie które nie są otwarci. Ale myślę, że mimo wszystko, mniej jest osób, które są otwarte. Jest mniej osób, które są otwarte, żeby ze mną porozmawiać, żeby mnie poznać, ehm...

*Det kommer an på hvem. Det er folk som er åpne, og det er folk som ikke er åpne. Men jeg tror uansett at det er færre folk som er åpne. Det er færre folk som er åpne for å snakke med meg, for å bli kjent med meg, ehm...*

F: Mhm... a co o tym myślisz?

*Mhm... Hva tenker du om det?*

J: Myślę że mój przypadek jest specjalny, bo... myślę że po prostu zrobiłem złe pierwsze wrażenie.

*Jeg tror at mitt tilfelle er spesielt, for.. jeg tror at jeg har gitt et dårlig førsteinntrykk, rett og slett.*

F: Acha?

*Åja?*

J: Czyli jak przyszedłem do szkoły to... zachowywałem się trochę dziwnie, i nie dziwie się teraz że... w sensie, dalej jest to nie miłe, ale czuje, że... jakby, rozumiem, że czasami ktoś nie chce ze mną porozmawiać, bo... bo boi się reakcji, bo myśli że... bo nie zna mnie po prostu.

*Det vil si, når jeg kom til skolen så... oppførte jeg meg litt rart, og jeg er ikke overrasket nå, at... altså, det er fortsatt ikke noe hyggelig, men jeg føler at... liksom, jeg skjønner at det ikke alltid er noen som vil snakke med meg, fordi... fordi de er redd reaksjonen, fordi de tenker at... fordi de ikke kjenner meg, rett og slett.*

Først forteller eleven at det er individuelt hvem som er åpne for å bli kjent med nye mennesker eller ikke. Eleven reflekterer så over hvorfor hen tror hen har opplevd at færre folk er åpne, og knytter det hele til seg selv og tror hen ga et «dårlig førsteinntrykk». Hen forteller at hen oppførte seg litt rart, men gir også uttrykk for å forstå hvordan andre kunne oppfattet oppførselen. Samtidig poengterer hen at det fortsatt ikke er noe hyggelig når hen får følelsen av at medelever ikke vil snakke med hen. Og igjen går eleven inn på temaet relasjoner og at det er fordi andre ikke kjenner hen at de muligens ikke vil snakke med hen. Litt senere under samtalen, gir hen et eksempel på en situasjon hvor hen prøvde å tilnærme seg en gruppe medelever på en måte som hen opplevde ble feil med tanke på hens relasjon til gruppen:

J: I jakby, kiedy jesteś nową osobą nie możesz sobie pozwolić na popchniecie kogoś, bo nie wiesz, jak to zostanie odebrane. I eh... to z mojego doświadczenia mogę powiedzieć, że ja to zrobiłem. Próbowałem jak najbardziej się wciągnąć w te grupę i robiłem takie rzeczy właśnie, typu... w typu jakies takie... w sensie, ja nie miałem niczego złego na myśli. Ale mimo wszystko to było źle odebrane, typu tam, nie wiem, no popchniecie no kogoś, no nie... czy coś. To nie było... z mojej strony ja nie chciałem... ja nie chciałem zrobić komuś przykrości ani nic w tym stylu, no nie. Tym bardziej że oni robili to między sobą. Oczywiście to popchniecie jest tylko przykładem, chodzi mi o jakąkolwiek sytuację. Ehm... oni robili dużo rzeczy między sobą, ale mimo wszystko jestem nową osobą i muszę się z nimi zapoznać na początku.

*Og liksom, når du er ny kan du ikke gi deg selv lov til å dytte til noen, for du vet ikke hvordan det vil bli mottatt/oppfattet. Og eh... jeg kan si det utfra egen erfaring at jeg har gjort det. Jeg prøvde å bli involvert i en gruppe, og jeg gjorde nettopp ting av den typen... typen... altså, jeg mente ingenting vondt med det. Men uansett ble det feil mottatt/oppfattet, av typen, jeg vet ikke, ja dytting av noen, ikke sant... eller noe. Det var ikke... fra min side ville ikke jeg... jeg ville ikke gjøre noen lei seg eller noe sånt, ikke sant. Og de gjorde jo slike ting mellom seg. Selvfølgelig er denne dyttingen bare et eksempel, jeg mener en hvilken som helst situasjon. Ehm... de gjorde mange greier mellom seg, men jeg er tross alt en ny person og må bli kjent med dem i starten.*

Eleven forteller av erfaring at det ikke bare er å gjøre det samme som de andre medelevene gjør seg imellom, det vil si prøve ut gruppens bestemte diskurspraksiser (Gee, 2015). Dette begrunner eleven med at man ikke kan vite «hvordan det vil bli mottatt/oppfattet» av de andre når en selv er ny. De andre inngår allerede i en grupperelasjon som de sannsynligvis har opparbeidet seg gjennom hele skolegangen sammen. Denne grupperelasjonen kan videre tenkes å ha visse sosiale rutiner og forventninger, men antageligvis andre forventninger til elever som enda ikke er en del av gruppen (Gee, 2015). Det at eleven forteller at hen prøvde å tilnærme seg gruppen slik de i gruppen tilnærmer seg hverandre, viser at eleven prøvde å involvere seg og kanskje ville bli en del av gruppa. Likevel opplevde eleven at denne tilnærmingen ikke ble godt mottatt blant gruppemedlemmene, og kanskje ble elevens handlinger misforstått. Elevens fortelling viser at oppførsel og tilnærming kan være en potensiell utfordring og barriere i det å bli kjent, danne relasjoner og bli en del av gruppefelleskap (diskurser). Samtidig er både bli-kjent-fasen og relasjonsdanning faktorer som også må til for å bli en del av det sosiale fellesskapet. Det å finne sin plass ser dermed ut til å være en utfordring eleven har møtt, og den har gitt eleven en erfaring som hen videre bygger sitatet på. Hen gir uttrykk for at hen burde ha

blitt kjent med medelevene først, før hen eventuelt prøver ut gruppens sosiale normer, ideer og andre rolleforventninger i samhandling.

Som ungdomsskoleeleven over nevnte, er folk forskjellige og opplevelsen av hvor åpen noen er kan variere fra person til person. Selv om noen kan oppleves som mer lukkede og nærmest reserverte, kan andre oppleves veldig åpne, utadvendte og nysgjerrige til å bli bedre kjent med nye mennesker. En elev på barneskolen forteller at medelever og andre hen møtte var veldig åpne:

F: Uważasz, że ludzie byli otwarci by ciebie poznać?

*Syns du at folk har vært åpne for å bli kjent med deg?*

C: Tak, byli bardzo otwarci, tak. Się spytali, podeszli, się pytali czy bym się z nimi pobawił czy coś.

*Ja, de var veldig åpne, ja. De spurte, kom bortom, de spurte om jeg ville leke eller noe.*

Eleven forteller at det var flere som tok kontakt ved å komme bort og spørre om ting, og spørre om eleven ville være med på lek eller lignende. Det vil dermed si at disse medelevene var nysgjerrige på den nye eleven, samt imøtekommende og inkluderende. Denne eleven forteller ikke om egne handlinger, og derfor kan det tenkes at det i hens tilfelle var de andre medelevene som initierte kontakt og relasjonsdanning. Eleven forteller om de andre som aktive – de spurte eleven om ting og var inkluderende med tanke på lek. Sammenlignet med det ungdomsskoleelevene fortalte ser det ut til at denne eleven opplevde aktiv imøtekommelse, noe som videre kan ha bidratt til elevens muligheter for vennskapsdanning, sosialt innpass og deltakelse i en eller flere nye diskurser. Slik kan det se ut til at elevene har opplevd forskjellige mottakelser, hvor ungdomsskoleelevene tydelig støtte på mer utfordring vedrørende aksept og sosialt innpass.

Av elevene i denne undersøkelsen oppleves altså både språket og andre sosiale koder som en barriere i bli-kjent-fasen og relasjonsdanning. Begge faktorene har blitt opplevd som en utfordring for å bli en del av det sosiale fellesskapet og fellesskapets ulike diskurser. Tankene elevene danner seg om andre menneskers åpenhet ser ut til å være knyttet til opplevelsene og erfaringene de har. Fortellingene deres viser at de har ulike opplevelser knyttet til mottakelse, imøtekommelse, åpenhet, inkludering og relasjonsdanning, selv om det også finnes flere likheter i sitatene deres. Noen forteller om mer positive opplevelser enn andre, og

påvirkningsfaktorene spiller inn på elevenes deltakelse i grupper og fellesskap samt diskursene knyttet til dem. Noen forteller at medelever er aktive initiativtakere, andre forteller at medelevene er inaktive, mens en tredje elev forteller om egen initiativutprøving som har feilet. I delkapittel 6.3 vil forholdet mellom språk, andre sosiale koder og diskursmestring bli diskutert.

Elevenes fortellinger kan være viktig innsikt for alle yrker som innebærer arbeid med barn og unge. Refleksjonene elevene gjør rundt blant annet åpenhet, språklige ferdigheter og førsteinntrykk, kan være viktige informasjonskilder for å for eksempel forbedre skolens tilretteleggings- og inkluderingsarbeid. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i delkapittelet om didaktiske refleksjoner (delkapittel 6.2). I det neste kapittelet skal vi imidlertid se på funnene i alle deler av analysen. Disse skal jeg diskutere nærmere i lys av de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2 og brukt som analyseredskaper her, nemlig Gees diskursperspektiv og Nortons investeringsperspektiv.





## 5 Diskusjon

Gjennom samtaler med undersøkelsens elever har jeg fått innsikt i deres egenrapporterte språkpraksiser. Jeg har fått innsikt i refleksjoner, tanker og opplevelser elevene har rundt språkpraksiser, norskinnlæringsprosessen og andre tilknyttede forhold. I analysen har vi sett at innlæringsprosessen innebærer mer enn utvikling av språkferdigheter, den innebærer også utvikling av sosiale kompetanser. I dette kapittelet skal jeg diskutere analysefunn i lys av de teoretiske perspektivene til Gee (2015) og Norton (2013) for å behandle det fjerde og siste forskningsspørsmålet: Hva kan elevenes beskrivelser fortelle oss om diskursdeltakelse og identitet?

Kapittelet er delt inn i fem delkapitler, hvor fire av dem tar for seg hvert sitt diskusjonstema. I det første delkapittelet, 5.1, vil jeg diskutere elevenes deltakelser i ulike diskurser. Jeg vil se på hvordan de sosiale identitetsposisjonene deres utfordres i skolediskursen, og hvilke konsekvenser dette kan få. I delkapittel 5.2 tar jeg for meg hvordan skolens praksiser kan være uttrykk for språklige ideologier som fungerer marginaliserende for de polske elevene. I det tredje delkapittelet, 5.3, vil jeg diskutere hvordan språk og sosiale koder har betydning for diskursmestring og det å bli en del av fellesskap. I det fjerde delkapittelet, 5.4, vil jeg gå nærmere inn på forholdet mellom investering og diskursmestring og diskutere elevenes beskrivelser og refleksjoner som uttrykk for hvem de ønsker å være, hvilke muligheter de gjerne vil ha og hva de ønsker å oppnå. I det siste delkapittelet, 5.5, samler jeg de tematiske trådene som har blitt diskutert, og delkapittelet fungerer derfor som et oppsummerende delkapittel for hele diskusjonen.

### 5.1 Diskurser og sosiale identitetsposisjoner

Det å delta i ulike diskurser innebærer å delta i fellesskap som har ulike praksiser og kjennetegn (Gee, 2015). Diskursdeltakelse dreier seg om hvem man er (identitet), hva man gjør (handling) og hvilke holdninger eller forestillinger [eng. «beliefs»] man gir uttrykk for i en bestemt diskurs (Gee, 2015, s. 167–168). Gjennom livet deltar vi i flere ulike sekundærdiskurser i tillegg til primærdiskursen. I analysen fikk vi innblikk i elevenes egenrapporterte språkbruk i ulike diskurser. Beskrivelsene viser at de inngår i en hjemmediskurs, fritidsdiskurs og skolediskurs, hvor de tilpasser språket etter faktorer som for eksempel familieopphav, kommunikasjonspartner og språkforbud. Deltakelsen i og navigeringen mellom de ulike diskursene kan ha betydning for elevenes utvikling av norskferdigheter og diskursmestring –

med andre ord literacy (Gee, 2015, s. 196). De ulike diskursenes forventninger til språkbruk og annen praksis kan være ulike og ha betydning for elevenes opplevelser i ulike situasjoner hvor diskurser møtes og kolliderer. De ulike erfaringene elevene gjør kan dessuten påvirke og forme elevenes utvikling av hverdagsidentiteten i hverdagsdiskursen som springer ut av primærdiskursen (Gee, 2015, s. 173, 187 og 193).

