

«Det er veldig fristende å synge med,
men så er man litt sånn ‘hm, kan jeg egentlig det?’»

*En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til
kontemporær, transspråklig sanglyrikk i norskundervisningen*

Celine Simers Iversen



Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2020

«Det er veldig fristende å synge med,
men så er man litt sånn 'hm, kan jeg egentlig det?'»

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til kontemporær, transspråklig sanglyrikk i
norskundervisningen

Sammendrag

I den nye læreplanen (LK20) defineres både verdier og kjerneelementer i norskfaget, og *flerspråklighet som ressurs og kritisk tilnærming til tekst* er sentralt. Formålet med denne kvalitative studien er å undersøke hvordan et utvalg ungdomsskoleelever tilnærmer seg kontemporær, transspråklig sanglyrikk kritisk i norskundervisningen. Dette er tekster som omgir elevene daglig, og derfor søker denne studien å finne ut hvilke betraktninger de har om det transspråklige og i hvilken grad de tilnærmer seg tekstene kritisk.

Jeg gjennomførte forskergenererte aktiviteter i form av to fokusgruppeintervjuer med artefakter, sanglyrikk, der min rolle som forsker var aktiv. Jeg filmet begge intervjuene, transkriberte dem og analyserte dem abduktivt. Studiens utvalg er seks elever fra tiendeklasse på en skole i Oslo: fem jenter og én gutt. Elevene var en tilfeldig blanding av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Jeg valgte ut fire sangtekster som fungerte som artefakter i intervjuene: *Make Room* av ISÁK, *IMAM* av Silvana Imam, *Føler Meg Selv* av Myra og *jeg bruker ikke kondom* av MARS. Sanglyrikken består av tekst på nord-samisk, arabisk, fransk, spansk, engelsk, svensk og norsk. I intervjuene fikk elevene en case som fungerte som utgangspunkt for diskusjonen knyttet til sanglyrikken. I casen ba jeg dem velge ut to av fire sangtekster jeg kan bruke i norskundervisningen når jeg starter som lærer i en åttendeklasse høsten 2020.

Datamaterialet analyserte jeg i lys av teori knyttet til flerspråklighet, der begrepet *transspråking* er viktig, slik Canagarajah (2013) og García og Li Wei (2019) bruker det. Elevenes kritiske tilnærming til sanglyrikken ser jeg blant annet i lys av Janks (2010) teori om kritisk literacy. Blant funnene i analysen er at elevenes holdning til transspråklige tekster i hovedsak er positiv, så lenge en oversettelse er tilgjengelig. De transspråklige tekstene muliggjorde at elevene kunne benytte ulike språkressurser, samtidig anerkjente de verdien det kan ha for flerspråklige elever å bruke hele sitt lingvistiske repertoar i undervisningen. Videre kom ulike stereotypiske holdninger frem når vi snakket om forskjellige språk og det språklige fenomenet banning. Jeg fant også at vurdering av sangteksters innhold i små grupper kan være svært fruktbart. De multiple tekstene synes å hjelpe elevene med å formulere hver enkelt teksts særegenhet. Men lesningen er overfladisk og bokstavelig, derfor synes tekstenes potensielle tvetydighet vanskelig å få tak i. Inntrykket elevene har av artistene får også plass i tolkningen.

De didaktiske implikasjonene av denne studien viser at elevene jeg forsket med er overmodne for en transspråklig tilnærming til tekst i klasserommet. Fordi elevene i varierende grad hadde en kritisk tilnærming til tekstene, bekreftes behovet for å arbeide kritisk med populærmusikkens sanglyrikk. Analyse av kontemporær, transspråklig sanglyrikk engasjerer elevene, og viser at det er en svært fruktbar måte å bli kjent med deres interesser og kunnskap om populærkulturen på.

Čoahkkáigeassu

«Lea hui miella lávlut mielde, muhto de lean veahá nie “hm, sáhtán go jur dan gal dahkat?» Kvalitatiiva dutkkus nuoraidskuvllaohppiid oainnuin mánggagielalaš, dálááigásaš lávllalýrihkageavaheapmái dárogieloahpahas.