Som vi så i analysen, kan elevene sies å inngå i to typer hoveddiskurser utenfor skolen – en hjemmediskurs og en fritidsdiskurs. Først og fremst har de en hjemmediskurs hvor de inngår i hjemmets språklige og sosiale praksiser. Da denne kan ses som en del av primærdiskursen, er det også her elevene utvikler sin første forståelse av hvem de er – sin første identitet (Gee, 2015, s. 173 og 187). Elevenes familier er ulikt sammensatt – noen har bare polske foreldre, andre har en polsk og en norsk forelder. På bakgrunn av elevenes egenrapportering ser det ut til at foreldrenes opphav og språklige ferdigheter er avgjørende for hvilke språk som brukes i hjemmet. Både polsk og norsk blir nevnt; polsk av alle, norsk av noen. Disse forholdene kan tenkes å ha betydning for elevenes møter med sekundærdiskurser hvor norsk er det dominerende språket. Elevene som snakker norsk i hjemmet har sannsynligvis utviklet norskferdigheter tidligere enn de som kun snakker polsk i hjemmet. Dette kan tenkes å gi elevene som allerede snakker norsk i hjemmet et bedre utgangspunkt for tilgang og deltakelse i de norskspråklige sekundærdiskursene, for eksempel i den norske barnehagediskursen eller skolediskursen. Også sosialisering mellom de jevnbyrdige i den norske fritidsdiskursen kan ha vært enklere for de polske elevene som har lært norsk hele livet.

Utenfor hjemmet inngår elevene i den andre typen hoveddiskurs utenfor skolen, nemlig fritidsdiskursen. Denne diskursen har vi sett forgrener seg i flere egne diskurser, og både polsk, norsk og engelsk blir nevnt som bruksspråk. Dette understreker elevenes flerspråklighet. For elevene som ikke har lært seg norsk før de beveger seg ut i sekundærdiskursene som preges av norsk språkbruk, kan det imidlertid være vanskeligere å bli diskursdeltakere. Samtidig vil elevene kunne tilegne seg diskursene når de deltar i de naturlige og meningsfulle omstendighetene som fritiden tilbyr (Gee, 2015, s. 197). På fritiden driver elevene på med ulike aktiviteter som de interesserer seg for, både egeninitierte og organiserte. De beskriver at de bruker tiden sin på blant annet venner, korøvelser, fotballtreninger og gaming. I hver av disse aktivitetene er elevene deltakere av ulike diskurser som har sine kjennetegn og «kjøreregler», noen mer spesialiserte enn andre (Gee, 2015, s. 172–173). Og selv om norsk er andrespråk for mange av elevene, vil deltakelsen i de naturlige og meningsfulle omstendighetene bidra til at

elevene lærer norsk og tilegner seg diskursene – med andre ord utvikler literacies etter hvert som de mestrer de ulike diskursene.

Når elevene deltar i diskurser vil de også gjenkjennes som bestemte personer. Diskursene «are ways of recognising and getting recognised as certain sorts of whos doing certain sorts of whats» (Gee, 2015, s. 173, original kursivering). Dette betyr at elevene kan bli gjenkjent som for eksempel venn, korsanger, fotballspiller eller gamer, som omfatter bestemte måter å gjøre ting på. Rollene som eksempelvis korsanger eller fotballspiller kan sies å skille seg fra elevenes hverdagslige identitet. Det er fordi kordiskursen og fotballdiskursen er mer spesialiserte og innebærer mer spesialiserte identiteter (whos), språkpraksiser og handlingsmønster (whats) (Gee, 2015). Når elevene er sammen med venner, gjør butikkærender eller andre, lignende aktiviteter som innebærer hverdagslige, uspesialiserte praksiser, inntar de en hverdagslig identitetsposisjon. Selvfølgelig kan rollene som venn, kunde eller for eksempel kjæreste også gjenkjennes og skilles fra hverandre, men det disse identitetsposisjonene har til felles er at de inngår i en hverdagsdiskurs som springer ut av primærdiskursen. Elevene utvikler altså både hverdagsidentiteten og mer spesialiserte identiteter ved å bevege seg i og mellom fritidens diskurser. Og norskferdighetene deres vil utvikles uavhengig av hvem de er og hva de gjør i fritidens naturlige og meningsfulle interaksjonssituasjoner.

En annen, svært sentral diskurs elevene inngår i, er skolediskursen. Denne kan også deles inn i flere andre bestemte diskurser. På den pedagogiske siden har vi alle skolefagenes spesifikke fagdiskurs, som samlet kan kalles for undervisningsdiskursen. I motsetning til fritidsdiskursen som er preget av at elevene utvikler literacies ved spontane og ikke-systematiske deltakelsesprosesser, er undervisningsdiskursen preget av at ferdigheter og praksiser læres via en styrt og systematisk deltakelsesprosess (Gee, 2015, s. 189–197). Fordelen med læring er at aktiviteter som fremmer refleksjon, analyse og kritisk tenkning kan gjøre elevene bevisst og øke forståelsen av diskursers bestemte praksiser, som videre kan hjelpe elevene i tilegnelsesprosessen (Gee, 2015, s. 190). Læring kan altså øke elevenes muligheter for diskursdeltakelse.

På den sosiale siden har vi diskursen(e) som finner sted utenfor undervisning, det vil si i pauser og i friminutt. Disse kan vi kalle for fritidsdiskursen eller vennediskursen på skolen. I undervisningsdiskursen blir diskursdeltakerne gjenkjent som elev og lærer, hvor hver av dem har ulike roller med bestemte forventninger om hvordan de skal være, gjøre, snakke, tenke osv.

I fritidsdiskursen på skolen, trenger ikke praksisene å være like spesialiserte og akademiske. De kan tvert imot ligne mer på praksisene i vennediskursen elevene inngår i utenfor skolen. Når elevene henger med hverandre i friminutt, er de på en side medelever, men på den andre siden helt vanlige venner, slik de også er på fritiden utenfor skolen. Dette viser at skillene man skisserer mellom diskurser, kan være problematiske (Gee, 2015, s. 188). Vennediskursen på skolen og vennediskursen utenfor kan ha mange likhetstrekk og gå inn i hverandre, noe som kan gjøre det vanskelig og problematisk å skille dem fra hverandre.

I tillegg til at diskurser kan være så like at de er vanskelig å skille, kan de også være så forskjellige at de kolliderer når de møter hverandre (Gee, 2015, s. 185). For eksempel kan diskursen elevene har seg imellom på fritiden, kolliderer med de diskursene de er forventet å ta del i i undervisning. I analysen så vi at en elev fortalte at hen følte seg rar når hen måtte snakke norsk med de polkspråklige medelevene sine på skolen. Dette kan være fordi eleven har falt i skvis mellom vennediskursen og undervisningsdiskursen, og dermed kan kategoriseres som bi-discoursal (Gee, 2015, s. 185). Årsaken til at eleven føler seg rar i bruk av norsk til polske venner kan være fordi polsk språkbruk er et trekk ved vennediskursen de inngår i utenfor skolen, og dermed er en del av være-gjøre-kombinasjonen i diskursen (Gee, 2015, s. 171). Det vil si at forståelsen elevene har av det å være venn i vennediskursen innebærer å bruke polsk. Som nevnt i analysen er venner også venner på skolen. Dersom polsk er språket de er vant til å bruke imellom seg på fritiden, kan det tenkes at eleven føler seg rar fordi hen ikke får brukt det språket som ville falt seg naturlig.

En annen faktor som kan spille inn på elevens opplevelse av den ovennevnte rarhet, er sosial posisjon, maktdynamikker og forventninger. Elevenes refleksjoner rundt forbudet mot bruk av andre språk enn norsk på skolen, illustrerte en bestemt tilhørighet til det polske språket og et polsk fellesskap. En elev beskrev blant annet polsk som «vårt språk». Benevnelsen «vårt språk» signaliserer eierskap, og gjør det tydelig at polsk har en personlig verdi. Når en elev forteller at hen føler seg rar i samtaler på norsk med polkspråklige medelever, kan det være fordi elevens sosiale posisjon blir utfordret. På skolen bidrar bestemmelsene til at eleven må tre inn i en ny posisjon i relasjon til de polkspråklige medelevene, en posisjon som innebærer bruk av norsk språk. Her blir altså være-gjøre-kombinasjonen *venn-polsk språkbruk* utfordret med skolens forventede være-gjøre-kombinasjon *medelev-norsk språkbruk* (Gee, 2015, s. 171). Den forventede elevposisjonen kan oppleves rar fordi eleven er vant til venn-posisjonen. Obojska (2018) fant i sin forskning at polske ungdommer ser det polske språket som det eneste legitime

språket for kommunikasjon mellom polakker, og at norsk språkbruk mellom polakker kan bli negativt vurdert. Dette viser at språkbruk har en sammenheng med elevenes oppfatning av legitimitet og verdi, som videre kan påvirke hvordan de forholder seg til nye posisjoner som de må innta grunnet den bestemte diskursens bestemmelser.

Det kan være både nyttig, eller til og med nødvendig, å skille mellom primære og sekundære diskurser i teoretiseringen og forståelsen av fellesskapsmangfold, men heller ikke dette skillet er uproblematisk (Gee, 2015, s. 188). Diskursene er dynamiske og derfor stadig i endring og utvikling (Gee, 2015, s. 185 og 193). Primærdiskursens forvandling til livsverdensdiskursen er et tydelig eksempel på dette. Elevenes hjemmediskurs og vennediskurs sammen med andre hverdagslige, uspesialiserte fritidsdiskurser (butikkdiskurs, kjærestediskurs), kan sies å springe ut av primærdiskursen og samlet sett beskrives som elevenes hverdagsdiskurs. Denne utvikles til deres livsverdensdiskurs når de blir voksne (Gee, 2015, s. 173–174). På utviklingsveien vil det elevene møter, opplever og erfarer påvirke retningen utviklingen tar. Elementer fra ulike sekundære diskurser, for eksempel språkbruk i skolen, kan «plukkes opp» av elevene og implementeres i elevenes hverdagsdiskurs (Gee, 2015, s. 193). Et tenkt eksempel på språklig påvirkning kan være at eleven tar i bruk ord og uttrykk, som normalt sett brukes i en spesialisert sekundærdiskurs. Dette kan ses som en liten grad av påvirkning. Ovenfor ble en elevs opplevelse av norsk språkbruk med polskspråklige venner diskutert. Vennediskursen som inngår i elevens primærdiskurs, kan bli påvirket av kravet om å bruke norsk. Det kan tenkes at elevene etter hvert kan komme til å implementere norsk språkbruk som et nytt trekk ved vennediskursen. Et slikt skifte i språkbruk kan ses som en mer drastisk påvirkning.

Et eksempel på en mer abstrakt påvirkning av hverdagsdiskursen/livsverdensdiskursen kan være utvikling av visse verdier, holdninger og perspektiver som bygger på verdier, holdninger og perspektiver elevene har møtt i skolediskursen eller andre sekundære diskurser. I analysen så vi hvordan en medelev hadde sagt «Ikke snakk på polsk» til en gruppe polske elever. Dette kan ses som et eksempel på en internalisering av skolens holdninger, det vil si at holdningene som opprinnelig ikke fantes hos eleven opptas og gjøres til sine (Internalisering, 2018; Mæhlum, 2008, s. 90). Fordi den ene skolens forbud mot bruk av andre språk enn norsk betyr «ikke bruk polsk» for polske elever, kan det se ut til at skolens forbud har påvirket hvordan medeleven som sier «Ikke snakk på polsk» forholder seg til elever som snakker polsk. Denne typen holdning kan tenkes å forbli en varig holdning i elevens hverdagsdiskurs og senere livsverdensdiskurs, og dermed også påvirke hvordan eleven møter mennesker som snakker

polsk eller andre språk enn norsk senere i livet. Dette eksempelet demonstrerer at skolens normer, ideer og holdninger er av viktig betydning. I det følgende skal vi se nærmere på holdninger til språk og språkbruk i skolen som kom til uttrykk i elevenes refleksjoner og beskrivelser.

## 5.2 Språklige ideologier

Vi kan sies å vurdere og evaluere språkbruk hele tiden fordi vi inngår i ulike diskurser og fellesskap som har bestemte teorier om normal, riktig eller passende språkbruk (Gee, 2015, s. 113–114). De vurderingene vi gjør av bestemt språkbruk, er basert på «høyst subjektive holdninger og ideologiske forestillinger» (van Ommeren, 2017, s. 165). Forestillingene og de bærende ideene vi har om språk og språklige forhold, omtales ofte som språklige ideologier (van Ommeren, 2017, s. 159). På den ene skolen jeg besøkte, hadde det tidligere vært et forbud, eller en regel mot å snakke andre språk enn norsk. Dette kan ses som uttrykk for en enspråklighetsideologi som tilkjenner norsk språk høyere verdi og status enn elevenes mange andre språk (García & Wei, 2019, s. 64). En slik språkideologi kan ha konsekvenser for hvordan elevene opplever både undervisning og friminutt i skolehverdagen. Språkideologien kan tilskrive elever en stigmatisert posisjon som kan påvirke selvforståelse og identitet. Det er noe som kom tydelig frem i analysen. Den viste hvordan elevene i denne undersøkelsen reflekterte rundt forbudet og fortalte om negative opplevelser.

I analysen så vi at en elev fortalte at hen syntes det var ubehagelig å bruke polsk i timene, selv etter at forbudet var opphevet. Dette kan indikere at elevens språk heller ikke har blitt tilstrekkelig anerkjent eller fremmet som en ressurs, og henger sannsynligvis sammen med forbudet (selv om det nå er opphevet). Hvis språket til elevene – i dette tilfellet polsk – kunne vært et hjelpemiddel for å forstå læringsarbeidet bedre, er det uheldig at elevene kvier seg for å bruke det i timene på grunn av et tidligere forbud. Ressursen som de andre polskspråklige medelevene kunne vært, kan oppleves som en heller skamfull ressurs når den ikke blir anerkjent og fremmet som verdifull (García & Wei, 2019, s. 72). Dette kan tenkes å påvirke læringsarbeidet og elevens investering i det (Norton, 2013). For elevene som er i startfasen av norskinnlæringen, kan mangel på forståelse i undervisningen, grunnet lave norskerferdigheter, føre til lavere grad av læringsutbytte og deltakelse (Norton, 2013, s. 17). Hvis polsk kunne blitt brukt som et hjelpespråk i norskinnlæringen, kan det tenkes at elevene ville fått et økt læringsutbytte og økt mulighet til deltakelse i undervisningsdiskursen. Da ville elevene fått

mulighet til å anvende det kommunikative repertoaret sitt til det fulle, i form av å utøve flerspråklig praksis. Det vil si at de kunne brukt alle de språklige erfaringene, forutsetningene og evnene sine for å forstå, delta og lære. Flerspråklig praksis som dette blir ofte omtalt som transspråking og skolens tilrettelegger for flerspråklig praksis omtales som pedagogisk transspråking (García & Wei, 2019, s. 17–18 og 36–37). I et slikt ressursperspektiv vil de språklige ferdigheter, erfaringer og evner eleven allerede har, bli anerkjent og gitt verdi.

Skolens bestemmelser og forbud, kan også påvirke elevens syn på eget språk, som videre kan påvirke elevens identitet og selvoppfatning. Når skolens bestemmelser gir uttrykk for et perspektiv som tilkjenner det norske språket høyest verdi, og definerer norsk språkbruk som den riktige, kan elevene med andre førstespråk risikere å bli marginalisert (Norton, 2013, s. 16). Det ujevne maktforholdet mellom institusjonen og elevene, tilskriver andrespråkelevne en stigmatisert posisjon. Denne tilskrivningen skisserer dessuten et ujevnt maktforhold mellom første- og andrespråkelever. Holdningene som kommer til uttrykk gjennom reglene, gir elevene med norsk som førstespråk implisitt en høyere status enn elevene som har norsk som andrespråk. Dette perspektivet kan videre internaliseres av elevene, noe som vil kunne påvirke deres oppfatning av seg selv. På den ene siden kan det påvirke deres tilhørighetsfølelse og identitetsmarkering negativt fordi de kan velge å ta avstand fra sin språklige og kulturelle bakgrunn og slik beskytte seg mot ydmykelse (Norton, 2013, s. 7). De kan altså velge å tilpasse seg etter skolens posisjonering av dem, og følgelig undertrykke sin polske bakgrunn (Norton, 2013, s. 2). Dette kan videre påvirke deres forhold hjemme, fordi perspektivendringen deres kan kollidere med hjemmets kulturelle modeller av hva som er riktig og av verdi (Gee, 2015, s. 114). På den andre siden kan skolens uttrykk for holdninger gjennom ulike bestemmelser, styrke elevenes språklige og kulturelle tilhørighetsfølelse. Det å ta avstand fra den marginaliserende posisjonen og knytte sterkere bånd til sin bakgrunn kan ses som en form for beskyttende motmakt (Norton, 2013). Dette kan ha vært tilfellet for elevene som deltok i denne studien. I analysen så vi blant annet at de omtalte det polske språket som *sitt* språk, og at de stilte seg kritiske til forbudet.

Fordi språkforbudet på skolen gjaldt i friminutt også, forplantet frykten for å bli tatt i feil språkbruk seg i elevenes fritidsdiskurs på skolen. En elev fortalte at hen hadde blitt vant til å skifte språk i samtaler med venner dersom en lærer gikk forbi dem. Samtidig så vi også at det for elevene kunne oppleves rart å snakke på norsk til polskspråklige medelever. Språkforbudet gjaldt både i og utenfor undervisning. Dette betyr at forbudet gikk utover vennediskursen, hvor

polsk språkbruk er et av diskursens trekk. Dette opplevde elevene som negativt. Det kan først og fremst være fordi skolediskursens «kjøreregler» kolliderer med «kjørereglene» i elevenes venediskurs. En av elevene uttrykte en forståelse for hvorfor forbudet skulle gjelde i undervisning, men var uenig i at det skulle gjelde i pauser og i friminutt. Forståelsen kan ses som uttrykk for en respekt for norsk som dominerende undervisningsspråk i norsk skole. Uenigheten kan imidlertid ses som uttrykk for en respekt for polsk som en del av elevens tilhørighet og et trekk ved elevens identitet. Følgelig kan skolens språkforbud ses som uttrykk for en holdning som ikke respekterer elevenes språklige og kulturelle bakgrunner, og gir dem en underordnet posisjon.

Som nevnt tidligere kan holdningene skolen uttrykker også internaliseres av andre elever på skolen. I analysen så vi at en polsk elev hadde opplevd at noen kom bort og sa «Ikke snakk på polsk» – et utsagn som uttrykker en bestemt språkholdning som kan være forbundet med regelen på skolen. Denne typen kommentar kan skape ulike reaksjoner, og for eleven som fortalte om denne situasjonen førte kommentaren til en brå slutt på kommunikasjonen. Den polske eleven hadde ikke lyst til å fortsette samtalen, verken på polsk eller norsk. Det oppsto altså her en språkkonflikt. Denne kan bunne i eller føre til en sosial posisjonskonflikt mellom elevene hvor posisjoner utfordres og forhandles. Skolen har en overordnet posisjon i forhold til elevene, og når en elev sier «Ikke snakk på polsk» kan det ses som en posisjonering etter skolens forbud. Samtidig kan et alternativt tenkt scenario være at den avbrytende elevens posisjonering nedvurderes av den polske eleven. Først og fremst fordi maktforholdene mellom elevene i utgangspunktet er mer jevne, begge er i posisjonen som elev og likeverdige (Frønes, 2016, s. 176). Den polske elevens faktiske reaksjon – å tie – kan ses som uttrykk for motmakt og at hen beskytter seg mot en ydmykende posisjon (Norton, 2013, s. 7). For det andre kan maktforholdene mellom den polske elevgruppen og den avbrytende eleven være ujevn. Den polske elevgruppen kan på den ene siden ha en styrket posisjon fordi de er i flertall. På den andre siden kan de ha en marginalisert posisjon som følge av forbudet på skolen, noe som gir den avbrytende eleven en styrket posisjon. Dette er et eksempel på at skolens holdninger og ideologiske perspektiv kan påvirke elevenes samhandling og posisjonering.

Fra skolens side kan forbudet ses som et forsøk på inkludering, for med norsk språkbruk skulle jo alle kunne forstå hverandre. Tiltaket kan ses som en form for integrering som innebærer å innlemme elevene i én helhet (Brochmann, 2017). Men, hva med de elevene som ikke kan norsk så godt, som bare er i startfasen av det å lære seg språket? Hva med deres ikke-forståelse i



undervisningen? Med disse typer spørsmål i bakhodet, kan forbudet forstås som en form for uheldig ekskludering. Regelen gir uttrykk for en problemorientert holdning hvor fokuset legges på det elevene mangler i stedet for å utnytte det elevene mestrer som ressurs i læringsarbeidet (Kjelaas, 2017, s. 221–228). Spørsmålet jeg reiste i delkapittel 2.1, om hva som egentlig regnes som «riktig» literacy i skolen, heriblant riktig språkpraksis, er sentralt og svært gjeldende i denne diskusjonen.

Det å bruke polsk språk i læringsarbeidet og på skolen for øvrig, behøver ikke å stå i veien for å innta posisjonen som elev i norsk skole – altså det å være og handle på en måte som tilsier at man er elev i norsk skole. Siden diskurser er dynamiske kunne en forestilt seg at det burde være mulig å endre skolediskursen slik at det faktisk både var greit og ønskelig at elevene snakket på polsk (Gee, 2015, s. 185). Skolediskursens kulturelle modeller, det vil si forventninger om og forståelser av hva elever skal være og gjøre, kan innebære polsk språkbruk i «passende» situasjoner. En lærer som legger opp til flerspråklig praksis og bruker dette som et verktøy i undervisning (jf. pedagogisk transspråking, García & Wei, 2019), kan for eksempel skape passende situasjoner for bruk av polsk i læringsarbeidet. Ved å synliggjøre elevenes førstespråk, og bruke og videreutvikle elevenes språklige erfaringer og ferdigheter, kan skolen utvikle et inkluderende læringsmiljø hvor elevenes selvforståelse og identitet blir ivaretatt. Et annet eksempel på situasjoner der bruk av elevenes førstespråk kan være passende, er i samhandlingssituasjonene utenfor undervisningen, altså i friminutt og pauser hvor elevene selv kan vurdere polsk som passende eller ønskelig.

Da jeg besøkte skolen under feltarbeidet, ble jeg oppmerksom på en lingvistisk interesse blant elevene da jeg observerte dem i pauser og i friminutt. Flere av elevene med norsk som førstespråk, var nysgjerrige på hvordan ting oversettes og uttales i de forskjellige språkene. Denne interessen og nysgjerrigheten, uttrykker en positiv holdning til språk, og kan være et godt utgangspunkt for skolens tilnærming til elevenes språklige og kulturelle bakgrunner. Skolen kan med fordel bygge videre på elevenes lingvistiske interesse, for å utvikle kunnskap og bevissthet om diskursmangfoldet som kan øke muligheten for tilegnelse av diskurser (Gee, 2015, s. 190–191). Med tanke på at verden stadig blir mer supermangfoldig (Vertovec, 2007), kan dette være viktig slik at elevene kan utvikle toleranse og respekt for språklig og kulturelt mangfold. I et komparativt perspektiv, kan læreren sammen med elevene reflektere, analysere og tenke kritisk rundt diskursers språkbruk og handlingsmønstre, noe som videre kan gjøre

elevene i stand til å se språk og diskurser i et metaperspektiv (Gee, 2015, s. 190–191). Dette metaperspektivet kan ruste elevene for fremtiden.

Samtidig som jeg har foretatt et kritisk blikk på et tidligere forbud mot bruk av andre språk enn norsk, må det sies at den gitte skolen i dette tilfellet var åpen om bestemmelsen og stadig reflekterte rundt bestemmelsens uttrykk for holdninger til språk og språkinnlæring. Det at språkforbudet var opphevet, demonstrerer dessuten skolens perspektivendring. Samtidig er det ofte like mye de implisitte, det vil si de «usynlige» holdningene og verdiene som kan påvirke elevenes språkvalg, identitet og selvforståelse. Det trenger derfor ikke å være av stor betydning om et eksplisitt forbud oppheves. Dette understreker og er i tråd med Nortons (2013) poeng om hvor avgjørende det kan være at skolen reflekterer over hvilke ideologier og verdier som regulerer adferd og praksis i skolearenaen (s. 16 og 305).

### 5.3 Språk, andre sosiale koder og diskursmestring

Over så vi at språkholdninger kan tilskrive elever en bestemt posisjon som kan påvirke deltakelse både i undervisningsdiskursen og i venediskursen på skolen. Det kan også holdninger til «normal», «riktig» eller «passende» *adferd* gjøre. Å bli en del av et fellesskap, det vil si å lære og tilegne seg nye diskursers praksiser, handler om å vite hvilken posisjon man skal innta, hva man skal gjøre og hvilke holdninger eller forestillinger man skal uttrykke (Gee, 2015, s. 167–168). Sosiale koder og holdninger til dem kan påvirke om man er åpen, tar initiativ og aksepterer hvordan nye mennesker søker kontakt. I analysen så vi at i tillegg til at elevene må forstå de sosiale kodene, vil også språket kunne være en ekstra barriere for dem i norskinnlæringsprosessen. Elevene beskrev blant annet at språket utgjør en utfordring for forståelse og deltakelse i meningsskaping. En elev fortalte også at språket har betydning for det å posisjonere seg slik hen ønsker, det har betydning for det å «være noen (zaistnieć) i gruppa». Disse aspektene og forholdene rundt dem kan påvirke elevenes diskursmestring og utvikling av literacies (Gee, 2015, s. 189–197).

Det norske språket oppleves av elevene som en utfordring for forståelse, det vil si det å bli forstått og forstå andre i kommunikative sammenhenger. Dette kom for eksempel til uttrykk da en elev fortalte at samtaler kan stoppe opp «Fordi de er redde for at jeg ikke skal forstå eller at de ikke vil forstå». I tillegg oppleves det som en utfordring for sosialisering og relasjonsdanning, altså for det å bli en del av det sosiale fellesskapet. Som nevnt over forteller

en elev eksplisitt at det har betydning for det «å være noen (zaistniec) i gruppa» – altså å bli kjent med og bli en del av gruppa. Det har med andre ord betydning for sosial posisjon og identitet. Dette viser at det å utvikle en identitet som medlem av gruppa forutsetter et visst ferdighetsnivå i norsk. Og når de språklige ferdighetene er på et lavt nivå, blir det følgelig utfordrende å bruke det som en påvirkningsfaktor for ønsket posisjonering. Videre kan de kommunikative partners holdninger til innlærerens målpråknivå, tilskrive innlæreren en bestemt posisjon (Norton, 2013, s. 165–166). I skolesammenheng kan altså skolen og medelevenes holdninger til andrespråkelevens ferdighetsnivå i norsk, tilskrive eleven en posisjon som kan være marginaliserende og gjøre det utfordrende for eleven å utfolde egen stemme og identitet.

En posisjon tilskrevet på bakgrunn av visse språkholdninger, som beskrevet i kapitlet over, kan altså ha betydning både for kommunikasjon, sosialisering og relasjonsdanning blant elevene. Samtidig kan forståelsene våre av hva det er «folk som oss» er og gjør i bestemte diskurser, tenkes å dreie seg om ikke bare språkholdninger, men også holdninger til «normal», «riktig» eller «passende» adferd (Gee, 2015, s. 113–114). Slik sett er det også andre sosiale koder i tillegg til språk som påvirker hvordan en forholder seg til nye mennesker en møter. Disse typene forståelser som vi danner oss gjennom deltakelse i og navigering mellom diskurser (Gee, 2015), kan videre tenkes å være med på å avgjøre om man er åpen, tar initiativ og aksepterer nye menneskers sosialisering- og kommunikasjonsutprøving. Noen av elevene fortalte at de følte seg lite akseptert. En fortalte at ingen medelever tok kontakt og at hen alltid satt alene, en annen fortalte at hen forsøkte å ta kontakt, men at det ikke alltid ga positive utslag. Hen følte at medelever var redde for at de ikke skulle forstå hverandre. Det å bli en del av en gruppe venner, kan være utfordrende når man er ny. For andrespråkelever blir språket en ekstra barriere i tillegg til andre faktorer som kan være kulturelt betinget, slik som for eksempel hilsemåter eller ulike måter å opptre på.

I analysen så vi at en elev fortalte om førsteinntrykk, og at hen hadde opplevelsen av at førsteinntrykket hen hadde gitt en gruppe medelever var dårlig. Dette kan være fordi elevenes vante venediskurser er forskjellige, og at forventningene til hvordan man skal oppføre seg også er ulike (Gee, 2015). Det kan også være den nye elevens tilnærming som ny, som kolliderte med forventningene medelevene hadde til nye elever. Forventningene til medlemmer og forventninger til ikke-medlemmer kan variere. Det å prøve ut gruppens egne sosiale normer, ideer eller rolleforventninger som man har observert, kan ses som en utprøvende tilpasning av

sin sosiale posisjon (Gee, 2015, s. 195; Norton, 2013, s. 2 og 50). Likevel behøver ikke denne tilpasningen nødvendigvis å være riktig tilnærming når man ikke har rukket å bli kjent, danne relasjoner og finne posisjoner som fungerer i forhold til hverandre i den bestemte diskursen. Dette var noe en elev hadde opplevd, og bygde rådgivningen sin på under intervjuet da hen fortalte at hen hadde dyttet noen vennskapelig slik medlemmene i gruppen pleide å gjøre seg imellom. Hen gjorde altså som de andre, men handlingen ble ikke akseptert. Det eleven beskriver er et godt eksempel på at det også er andre forhold utover språk som kan påvirke det å bli diskursdeltaker i en ny diskurs blant nye mennesker. Måten man velger å opptre på kan være en like stor utfordring for å bli diskursdeltaker som språkferdigheter.

Når det gjelder lærerne, viser elevenes beskrivelser og refleksjoner i analysen at deres omsorgsrolle kommer til uttrykk. Elevene forteller at lærerne både hjelper elevene i norskinnlæringsprosessen og at de tar kontakt og er interessert i hvordan elevene har det på skolen. Dette viser at elevene blir sett, men elevene bemerker også at de synes det er rart å ha mer kontakt med lærerne enn med andre medelever. Elevenes forhold til lærerne er en viktig faktor for trivsel og læring (Aagre, 2014, s. 160), men også jevnaldrende har en betydning for sosialiseringprosessen, det vil si for hvordan vi former oss til den eller de vi er (Frønes, 2016, s. 60). At elevene i denne undersøkelsen vektlegger andre elevers interesse og kontakt, understreker dette. Sosial tilhørighet og det å bli en diskursdeltaker kan imidlertid være utfordrende når elever ikke opplever åpenhet fra medelever.

Både språklig og sosial kompetanse vil utvikles gjennom deltakelse i og navigering mellom diskurser fordi diskursdeltakelse innebærer at vi veksler mellom ulike identiteter (whos) og gjør ulike handlinger (whats) i form av språklige ytringer eller sosial adferd (Gee, 2015, s. 168). I prosessen av å bli diskursdeltaker i nye, ukjente diskurser kan utprøvende språkbruk og oppførsel (f.eks. vennskapelig dytting) kolliderer med en gruppes sosiale forventninger. Det vil si at diskursenes kulturelle modeller, som er forståelser av hvordan folk i diskursen skal opptre språklig og sosialt, kan variere fra diskurs til diskurs og dermed skape uheldige førsteinntrykk, misforståelser eller lignende (Gee, 2015, s. 112–114). Selv om en utprøving kan få uheldig respons som kan oppleves ubehagelig, er den også med på å utvikle den språklige og sosiale kompetansen til individene. For elevene i denne studien vil utprøving i den norske konteksten være med på å utvikle elevenes språklige og sosiale kompetanse som vil være spesielt adekvat i den norske konteksten.

Prosessen med å bli diskursdeltaker og det å mestre den bestemte diskursen, kan som elevenes refleksjoner og beskrivelser har vist være utfordrende. Som Gee påpeker, kan mangelfull mestring av diskursen være hemmende for individet fordi det avholder individet fra å delta og dermed begrenser individets muligheter for å inngå i og tilegne seg diskursen (2015, s. 189–197). Samtidig vil prøving og feiling være innsiktsfullt og lærerikt og danne utgangspunkt for tilpassing og endring av tilnæringspraksis. For undersøkelsens elever har både lave norskerferdigheter og forståelsen av «riktig» adferd vært hemmende. Som følge av innlærings- og sosialiseringprosessen har elevene opplevd ubehag, ensomhet og nedstemthet. Disse erfaringene og følelsene er del av et større strukturelt problem som også utspiller seg andre plasser, slik forskningen til Norton har vist. Fem kvinner i hennes forskning opplevde en fremmedgjørende og lite inkluderende sosial verden (Norton, 2013, s. 147–150, se delkapittel 2.2). Erfaringene og følelsene kan påvirke om og hvordan individet velger å investere i interaksjonssituasjoner – om det velger å ytre seg eller tie. Investering kan på sin side ha innvirkning på sosialt innpass og sosial posisjon. I det følgende skal jeg se nærmere på nettopp dette, og hvordan investering kan ses som en forutsetning for diskursdeltakelse.

#### 5.4 Investering og diskursmestring

Å investere i språklig praksis og sosial interaksjon kan forstås som å innta en deltakende og handlende posisjon i bestemte fellesskap (Gee, 2015, s. 168; Norton, 2013). Dette kan ses som nødvendig for å kunne oppnå diskursmestring, altså utvikle literacy (Gee, 2015, s. 196). I analysen fant vi at elevene investerer i norskinnlæringen av flere ulike grunner. Noen nevner at utvikling av ferdigheter og kunnskap motiverer dem til investering. Andre nevner at relasjoner og deltakelse i sosiale fellesskap er faktorer som motiverer. Samlet sett har alle faktorene betydning for elevenes fremtid, enten den er nær eller fjern, fordi investeringen vil gi dem et bredere spekter av symbolske ressurser som språk, utdanning og vennskap (Norton, 2013, s. 50). Refleksjonene til elevene i denne undersøkelsen gir på mange måter uttrykk for hvem de gjerne vil være, hvilke muligheter de gjerne vil ha og hva de gjerne vil oppnå – altså gir de uttrykk for forestilte identiteter og forestilte fellesskap (Norton, 2013, s. 8–9). Eksempler på disse er det skandinaviske språkfellesskap og det norske kulturfellesskap.

Investeringen som gjerne er sterkt knyttet til utvikling av språklige ferdigheter og kommunikativ verdi, blir av elevene begrunnet med forståelse for meningsskaping og deltaking i kommunikasjon. Elevene investerer for å utvikle muntlige ferdigheter, slik at de både skal

kunne ytre seg i samtaler og forstå samtalepartnerne. Dette kom for eksempel til uttrykk da en elev ga uttrykk for å være veldig glad i å samtale, og at manglende forståelse derfor motiverer hen til utvikling av norskferdigheter for å kunne forstå. Når det gjelder samtalepartnere, gir en av elevene uttrykk for et bredt perspektiv og inkluderer nabolandsmenn (svensker og dansker) som mulige kommunikasjonspartnere. Dette viser at elevene ser for seg muligheter for deltakelse i diskurser hvor mennesker fra ulike deler av Skandinavia samhandler og kommuniserer. Dette indikerer at det skandinaviske språkfelleskapet utgjør et forestilt fellesskap for elevene, det vil si et ønsket fellesskap dannet gjennom fantasi (Norton, 2013, s. 8). Uten at elevene nevnte det selv, kan det å kunne forstå andre skandinaviske språk tenkes å åpne muligheter for blant annet studier og arbeid i de andre skandinaviske landa. Det kan også åpne muligheter for samhandling i aktiviteter som ligger i snarlig fremtid, for eksempel i gaming, fotballturneer eller andre fritidsaktiviteter. Elevenes refleksjoner rundt språkferdigheter som investeringsfaktor i norskinnlæring kan altså gi uttrykk for hvilke fremtidige fellesskap de ser muligheter for å delta i (Norton, 2013, s. 8–9). I tillegg indikerer elevenes tydelige ressursperspektiv i refleksjonene at den skandinaviske språksituasjonen har en spesiell (språklig) verdi på grunn av sitt kommunikative potensial.

Når det gjelder investeringen som motiveres av kunnskapsutvikling, kan også denne ha sammenheng med elevenes fremtidige muligheter. Som vi så i både innledningen og analysen, fortalte en elev at det å få innsikt i og kunnskap om kulturelle verdier, holdninger, tradisjoner og skikker er en motivasjon for investering i norskinnlæring. Dette er elementer som er en del av alle diskurser, og elevene investerer altså i norskinnlæringen for økt kunnskap om fellesskaps ulike dimensjoner. Denne kunnskapen kan ses som bevisst metakunnskap om diskurser, som ifølge Gee (2015) kan forsterke tilegnelsesprosessen av diskursene (s. 190–191). Dette er fordi kunnskap om kulturelle verdier og tradisjoner gir elevene mulighet til å forstå diskursenes kulturelt baserte normer og ideer. Denne forståelsen kan videre gi elevene en forståelse av hvordan de kan eller bør navigere i og mellom bestemte diskurser. Med andre ord kan metakunnskapen hjelpe elevene i literacy-utviklingen, det vil si mestringen av diskurser (Gee, 2015, s. 196). Den kan også føre til utvikling av egen identitet, fordi man får mulighet til å lære om seg selv ved å lære om andre diskurser i et komparativt perspektiv. Når man sammenligner diskurser man er del av med de man ikke er en del av, kan man dessuten bli oppmerksom på forskjeller og likheter, og identitetsalternativene de ulike diskursene tilbyr.

En annen investeringsfaktor som henger sammen med utvikling av ferdigheter og kunnskap, er lesing. En elev beskriver at lesing har en verdi for ordforrådet vårt og forestillingsevnen vår. Først og fremst kan utvikling av leseferdigheter føre til utvikling av ordforråd, og både leseferdigheter og ordforråd vil bidra til elevens samlede norskkferdigheter. Lesning vil også kunne tenkes å gi eleven tilgang på uendelig informasjon om kulturer, grupper og ulike diskurskjennetegn. En elev forteller eksplisitt at hen investerer i norskinnlæring for å kunne lære om tradisjon og nordmenns skikker – en kunnskap som lesing kan bidra til. Elevens refleksjon kan være et uttrykk for at eleven ønsker å delta i det norske kulturfellesskap, enten fremtidig eller snarlig, og refleksjonen kan derfor være et uttrykk for et forestilt fellesskap (Norton, 2013, s. 8–9). Å forstå informasjonen som man leser i litteratur kan imidlertid være vanskelig, fordi det kan være ord, uttrykk, sammenligninger, symboler eller andre virkemidler som kan misforstås når en ikke kjenner til den kulturelle diskursen. For en andrespråkelev kan det være ekstra utfordrende fordi språket i seg selv er nytt og ukjent (se f.eks. Ramsøy-Halle, 2015, s. 65). Virkemidler i litteratur kan være svært kulturbaserte og avhengige av en bestemt type lesning og tilnærming, noe som gjør tilgangen til informasjonen begrenset (Gee, 2015, s. 53). For de som er vant til diskursen kan virkemidlene være innforståtte, fordi forståelsen av dem er internalisert gjennom kontinuerlig deltakelse i den gitte diskursen (f.eks. nordmenn i en norsk kontekst). For andre som ikke er en del av diskursen er ikke de kulturelt betingede virkemidlene internaliserte, og symboler eller uttrykk kan bli bokstavelig forstått uten den underliggende meningen. Dette fører til at symbolene og uttrykkene mister en del av sin funksjon, som gjør at informasjonens innholdspotensiale blir begrenset og dermed kan misforstås. I en norsk kontekst kan derfor andrespråkelever, heriblant elever med polsk bakgrunn, risikere å misforstå en tekst som er norskkulturelt betinget. En konsekvens av manglende forståelse i undervisning kan være lavere grad av investering i læringsarbeidet. Når eleven ikke har kjennskap til den diskursen undervisningen bygger på, og heller ikke får innsikt i den gjennom lærerens forklaringer og synliggjøring, vil ikke eleven få eierskap til det som foregår i klasserommet. Det å få eierskap er dessuten noe investering forutsetter (Norton, 2013, s. 16–19), og manglende eierskap vil derfor føre til manglende investering og dermed også manglende læring.

Følelsen av å ikke forstå kan også føre til følelsen av irrelevans. Elevers opplevelse av undervisningens nytteverdi kan tenkes å henge sammen med hvordan undervisningsemnet blir presentert og satt i kontekst. I analysen så vi for eksempel at en elev opplevde undervisningens fokus som lite relevant for det hen ville få bruk for i fremtiden. Eleven fortalte at de for

eksempel har lært «uttrykk som nesten ingen bruker». Dette kan være fordi uttrykkene eleven har lært ikke har blitt satt inn i elevens kontekst, slik at hen kan relatere til uttrykkene og dermed se verdien i å forstå dem. Dersom elevene ikke ser verdien undervisningen kan ha for deres kulturelle kapital (Norton, 2013, s. 7), kan lavere grad av investering eller desinvestering bli resultatet (s. 9 og 180). Dette kan føre til at elevene melder seg ut som aktive deltakere i undervisningen. Nortons (2013) eksempel med Mai illustrerer tydelig hvordan opplevelse av irrelevans kan påvirke investering i negativ retning (s. 180, se delkapittel 2.2). Mais opplevelse av irrelevant undervisningsinnhold førte til at hun meldte seg ut og sluttet på språkkurset. Et tredje tenkt scenario i forbindelse med opplevelsen av undervisningsinnholdets irrelevans, er at innholdet oppleves for lett fordi det er noe elevene allerede kan.

En annen opplevelse av irrelevans, som ikke er knyttet til innholdet i undervisningen, men til språkinnlæring generelt, blir beskrevet av eleven som fortalte om en venn hadde flyttet tilbake til Polen. Eleven påpekte at vennen ikke hadde lært seg like mye som eleven selv hadde lært seg i løpet av den tiden de hadde norskundervisning sammen. Denne historien er et eksempel på at investering er avhengig av individuell verdievaluering, noe eleven også bemerket. Siden vennen hadde flyttet tilbake til Polen, kan årsakene til vennens lave investering i norskinnlæringen for eksempel skyldes bevisstheten om oppholdstid. På bakgrunn av dette kan det tenkes at elevens venn derfor valgte å investere i de språkferdighetene som ville være mest nødvendige i oppholdstiden.

Også interaksjonssituasjoner utenfor undervisning er situasjoner for (des)investering. I analysen fortalte en elev at hen rett og slett kan velge å tie dersom noen misforstår hva hen sier eller mener i en kommunikativ sammenheng utenfor undervisning. Dette kan bunne i opplevelsen av nytteløs kommunikasjon og være en form for forsvarsmekanisme mot ydmykelse (Norton, 2013, s. 7). Dette er ikke en ideell situasjon for språklig og sosial utvikling, da slik utvikling krever deltakelse i språklige og sosiale samhandlingssituasjoner (Gee, 2015, s. 195; Norton, 2013). Når eleven melder seg ut som aktiv ytrer i diskursen, velger hen å ta avstand uten å reparere de forhold som er misforstått, som på sin side kunne ført samtalen videre og bidratt til elevens kompetanseutvikling. En slik type tiende posisjonering kan tenkes å ha konsekvenser for identitetsutviklingen. Eleven fortalte at språket var barrieren for kommunikasjonen, og la skylden på egne norskferdigheter. Dette kan ha betydning for elevens selvoppfatning, hvor lave ferdigheter kan oppfattes som en mangel eller en skam. Dette kan videre gjøre at eleven selv posisjonerer seg som et individ med mangelfulle



kommunikasjonsferdigheter. Denne posisjonering kan igjen få betydning for fremtidig kommunikasjon, fordi den kan føre til ikke-deltakelse. Desinvestering kan altså føre til en egeninitiert marginal eller stigmatisert posisjon.

I motsetning til eksempelet over, hvor elevens desinvestering er et resultat av egen opplevelse av manglende ferdigheter, kan desinvestering også være et resultat av marginaliserende språkholdninger som kommer til uttrykk gjennom andres språkbruk og språklige bestemmelser i enkelte diskurser. Dette så vi et eksempel på i analysen, og tidligere i diskusjonskapittelet drøftet jeg hvordan ytringen «Ikke snakk på polsk» er verdiladet. Den kan være uttrykk for marginaliserende holdninger, og kan føre til en sosial posisjonskonflikt mellom de involverte. Dette eksempelet viser at maktrelasjoner mellom elever kan være en påvirkningsfaktor for investering i samhandlingssituasjoner (Norton, 2013). Samtidig kan det også tenkes at investering kan påvirke maktforholdene mellom elevene, og at relasjonelle konflikter kan unngås. I analysen så vi at en elev investerer i norskinnlæring for å unngå baksnakking. Det kan tenkes at eleven vil kunne bli kjent og danne relasjoner gjennom språket, bli en del av fellesskapet (vennegruppen) og kunne oppnå vennskap. Utvikling av norskferdigheter kan slik tenkes å minske, om ikke utelukke mulighetene for baksnakking og utestenging. På denne måten ser investering ut til å tilby elevene gode resultater og muligheter for fremtiden. Dette er i tråd med Nortons poeng, som argumenterer for at vi investerer i det som vil gi oss symbolske ressurser (språk, utdanning, vennskap) som vil øke verdien av vår kulturelle kapital (2013, s. 6). Med andre ord ønsker vi oss noe i retur ved investering.

## 5.5 Samlende oppsummering

Det å delta i og navigere mellom diskurser bidrar til at elevene lærer flere måter å forholde seg til andre mennesker på. I hjemmet tilegner de familiens måter å forholde seg til hverandre på, og de utvikler den første forståelsen av hvem de er (Gee, 2015, s. 173). Der lærer de også førstespråkene sine, og for elevene som lærer norsk tidlig i livet kan utgangspunktet for tilegnelse av sekundærdiskurser i norsk kontekst være mindre utfordrende enn for elevene som lærer norsk senere i livet. Utenfor hjemmet sosialiseres de inn i sekundærdiskurser, og diskursdeltakelsen preges av både hverdagslige og mer spesialiserte måter å være og gjøre ting på (Gee, 2015, s. 167–168). I fritidsdiskursen har elevene mulighet til å tilegne seg diskursers praksiser i naturlige og meningsfulle omstendigheter, og deltakelsesprosessen er som regel spontan og ikke-systematisk (Gee, 2015, s. 189–197). I skolediskursen får de mulighet til å

tilegne seg diskurser ved hjelp av en læringsprosess som er preget av en mer styrt og systematisk deltakelsesprosess (Gee, 2015, s. 189–197). Selv om det er mulig å skille diskurser fra hverandre, kan det også være vanskelig, slik det for eksempel er med fritidsdiskursen utenfor skolen og fritidsdiskursen på skolen. Elevenes vennediskurs kan kollidere med de forventningene skolens diskurs har til for eksempel språkpraksiser. Når elevene kommer i skvis mellom disse diskursene kan de kategoriseres som bi-discoursal (Gee, 2015, s. 185). Alle erfaringene elevene gjør seg i deltakelsen i og navigeringen mellom ulike sekundærdiskurser er dessuten med på å påvirke, forme og utvikle deres hverdagsdiskurs og hverdagsidentitet (Gee, 2015, s. 193). Ulike elementer og trekk, for eksempel begreper og uttrykk, kan implementeres i elevenes hverdagsdiskurser. Også abstrakte verdier, holdninger og perspektiver kan internaliseres av elevene.

Skolens språkideologiske forankring kan ha betydning for hvordan elevene opplever at de og deres språklige erfaringer, evner og forutsetninger blir møtt. Jeg har diskutert hvordan et språkforbud kan ses som uttrykk for en skoles enspråklighetsideologi fordi den tilkjenner norsk språk høyere verdi enn elevenes mange andre språk (García & Wei, 2019, s. 64). Et slikt forbud hindrer muligheten i å bruke polsk som hjelpespråk i læringsarbeidet og på skolen for øvrig, noe som kan påvirke elevenes investering i språklige praksiser (Norton, 2013). De polske elevenes (og andre andrespråkelevers) språklige ferdigheter, erfaringer og evner blir ikke anerkjent eller verdsatt, noe som videre kan påvirke elevenes syn på eget språk i tillegg til selvforståelse og identitet. Marginaliseringen tilskriver elevene en stigmatisert posisjon og skisserer også et ujevnt maktforhold mellom første- og andrespråkelever (Norton, 2013). Holdningene som skolens bestemmelser gir uttrykk for kan internaliseres av elevene og føre til språkkonflikter og posisjoneringskonflikter også i vennediskursen. I alle tilfeller kan marginaliserende omstendigheter føre til minst to scenarioer; på den ene siden kan det føre til at elevene undertrykker bakgrunnen sin, på den andre siden kan det føre til motmakt og en styrket tilhørighetsfølelse hos elevene (Norton, 2013, s. 7). Samtidig, på bakgrunn av Gees diskursteori, kan det tenkes å være mulig å endre skolediskursen slik at elevenes andrespråk blir akseptert og passende i enkelte situasjoner. Transspråkingspedagogikk (García & Wei, 2019) kan være et eksempel som kan bidra til en slik endring.

Alle de erfaringene elevene gjør seg i løpet av livet er med på å utvikle deres språklige og sosiale kompetanse som kan forstås som ett kommunikativt repertoar (Blommaert & Backus, 2013). Utviklingen av dette vil kunne bidra til hvordan elevene beveger seg i og mellom ulike

diskurser, og hvordan møtet med nye diskurser oppleves. Forståelse av både språklige og andre sosiale koder er av betydning i møtet med nye fellesskap og grupper fordi holdningene våre til både språkbruk og adferd kan ha innflytelse på hvordan man stiller seg til nye, ukjente mennesker (Gee, 2015, s. 112–114). En av elevene fortalte at hen hadde dyttet til noen medelever vennskapelig, som forsøk på å ta del i diskursen. Selv om dette var en utprøving av medelevenes egne gruppepraksis, ble tilnærmingen dårlig mottatt. Grupperes forventninger i forhold til elevens handlinger kan være forskjellig, og det kan gjøre diskursdeltakelse, relasjonsbygging og vennskapsdanning vanskeligere. Et annet funn er at elevene i denne studien har opplevd mer kontakt med lærerne enn blant medelever. Dette fremhever lærernes omsorgsrolle, men bemerkningen av at det oppleves rart understreker behovet for sosialisering blant jevnaldrende. Alle erfaringene og følelsene elevene har til mottakelse og sosialt innpass vil kunne påvirke om og hvordan elevene investerer.

Vi har sett at elevene investerer i norskinnlæringen både for utvikling av ferdigheter og kunnskap, og for å danne relasjoner og bli deltakere i fellesskap. Dette er aspekter som vil gi elevene symbolske ressurser i form av språklig kompetanse, kunnskap og vennskap (Norton, 2013, s. 50). Elevenes refleksjoner gir også uttrykk for hvilke forestilte fellesskap elevene ser for seg deltakelse i for fremtiden (Norton, 2013, s. 8). Både det norske kulturfellesskapet og språkfellesskapet er fremtredende i refleksjonene, og det skandinaviske språkfellesskapet blir også nevnt. Dette viser at elevene ser norskferdigheter og kunnskaper om den norske kulturen i en større verdikontekst. Investeringen vil kunne gi elevene mulighet for deltakelse i ulike diskurser innenfor den norske og skandinaviske konteksten. Disse kan dessuten tilby ulike identitetsalternativer (Norton, 2013, s. 3 og 9), som også kan fungere motiverende for investering.

Det er imidlertid flere aspekter som kan utfordre investeringen i undervisning. For det første kan manglende forståelse av innholdet gjøre læringsarbeidet vanskelig. For det andre kan innholdet i undervisningen av ulike årsaker oppleves irrelevant for fremtiden. Et tredje scenario som elevene ikke nevnte, men som kan skje, er at innholdet oppleves for lett. I alle tilfeller vil liten grad av investering eller likefrem desinvestering kunne være resultatet. Utenfor undervisning kan språkkonflikter og posisjonskonflikter påvirke investeringen. Noen av elevene fortalte at de valgte å tie i enkelte kommunikasjonssituasjoner. Dette kan være en strategi for å beskytte seg mot ydmykelse (Norton, 2013, s. 7). Samtidig kan investering være en strategi for å påvirke forekomsten av ulike konflikter. Det var det en elev som fremhevet da

hen uttrykte et ønske om å utvikle norskferdigheter for å unngå relasjonelle konflikter (baksnakking). Investering er altså et komplekst fenomen som fremhever relasjonen mellom språk, deltakelse i fellesskap og identitet. Innsikt i hva det er som bidrar til elevers investering kan avdekke hvem de ønsker å være, hvilke muligheter de gjerne vil ha, og hva de ønsker å oppnå i fremtiden.

## 6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i hvordan en gruppe polske elever opplever at de og språkene deres blir møtt i en norsk kontekst, primært på skolen. I tillegg har jeg lurt på hvordan denne innsikten kan bidra med økt forståelse av språklige og sosiale koders betydning for deltakelse i fellesskap og identitetsutvikling. Problemstillingen jeg har tatt utgangspunkt i for å danne slik innsikt og forståelse er:

*Hva kan en gruppe polske elevers opplevelser med og refleksjoner rundt norskinnlæringsprosessen og måten språkene deres blir møtt på, fortelle oss om språkets og andre sosiale koders betydning for diskursdeltakelse og identitetsutvikling?*

Denne problemstillingen har jeg behandlet ved å ta for meg fire ulike forskningsspørsmål som tar for seg hvert sitt tematiske innhold. Disse tematiske innholdene er 1) elevenes egenrapporterte språkbruk, 2) deres refleksjoner rundt norskinnlæringen, 3) deres opplevelser av mottakelse og sosialt innpass, og 4) diskursdeltakelse og identitetsutvikling. Ni kvalitative intervju på polsk er blitt gjennomført, og studien bygger derfor på elevenes stemmer. Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for avhandlingens bidrag ved å ta opp hvilken innsikt behandlingen av forskningsspørsmålene har bidratt med. Deretter vil jeg kort diskutere noen didaktiske implikasjoner, før jeg til slutt reflekterer kort over forskningsveien videre.

### 6.1 Avhandlingens bidrag

Tema for denne avhandlingen har vært språk, deltakelse i fellesskap og identitet. Med et spesielt fokus på å få frem elevenes stemmer, har jeg ønsket å bidra med kunnskap om hvordan en gruppe polske elevers refleksjoner og beskrivelser kan ses i lys av Gee (2015) og Norton (2013) sine perspektiver. Jeg har søkt en forståelse av hva språk og andre sosiale faktorer har å si for elevenes muligheter til deltakelse i fellesskap og identitetsutvikling. Ved å gjennomføre en analyse av refleksjonene og beskrivelsene deres av opplevelser knyttet til norskinnlæringsprosessen, har avhandlingen bidratt med innsikt i hvilke diskurser elevene beveger seg i og mellom, hvilke språk de bruker hvor og med hvem og hvordan de tilpasser språkpraksisene (forskningsspørsmål 1). Elevene er medlemmer av flere ulike sekundærdiskurser, og som Obojska (2018) har gjort i sin avhandling, har jeg diskutert hvilke sosiale posisjoner elevene trer inn i i de ulike diskursene. Denne avhandlingen har videre vist

at elevenes vante språkpraksiser og identitetsposisjoner utfordres i skolediskursen grunnet de underliggende språklige ideologiene.

Avhandlingen har også bidratt med innsikt i hva elevenes refleksjoner rundt norskinnlæringen kan si om deres investering i ulike språkpraksiser (forskningsspørsmål 2). Investeringen bevirkes av ønskene elevene gir uttrykk for å ha for fremtidige eller snarlige muligheter (Norton, 2013), blant annet muligheter for deltakelse i venediskurser, det norske kultur- og språkfellesskapet og det skandinaviske språkfellesskapet. Disse er uttrykk for forestilte fellesskap som også bærer med seg elevenes ønsker om hvem de vil være, altså forestilte identiteter (Norton, 2013). Samtidig har vi også sett hva det er som kan utfordre investering, blant annet opplevelsen av irrelevant undervisningsinnhold samt språk- og posisjonskonflikter som oppstår med rot i språklige ideologier. Ved å få innsikt i hvordan elevene har opplevd mottakelse og sosialt innpass (forskningsspørsmål 3), har vi også sett hvilke forhold som har betydning for selvforståelse og deltakelse i nye fellesskap i møtet med de nye fellesskapene. Elevene beskriver at både språklige og andre sosiale koder påvirker møtet med målspråkfellesskapets språkbrukere. I likhet med andre studier fant jeg at elevene opplever målspråket både som en utfordring for posisjonering og identitetskaping (Frey, 2017; Aho, 2018), og som et mål i seg selv (Aho, 2018). Manglende norskferdigheter gjør det vanskelig for elevene å forstå og gjøre seg forstått. Elevenes refleksjoner understreker også språkets rolle som konstituerende for det å «være noen (zaistnieć)», altså identiteten deres, noe som er i tråd med Nortons (2013) perspektiver og det studiene til Bygdås (2016), Frey (2017) og Aho (2018) har vist. Gjennom språket har elevene mulighet til å markere hvem de er. Samtidig har elevenes refleksjoner altså vist at det kan være vanskelig å innta den identitetsposisjonen de ønsker når de har manglende ferdigheter i norsk.

En diskusjon av de ulike funnene har videre ført til en forståelse av de dynamiske prosessene ved diskursdeltakelse og identitetsutvikling, og bidratt med innsikt i hvordan de sosiale maktforholdene rundt elevene påvirker diskursdeltakelse og identitetsutvikling (forskningsspørsmål 4). Skolens språklige ideologier kommer til uttrykk gjennom det omtalte forbudet mot bruk av andre språk enn norsk og elevens internalisering av språkholdninger. Dette har vi sett kan påvirke elevenes opplevelser. Marginalisering og stigmatiserte posisjoner kan både bidra til at elevene undertrykker eller styrker sin polske bakgrunn. Begge scenarioer vil ha betydning for elevenes identitetsutvikling, og kan videre påvirke elevenes utvikling av livsverdensdiskursen, det vil si hvilke praksiser, verdier, holdninger og perspektiver de bevarer,

endrer og utvikler gjennom livet. I skolen er det et grunnleggende prinsipp å fremme demokratiske verdier som «gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dersom skolens normer og praksiser gir uttrykk for et enspråklighetsperspektiv som tilkjenner norsk språk høyest verdi, kan dette marginalisere andrespråkelevne. Jeg har diskutert hvordan et slikt perspektiv har betydning for elevenes syn på egen bakgrunn, selvforståelse, tilhørighet og investering i språkpraksiser på skolen. Denne typen innsikt i elevenes perspektiver og opplevelser har stor verdi i andrespråkdidaktikken. I det følgende vil jeg diskutere noen didaktiske implikasjoner som de diskuterte funnene har for norskfaget og andrespråkspedagogikk.

## 6.2 Didaktiske implikasjoner

«the challenge for language educators is to explore which identity positions offer the greatest opportunity for social engagement and interaction. Conversely, if there are identity positions that silence students, then teachers need to investigate and address these marginalizing practices» (Norton, 2013, s. 16)

Som Norton beskriver i sitatet over kan det være viktig å utforske hvilke identitetsposisjoner som tilbyr de beste mulighetene for sosialt engasjement og interaksjon i læringsprosessen. Dette vil for lærere innebære å analysere språkpraksisene i undervisning og undersøke dynamikken mellom undervisningsdiskursens deltakere. Hvilke deltakelsesmuligheter tilbyr læringsaktivitetene? Dersom elever er tause og lite deltakende, er det behov for å undersøke og identifisere eventuelle marginaliserende praksiser. I diskusjonen så vi hvordan språklige ideologier kommer til uttrykk gjennom skolens normer og praksiser. Det vil være viktig å være bevisst hvilke perspektiver på for eksempel språk og språkbruk som gjøres gjeldende i klasserommet fordi disse kan stille grupper av språkbrukere i et dårlig lys (van Ommeren, 2017, s. 167–168). Et enspråklighetsperspektiv, som for eksempel kan komme til uttrykk gjennom forbud mot bruk av andre språk enn norsk, vil skape sosiale forskjeller og ujevne maktforhold mellom første- og andrespråkelever. I diskusjonen så vi at språkholdninger kan internaliseres av elever og skape både språk- og posisjonskonflikter. De sosiale forholdene som språklige ideologier skaper kan påvirke elevenes syn på egen bakgrunn, selvforståelse, tilhørighet og investering i språkpraksiser. Det kan også påvirke elevenes perspektiver, holdninger og verdier som de bærer med seg videre i livet. Disse vil kunne ha konsekvenser for deltakelsen i og navigering mellom ulike diskurser. Derfor kan det være avgjørende at lærere reflekterer over undervisningspraksisen for å avdekke marginaliserende forhold.

For å delta i og navigere mellom ulike diskurser vil det være avgjørende å utvikle det Gee (2015) omtaler som literacy, for eksempel bestemte ferdigheter som hjelper en å mestre bestemte diskurser (s. 196). Ved å utvikle språklige og sosiale ferdigheter som fører til diskursmestring vil elevenes kommunikative repertoar også utvides og utvikles. Dette kan utvide mulighetene for å delta i flere diskurser (Gee, 2015), slik som for eksempel det norske språk- og kulturfellesskapet og det skandinaviske språkfellesskapet. I skolen kan tilegnelsen av nye diskurser fremmes ved hjelp av læringsaktiviteter som bidrar til å utvikle både ferdigheter og kunnskaper som kreves i de bestemte diskursene man ønsker å ta del i. Gjennom arbeid som fremmer refleksjon, analyse og kritisk tenkning vil elevene dessuten kunne snakke om ulike diskursers kjennetegn, få kunnskap om ulike diskurser og sammenligne diskursers kjennetegn og praksiser (Gee, 2015, s. 190–192). Denne kunnskapen omtales ofte som metakunnskap, og den vil bidra til utviklingen av det kommunikative repertoaret til elevene. Med andre ord vil metakunnskap bidra til læring, som på sin side er med på å styrke tilegnelsen av diskurser (Gee, 2015, s. 189). Når elever har kunnskap om diskursers ulike dimensjoner kan det hjelpe dem i å navigere og bevege seg hensiktsmessig i og mellom diskurser. Det vil med andre ord hjelpe dem i utviklingen av literacies. Elevene vil også kunne utvikle en respekt og toleranse for mangfoldet av språklige og sosiale praksiser. Kunnskapen kan i tillegg øke mulighetene for diskursmestring fordi forståelsen av diskurser øker forståelsen av hvordan eleven skal opptre for å bli deltakende. Gjennom deltakelse kan eleven dessuten få utfoldet egen stemme. Utvikling av literacies kan derfor forstås å fremme ytringsfriheten som demokratisk deltakelse innebærer.

For elever som er nye i Norge kan det å bli en del av et nytt fellesskap og delta i nye diskurser i en norsk kontekst oppleves vanskelig og utfordrende. For andrespråkelever vil språket være en ekstra barriere i relasjons- og vennskapsdanning. Det sosiale innpass kan altså være ekstra vanskelig å oppnå. Manglende språkferdigheter vil føre til manglende forståelse, som videre kan føre til misforståelser. Dersom elever opplever at kommunikasjonen er nytteløs kan det føre til at elevene heller velge å tie fremfor å investere i språkpraksiser, slik en elev i denne studien fortalte. Dette kan sinke elevens språkinnlæring og videre få konsekvenser for elevens selvforståelse og identitetsutvikling. I skolen kan manglende norskferdigheter og ikke-forståelse i undervisning få konsekvenser for læringsutbyttet. Hvis elevene opplever at innholdet i undervisning er for vanskelig kan det føre til at de ikke investerer i læringsarbeidet, selv om de er svært motiverte til å lære norsk (Norton, 2013). Lite deltakende elever kan også



være en konsekvens av for enkelt innhold fordi elevene allerede kan det som skal læres. Både for vanskelig og for lett undervisningsinnhold kan føre til opplevelsen av irrelevans. I tillegg har jeg diskutert at opplevelsen av irrelevans som ikke er direkte knyttet til undervisningsinnhold (jf. historien om en elevs venn som ikke hadde lært seg norsk i stor grad og hadde flyttet tilbake til Polen), også kan påvirke investeringen. En løsning som kan motvirke passive og tause elever i undervisning er å nettopp identifisere hva det er som utfordrer investeringen (Norton, 2013). Ulike faktorer som bidrar til at elevene opplever irrelevans, kan være faktorer som utfordrer investeringen deres. Samtidig kan det også være mer overordnede og abstrakte forhold som påvirker investeringen, slik som språklige ideologier som tilskriver elevene en marginalisert posisjon. Disse kan gjøre seg synlig gjennom skolens normer og regler, men de er også gjerne usynlig integrert i skolens virksomhet, for eksempel i språk- og undervisningspraksisen.

Et transspråkingsperspektiv kan være et alternativ til enspråklighetsperspektivet fordi det innehar et stort potensial for å imøtekomme alle elever uansett hvilke forutsetninger, erfaringer og evner de har (García & Wei, 2019). Transspråkingspedagogikk gjør det mulig å bruke og videreutvikle elevenes ulike språk, noe som er med på å ivareta elevenes følelse av den de er – identitet, kulturell bakgrunn og tilhørighet. Den åpner mulighet for elevene å delta i læringsarbeidet på annerledes måter, som verdsetter den kulturelle kapitalen elevene allerede har med seg når de trer inn i skolen. Den vil dessuten styrke andrespråkelevenenes sosiale posisjoner blant førstespråkelever fordi transspråkingsperspektivet uttrykker en respekt for elevenes mange språk, erfaringer og ferdigheter. Et transspråkingsperspektiv vil altså kunne være en ressurs i skolen fordi det kan bidra til inkluderende og likeverdige læringsmiljøer som har betydning for elevenes læring og trivsel.

### 6.3 Forskningsveien videre

I takt med den stadige utviklingen i samfunnet vil det alltid være behov for mer kunnskap, og dermed også mer forskning. Med denne avhandlingen har jeg ønsket å bidra med økt innsikt i og forståelse av hvordan polskspråklige elever og deres språk blir møtt i og utenfor skolen i en norsk kontekst. Denne studien er liten, og datamaterialet bør ikke ses som ‘faktarapporter’, men heller som kontekstuelle situerte representasjoner av deltakernes perspektiver, som er (re)konstruert i samspill med meg som forsker. Avhandlingen har bidratt med innsikt i én gruppe elevers opplevelser, men siden elever er forskjellige, har ulike forutsetninger og lærer

på ulike måter, er det vanskelig å si om funnene er generaliserbare. Likevel belyser studien bestemte mønstre og sammenhenger som kan bidra til forskningen på andrespråkfeltet.

Selv om studien tar utgangspunkt i elever i Norge med polsk bakgrunn, kan funnene gjelde for flere andrespråkelever. Kanskje er det også mulig å argumentere for at noen av funnene i studien kan være gjeldende for andre nye elever, uavhengig av om norsk er første- eller andrespråk, fordi de berører hvordan elevene i studien blir møtt i diskurser som er nye for dem. Samtidig er det behov for mer forskning som kan belyse disse møtene mellom elever og diskurser ytterligere. Dynamikkene mellom språk, deltakelse i fellesskap og identitet er komplekse og mangfoldige, og det er derfor flere ulike sider ved dynamikkene som kan belyses. Fremtidig forskning kan bidra med å belyse de sidene ved relasjonene mellom språk, deltakelse i fellesskap og identitet som ikke har blitt belyst eller diskutert i denne studien. Dette kan for eksempel være å undersøke hvordan andrespråkelever opplever skole-hjem-samarbeid, hvilken betydning språket har for samarbeidet, og hva samarbeidet kan ha å si for elevenes norskinnlæring og identitet. Noe annet som kunne vært interessant å undersøke er hvilke muligheter eller begrensninger arbeid med en bestemt tekst kan ha for andrespråkelevers investering og deltakelse i læringsfellesskapet, og hva dette har å si for identitetsutvikling.

Fokuset for denne avhandlingen har vært elevenes stemme. Det er viktig å høre elevenes stemmer for å forstå hvordan de opplever at de og deres språk møtes i skolen. Perspektivene deres kan gi oss mulighet til å forstå forholdene mellom språk, deltakelse i fellesskap og identitet gjennom *deres øyne*. Samtidig kan et fokus på læreres stemme bidra med en annen type innsikt, som ikke har blitt gitt i denne avhandlingen, men som kan være like viktig for å forstå hvordan elever blir møtt i skolen. Hvordan læreres verdensbilde posisjonerer elevene, kan være avgjørende for hvilken tilgang elevene har til praksisene og ressursene i undervisningen. Innsikt i læreres refleksjoner rundt egen praksis, og deres forståelse av flerspråklighet, kan bidra til å utfylle forståelsen av hvordan flerspråklige elever blir møtt i skolen.

## Referanser

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aho, E. B. (2018). Språkinntroduksjon som mellomrom: Nyanlännda gymnasieelevers erfaringer av ett introduktionsprogram (Licentiatoppsats). Karlstad Universitet, Karlstad.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction. *Nordic Journal of Digital Literacy* 7(2), s. 81–96. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/54547176/dk#page=3>
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. I I. de Saint-Georges & J. J. Weber (Red.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (s. 11–32). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Brochmann, G. (2017). Integrering. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/integrering>
- Busterud, G. (2019, 7. januar). Førstespråktilegnelse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/førstespråktilegnelse>
- Bygdås, M. E. (2016). *Fra Warszawa til Oslo: Språkvalg og identitet hos polsk-norske ungdommer* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51555/MEB2016.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.utg.). London & New York: Routledge.
- Darvin, R. & Norton, B. (2016). Investment in language learning in the 21st Century. *Langage et Société*, 157, s. 19–38. Hentet fra <http://www.faculty.educ.ubc.ca/norton/>
- Dewilde, J. & Igländ, M.-A. (2015). 'No problem, janem': En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden og E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109–126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dyrlid, L. M. (2017). *Transnasjonalisme mellom stolthet og stigma: Polske migranternes narrativer om arbeid, tilhørighet og posisjonering* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/2444405/Linda%20Marie%20Dyrlid\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/2444405/Linda%20Marie%20Dyrlid_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Frey, V. (2017). *Identitetsskapende i ett andrespråk: En kvalitativ studie om hur vuxna för invandrare-elever från Polen betraktar sine identiteter i svenska* (Examensarbete 15 hp, Stockholms Universitetet). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1148350/FULLTEXT01.pdf>
- Frønes, I. (2016). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (5.utg.). London, New York: Routledge.

- Gitz-Johansen, T. (2006) *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Helstrup, T. (2014, 3. mars). Gruppe. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/gruppe>
- Hårstad, S. & Solheim, R. (2017). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 199–215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Internalisering, (2018, 12. juni). I *Store norske leksikon*. Hentet 13. mai 2020 fra <https://snl.no/internalisering>
- Janik, M. O. (2010). *En polakk i norsk fortid. Om feil gjort av polskspråklige norskinnlærere i bruk av perfektum og preteritum*. (Mastergradsavhandling, Adam Mackiewicz Universitetet i Poznan). Hentet fra [https://w2.uib.no/filearchive/en-polakk-i-norsk-fortid.-om-feil-gjort-av-polskspraaklige-norskinnlærere-i-bruk-av-perfektum-og-preteritum\\_1.pdf](https://w2.uib.no/filearchive/en-polakk-i-norsk-fortid.-om-feil-gjort-av-polskspraaklige-norskinnlærere-i-bruk-av-perfektum-og-preteritum_1.pdf)
- Kennair, L. E. O. (2019, 4. september). Introvert. I *Store norske leksikon*. Hentet 15. mai 2020 fra <https://snl.no/introvert>
- Kirkeberg, M. I. (2019, 13. mai). *Arbeidsinnvandringen øker igjen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flest-innvandrer-pa-grunn-av-arbeid>
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 217–230). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjøll, G. (2018, 25. april). Morsmål. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/morsmål>
- Kramsch, C. (2013). Afterword. I B. Norton (Red.), *Identity and language learning: Extending the Conversation* (2.utg., s. 192–199). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malczewska-Iversen, N. (2012). *Transnasjonal selvpresentasjon: En kvalitativ studie om hvordan livet til polske jenter i Norge kan forstås i lys av transnasjonalisme* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268579/563097\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268579/563097_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Matre, S. & Nygård, M. (2017). Språksyn og språkteoretiske tilnærminger. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 23–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2.utg., s. 89–103). Oslo: Cappelen akademisk.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 19. mai 2020 fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the Conversation* (2.utg.). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2019). Identity and Language learning: A 2019 Retrospective Account. *The Canadian Modern Language Review / La revue Canadienne des langues vivantes* 75(4), s. 299–307. Hentet fra <https://muse.jhu.edu/article/744625>

- Obojska, M. A. (2018). *Stance in offline and online metalinguistic talk among Polish adolescents in Norway* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Obojska, M. A. (2019). Trilingual repertoires, multifaceted experiences: multilingualism among Poles in Norway. *International Multilingual Research Journal*, 13(4), s. 257–276.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ortega, L. (2011). SLA after the Social Turn: Where cognitivism and its alternatives stand. I D. Atkinson (Red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (s. 167–178). Abingdon & New York: Routledge.
- Ramsøy-Halle, J. (2015). *Å se metaforer med nye øyne: Bruk av metaforer i læreboktekster og minoritetsspråklige elevers resepsjon av disse* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/285555/Ramsøy-Halle\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/285555/Ramsøy-Halle_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Schackt, J. (2019, 20. september). Kultur. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kultur>
- Simonsen, H. G. (2012). Kognitiv lingvistikk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/kognitiv\\_lingvistikk](https://snl.no/kognitiv_lingvistikk)
- Skommer, G. (2014). Norsk fonologi – en utfordring for polske innlærere?\* *NOA norsk som andrespråk*, 30(2), s. 67–85. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/835/830>
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Fakta om: Innvandring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2019, 27. mai). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>
- van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 153–168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6) s. 1024–1054. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01419870701599465>



## Vedlegg

**Vedlegg 1:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra NSD





## **Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet**

### ***”Norsk som andrespråk. En gruppe polske elevers opplevelser med norskinnlæring”***

Mitt navn er Marlene Øverbekk og jeg studerer ved Institutt for lærerutdanning på NTNU. Jeg skal i løpet av dette skoleåret skrive en masteroppgave i norsk om flerspråklighet. Dette er et spørsmål til deg om samtykke til at barnet ditt deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsyn i elevers erfaringer og opplevelser med norskinnlæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke en gruppe polske elevers opplevelser av språkinnlæring, for å kunne forstå deres posisjon bedre slik at man kan legge til rette for tilpasset opplæring. Hvordan opplever elevene innlæringsprosessen? Prosjektet har som mål å belyse polske elevers møte med det norske språket, samt bidra til økt kunnskap om hvordan man, gjennom å kjenne til elevenes perspektiv, kan legge til rette for god opplæring i et inkluderende og åpent miljø/fellesskap. Elevens stemme kan gi både meg som fremtidig lærer, men også andre lærere eller andre relevante yrkesretninger, innsikt i innlærerens perspektiv slik at vi kan forbedre og tilpasse opplæringen og skape effektiv og betydningsfull undervisning.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I dette prosjektet er det *poliske* elevers opplevelse av innlæringsprosessen av norsk jeg ønsker å fordype meg i, fordi polakker utgjør Norges største innvandrergroupe. Til prosjektet ønsker jeg å samtale med 3-5 elever som har polsk som førstespråk og norsk som andrespråk. Selv er jeg halvt polsk og kan samtale både på norsk og polsk.

Dette informasjonsskrivet er også sendt ut til flere aktuelle deltakerkandidater.

### **Hva innebærer det for barnet ditt å delta?**

Hvis du velger å samtykke til at barnet ditt deltar i prosjektet, innebærer det at han/hun deltar i et intervju. Dette blir lagt opp som en samtale, hvor jeg vil stille spørsmål om barnets erfaringer med norskinnlæring. Jeg vil også stille spørsmål om barnets opplevelser rundt møtet med det norske språk. Samtalen vil bli tatt opp på lydopptaker som vil bli brukt til senere analyse.

Du kan få se intervjuguiden på forhånd ved å ta direkte kontakt med meg (se kontaktinformasjon under).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å samtykke til at barnet ditt deltar, kan han/hun og du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis det selv eller du ikke vil at det skal delta eller senere velger å trekke samtykket.

Det vil ikke påvirke ditt eller barnets forhold til skolen dersom du velger å samtykke til at barnet deltar i prosjektet.

### **Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om barnet ditt**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Marlene, og veileder Signe, som vil ha tilgang til lydopptakene, og det vil bare være Marlene som har adgang til informasjon om barnets alder og navn. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navnet og kontaktopplysningene deres erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet (lydopptak og transkripsjoner) vil bli lagret kryptert på NTNUs egen forskningsserver.

Barnet ditt vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da alle personopplysninger anonymiseres og navn utelates. Opplysningene som vil bli publisert er:

- At barnet har polsk som førstespråk og norsk som andrespråk
- At barnet er mellom 10 og 16 år gammelt

## **Hva skjer med opplysningene om barnet ditt når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. juli 2020.

Alle personopplysninger vil være anonymiserte, og lydopptakene vil være slettet.

### **Barnets rettigheter**

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har det selv og du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- få slettet personopplysninger om barnet,
- få utlevert en kopi av barnets personopplysninger (dataportabilitet),

og om nødvendig:

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?**

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Marlene Øverbekk – [marleneo@ntnu.no](mailto:marleneo@ntnu.no)
- NTNU ved veileder Signe Rix Berthelin – [signe.rix.berthelin@ntnu.no](mailto:signe.rix.berthelin@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen – [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Signe Rix Berthelin

Student  
Marlene Øverbekk

## Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Norsk som andrespråk. Polske elevers opplevelser av norskinnlæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi vet at utdrag fra intervjuet/samtalen behandles anonymt og med respekt i den ferdige avhandlingen, og vet at jeg/vi når som helst kan trekke samtykket mitt/vårt fra studien.

Jeg/vi samtykker til at barnet mitt/vårt deltar i intervju

Jeg/vi har snakket med barnet mitt/vårt om dette, og han/hun har også gitt sitt samtykke til å delta. Jeg/vi samtykker til at opplysninger om mitt/vårt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juli 2020

Dersom du/dere ikke ønsker at ditt barn skal delta trenger du ikke levere samtykkeskjemaet tilbake.

Elevens navn: \_\_\_\_\_

-----  
(Signert av foreldre/foresatte, dato)

**Informacja o projekcie magisterskim:  
«Norweski jako drugi język. Doświadczenia grupy  
polskich uczniów w zakresie uczenia się języka  
norweskiego»**

Nazywam się Marlene Øverbekk i studiuje na Wydziale Edukacji Nauczycieli w NTNU. W tym roku akademickim zamierzam napisać pracę magisterską na temat wielojęzyczności. Celem projektu jest uzyskanie informacji o doświadczeniach uczniów związanych z nauką języka norweskiego. W tym dokumencie udzielamy informacji o tym, z czym wiąże się uczestnictwo w projekcie i o jego celach. Na końcu znajduje się również formularz zgody na udział w badaniu.

**Cele projektu:**

Głównym celem pracy magisterskiej jest zbadanie doświadczeń uczniów polskiego pochodzenia w nauce języka norweskiego – aby lepiej zrozumieć ich sytuację i ułatwić im naukę poprzez dostosowanie do indywidualnych potrzeb (spersonalizowane szkolenie/szkolenie dostosowane). Istotą badania jest poznanie, w jaki sposób uczniowie doświadczają procesu uczenia. Projekt ten ma rzucić światło na zetknięcie polskich uczniów z językiem norweskim i przyczynić się do pogłębienia wiedzy o tym, w jaki sposób, znając perspektywę uczniów, można ułatwić dobrą edukację w otwartej na integrację społeczności. Głos Twojego dziecka może dać mi - jako przyszłemu nauczycielowi (jak również innym nauczycielom lub innym odpowiednim specjalistom) wgląd w perspektywę ucznia, abyśmy mogli ulepszyć i dostosować nauczanie do oraz stworzyć skuteczny system edukacji.

**Kto jest odpowiedzialny za projekt?**

Za projekt magisterski odpowiedzialna jest uczelnia – NTNU.

**Dlaczego jesteś proszony o udział?**

W tym projekcie chciałabym zgłębić doświadczenia polskich uczniów w procesie uczenia się języka norweskiego, ponieważ to właśnie Polacy stanowią największą grupę imigrantów w Norwegii. W ramach projektu chciałabym porozmawiać z 3-5 uczniami, dla których język polski jest językiem ojczystym, natomiast norweski jest drugim językiem.

Sama również mam polskie korzenie i mogę rozmawiać zarówno po norwesku, jak i po polsku.

Ten dokument informacyjny został również wysłany do kilku innych odpowiednich kandydatów.

### **Z czym wiąże się udział w badaniu?**

Jeśli zdecydujesz się wyrazić zgodę na uczestnictwo dziecka w projekcie, przeprowadzony zostanie z Nim wywiad. Jest to rozmowa, w której zadam pytania na temat doświadczeń dziecka związanych z nauką języka norweskiego. Chciałabym również zapytać o pierwszy kontakt z językiem. Rozmowa zostanie nagrana na rejestratorach audio, a następnie poddana analizie.

Możesz wcześniej zapoznać się z przewodnikiem do rozmowy kontaktując się z mną bezpośrednio (dane kontaktowe poniżej).

### **Udział jest dobrowolny.**

Udział w projekcie jest dobrowolny. Wyrażenie zgody na udział w badaniu nie wpłynie w żaden sposób na relacje Twojego dziecka ze szkołą.

Możecie również wycofać zgodę w dowolnym momencie bez podawania przyczyny.

Nie będzie to miało negatywnych konsekwencji dla Twojego dziecka.

### **Prywatność dziecka – w jaki sposób przechowujemy i wykorzystujemy informacje o dziecku?**

Informacje o Twoim dziecku wykorzystamy wyłącznie do celów projektu. Informacje traktujemy jako poufne i zgodne z polityką prywatności. Tylko Marlene i opiekun naukowy projektu – Signe, będą miały dostęp do nagrań, natomiast dostęp do informacji o wieku i imieniu dziecka będzie miała jedynie Marlene. Aby zagwarantować, że żadna nieupoważniona osoba nie będzie miała dostępu do danych osobowych, dane uczestników badania zostaną zastąpione kodem, przechowywanym na osobnej liście danych, oddzielonej od innych informacji. Dane (nagrania audio i transkrypcje) zostaną zaszyfrowane na osobnym serwerze badawczym NTNU.

Twoje dziecko nie będzie rozpoznawalne publicznie, ponieważ wszystkie dane zostaną zanonimizowane, a imiona uczestników w pracy pominięte.

Upublicznione zostaną jedynie informacje:

- że dziecko używa języka polskiego jako języka ojczystego i norweskiego jako drugiego języka,
- że dziecko ma między 10 a 16 lat.

### **Co stanie się z informacjami o Twoim dziecku, kiedy zakończymy projekt?**

Zakończenie projektu planowane jest na 31. lipca 2020 r. Wszystkie dane osobowe zostaną zanonimizowane, a nagrania audio usunięte.

### **Prawa Twoje i dziecka:**

Tak długo, jak Twoje dziecko może zostać zidentyfikowane w materiałach do pracy, Ono i Ty macie prawo do:

- wglądu w to, jakie dane osobowe dziecka są rejestrowane,
- uzyskiwania danych osobowych o dziecku,
- usunięcia danych osobowych dziecka,
- uzyskania kopii danych osobowych dziecka (danych przenośnych),

oraz w razie takiej potrzeby:

- złożenia skargi do Rzecznika ds. Prywatności lub Inspektoratu Danych w sprawie przetwarzania danych osobowych dziecka.

### **Co daje nam prawo do przetwarzania danych osobowych dotyczących Twojego dziecka?**

Przetwarzamy informacje o Twoim dziecku na podstawie Twojej zgody.

W imieniu NTNU, NSD – Norweskie Centrum Badań Danych AS uznało, że przetwarzanie danych osobowych w tym projekcie jest zgodne z przepisami dotyczącymi prywatności.

### **Gdzie możesz dowiedzieć się więcej o projekcie?**

Jeśli masz pytania dotyczące badania lub chcesz skorzystać ze swoich praw, skontaktuj się z:

- Marlene Øverbekk – [marleneo@ntnu.no](mailto:marleneo@ntnu.no)
- NTNU przez opiekuna projektu Signe Rix Berthelin – [signe.rix.berthelin@ntnu.no](mailto:signe.rix.berthelin@ntnu.no)

- Nasz rzecznik ds. Prywatności: Thomas Helgesen – [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norweskie Centrum Badan Danych AS, e-mailem: ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) lub telefonicznie: 55 58 21 17.

Z poważaniem,

Odpowiedzialna za projekt:  
Signe Rix Berthelin

Studentka:  
Marlene Øverbekk

## Oświadczenie zgody

Ja/My otrzymaliśmy i zrozumieliśmy informacje o projekcie *Norweski jako drugi język. Doświadczenia grupy polskich uczniów w zakresie uczenia się norweskiego* i o możliwości zadawania pytań. Ja/My zostaliśmy poinformowani i rozumiemy, że fragmenty rozmowy będą traktowane anonimowo i z szacunkiem w pracy magisterskiej i wiem/wiemy, że Ja/My możemy wycofać zgodę na udział w projekcie w dowolnym momencie.

Zaznacz odpowiednie pole:

Ja/My wyrażamy zgodę na uczestnictwo dziecka w projekcie

Ja/My rozmawialiśmy o tym z moim/naszym dzieckiem i ono również wyraża zgodę na udział w badaniu.

Ja/My zgadzamy się, że informacje o moim/naszym dziecku są przetwarzane do czasu zakończenia projektu (szacowany termin zakończenia - lipiec 2020 r.).

Jeśli nie chcesz aby Twoje dziecko uczestniczyło, nie musisz zwracać formularza zgody.

Imię ucznia: \_\_\_\_\_

-----  
(Podpisy Rodziców/Opiekunów, data)



## Intervjuguide til masterprosjekt

### Informasjon til deltakerne

Samtykke om deltakelse i intervju (eget skjema).

Du må ikke svare på alle spørsmål dersom du ikke ønsker dette.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og du kan trekke deg når som helst uten å oppgi noen grunn. Samtalen vår vil bli tatt opp på båndopptaker for senere analyse. Etter endt arbeid blir lydfilene slettet.

Nie musisz odpowiadać na wszystkie pytania, jeśli tego nie chcesz.

Wszystkie informacje będą traktowane jako poufne i możesz wycofać się w dowolnym momencie bez podania przyczyny. Nasza rozmowa zostanie nagrana na magnetofonie do późniejszej analizy. Po zakończeniu pracy pliki audio są usuwane.

Temaet jeg forsker på handler om polske elevers tanker og opplevelser rundt læringsprosessen av norsk. I den forbindelse ønsker jeg gjerne å stille deg noen spørsmål og høre om dine tanker og erfaringer knyttet til temaet.

Temat, który badam, dotyczy myśli i doświadczeń polskich uczniów na temat procesu uczenia się języka norweskiego. W związku z tym chciałabym zadać Tobie kilka pytań i usłyszeć o twoich przemyśleniach i doświadczeniach związanych z tym tematem.

### Spørsmål

- Hvor lenge har du vært i prosessen med å lære norsk?  
Jak długo się uczysz norweskiego języka?
- Hvor lærer du norsk? På skolen? Hjemme? På kurs? Sammen med venner på fritiden?  
Gdzie się uczysz norweskiego? W szkole, w domu, na kursie, razem z przyjaciółmi?
- På hvilke arenaer bruker du norsk?  
Hvor snakker du norsk? Med hvem?  
På skolen, hjemme, med venner (norske? Polske? Andre?), på mobilen, på nett (chat osv)?  
W jakich arenach użytkujesz norweski język? Gdzie mówisz po norwesku? Z kim?  
W szkole, w domu, z przyjaciółmi (norweskie, polskie, inne?), na telefonie, w Internecie?

- Er det noe du synes er vanskelig når du skal snakke/lære norsk?  
Ekstra vanskelig? Uttalen av noen bokstaver/ord/lyder? (På hvilken måte har du lært det?)  
Czy jest coś, co myślisz że jest trudno się nauczyć w wymowie norweskiego języka?  
Jest coś bardzo trudne? Wymowa niektórych literek/słów/brzmień/dźwięków? W jaki sposób się tego nauczyłeś?
- Er det noe du synes er lett å lære?  
Noe som kanskje ligner på polsk?  
Czy jest coś, co myślisz że jest łatwo się nauczyć? Coś co może jest podobne do polskiego języka?
- Hvordan har det vært/er det å kommunisere med andre på norsk?  
Har du opplevd noen utfordringer? Har du opplevd å bli misforstått?  
Opplever du mestring/har du fått en god følelse?  
Jak to było/jest komunikować się z innymi po norwesku? Doświadczyłeś pewnych wyzwań? Doświadczyłeś bycia źle zrozumianym?  
Doświadczasz opanowanie/masz czasem dobre przeczucie po komunikacji?
- Er det noe du har opplevd som en barriere i innlæringsprosessen/i kommunikasjon?  
Hvorfor?  
Czy jest coś, czego doświadczyłeś jako barierę w procesie uczenia się/komunikacji?  
Dlaczego?
- Er det noen situasjoner der du ikke liker å snakke norsk/polsk? Hvorfor?  
Czy są jakieś sytuacje gdzie nie lubisz mówić po norwesku/polsku? Dlaczego?
- Hva har motivert deg til å lære deg norsk? Hvorfor?  
Co cię motywuje do nauczania się norweskiego? Dlaczego?
- Hvordan har andre tatt imot deg når du prøver å kommunisere?  
Hvordan vil du at andre skal ta imot deg?  
Próbując się porozumieć, jak inni cię przyjęli w sytuacji komunikacji?  
Jak byś chciał, żeby inni cię przyjęli?
- Går samtalen noen gang over i engelsk? Blander du språk? Hvorfor?  
Czy rozmowa czasami idzie z norweskiego do angielskiego języka? Mieszasz języki?  
Dlaczego?
- Hvordan har undervisningen på skolen vært, synes du? Hvorfor?  
Jak myślisz, jak było/wyglądało nauczanie w szkole? Nauka, lekcje, wykłady. Dlaczego?
- Liker du noen arbeidsmåter/aktiviteter bedre enn andre?  
Hva er gøy/mindre gøy? Hva er lærerikt/mindre lærerikt? Hvorfor?

Lubisz niektóre formy pracy/zajęć lepiej niż inne?

Co myślisz jest fajne/mniej fajne? Co jest bardziej/mniej pouczające? Dlaczego?

- Er det noe du skulle ønske var annerledes i undervisningen? Hvorfor?

Czy jest coś, czego chciałbyś, żeby było inaczej w nauce/lekcjach/wykładach? Dlaczego?

- Hvis du skulle gitt råd til en lærer som vil jobbe med barn og ungdommer som skal lære seg norsk som andrespråk, hva ville du sagt? Noe han/hun bør gjøre/ikke bør gjøre?

Gdybyś miał udzielić porady nauczycielowi, który chce pracować z dziećmi i młodymi ludźmi, którzy chcą nauczyć się norweskiego jako drugi język, co byś powiedział? Jest coś, co powinien/nie powinien robić?

- Hvordan har du opplevd å bli tatt imot på skolen?

Imøtekommende, positivt, negativt? På hvilke måter?

Jak się czułeś po przyjęciu do szkoły? Jak doświadczyłeś akceptowanie w szkole? Czy uważasz, że ludzie byli otwarci by Ciebie poznać? Pozytywni, negatywni? W jaki sposób?

- Hvis du skulle gitt råd til en helt ny elev som kom fra Polen og skulle begynne på skolen i Norge og lære seg norsk, hva ville du sagt?

Anbefalinger? Noe han/hun bør/ikke bør gjøre?

Gdybyś miał udzielić porady całkiem nowemu uczniowi, który jest z Polski i miał zacząć w nowej szkole tutaj w Norwegii i uczyć się norweskiego języka, co byś powiedział?

Masz jakieś rekomendacje? Jest coś, co powinien/nie powinien robić?

- Før vi avslutter, har du noe mer du ønsker å tilføye/utdype, eller eventuelt noen spørsmål til meg? Er det noe du synes jeg skulle spurt om? Er det noe du synes jeg burde vite?

Zanim zakończymy, masz coś jeszcze do dodania/pogłębiania/rozwinięcia lub jakieś pytania do mnie? Czy uważasz, że powinnam o coś jeszcze zapytać? Jest coś, co uważasz, że powinnam wiedzieć?



# **NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

En analyse av en gruppe polske elevers tanker og opplevelser rundt andrespråksinnlæring

### **Referansenummer**

769699

### **Registrert**

14.10.2019 av Marlene Øverbekk - marleneo@stud.ntnu.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Signe Rix Berthelin, signe.rix.berthelin@ntnu.no, tlf: 94297911

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Marlene Øverbekk, marleneo@ntnu.no, tlf: 47873980

### **Prosjektperiode**

04.11.2019 - 31.07.2020

### **Status**

11.11.2019 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 11.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet.

11.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)