Ođđa oahppoplánain (LK20/OM20) lea *mánggagielalašvuohta resursan* okta fága árvvuin ja *kritihkalaš lahkoneapmi teavsttaide* lea okta váldoelemeanttain dárogiefágas. Ulbmil dáinna kvalitatiiva dutkosiin lea guorahallat movt nuoraidskuvllaohppit jurddašit kritihkalaččat dálááiggi, mánggagielat lávllalýrihka birra dárogieloahpahas. Dá leat teavsttat maid oahppit dovdet iežaset árgabeaivvis, ja dutkkus galgá guorahallat makkár jurdagat sis leat mánggagielalašvuođa birra ja man muddui sii gieđahallet teavsttaid kritihkalaččat.

Mun čađahin guokte dutkanvuđot fokusjoavkojearahallama artefávtaiguin, ja mus lei aktiiva rolla dutkin. Dutkanjoavkkus ledje guhtta logátluohká oahppi ovttá skuvllas Oslos: vihtta nieidda ja okta bárdni. Mun válljejin njeallje lávllateavstta mat doibme artefáktan jearahallamiin: *Make Room* - ISÁK, *IMAM* - Silvana Imam, *Føler Meg Selv* – Myra, ja *jeg bruker ikke kondom* – MARS. Lávllalýrihkas leat teavsttat davvisámegillii, arábagillii, fránska- ja spánskagillii, engelas- ja ruoŋtagillii ja dárogillii. Oahppit ožžo ášši (case) mii doaimmai vuolggasadjin lávllalýrihka digaštallamii. *Casas* bivden sin válljet guokte dain dan njealji lávllateavsttas maid sáhtán geavahit dárogieloahpahas go álggán bargat gávccátluohká oahpaheaddjin 2020 čavčča. Mun filbmejin goappaš jearahallamiid, transkriberejin ja analyserejin abtuktiivvalaččat.

Dutkanmateriála guorahallen mánggagielalašvuođa teorijaid vuodul, main doaba *tránsagielalaš* (mánggagielalaš) lea dehálaš, nu go Canagarajah (2013) ja Garía ja Wei (2019) geavaheaba dan. Ohppiid kritihkalaš lahkonanvuogi lávllalýrihkii árvvoštallen Janks (2010) kritihkalaš girjjálašvuođa teorijai mielde. Boađus analysain lea ahte ohppiid mielas leat mánggagielalaš teavsttat oppalaččat posiitiivvat, jus fal gávdno jorgalus teavsttain. Mánggagielalaš teavsttat dagahit ahte ohppiide lea vejolaš geavahit iešguđetlágan giellaresurssaid, ja seammás sii dohkkehede ahte mánggagielat ohppiide lea mávssolaš beassat oahpahas geavahit buot gielaide maid máhttet. Ságastallamiin gielaide birra ja garrudeami birra gielaide fenomenan, ihte maid ovdagáttut.

Mun gávnnašin maiddái ahte analyseret teavsttaid unnit joavkkuin sáhtá doaimmat hui bures. Dát girjás teavsttat orrot veahkeheame ohppiid dulkot teavsttaid coages vugiin, nu go: dulkot teavstta erenomášvuođaid, muhto goitge lohkat čoahkásit ja bustáválaččat, ja danne orrot teavsttaid vejolaš duppal oaivilat leame váddásat ipmirdit. Ohppiid jurdagat artisttaid birra bohte maiddái ovdan dulkojumis. Eanas oahppit eai báljo hálit válljet guokte lávllateavstta.

Dán dutkosa didaktiivvalaš implikašuvnnat čájehit ahte oahppit geat ledje mielde dutkamis leat bures láddan teavsttaid gieđahallat mánggagielalašvuođa ektui. Ahte oahppit iešguđetge muddui gieđahalle teavsttaid kritihkalaččat, duođašta ahte lea dárbbášlaš bargat kritihkalaččat dálááiggi musihka lávllalýrihkain. Dálááiggi, mánggagielat lávllalýrihka analysa movttiidahtá ohppiid, ja čájuhuvvo ahte dat lea buorre vuohki oahpásnuvvat sin beroštumiide ja máhtuide dálááiggi kultuvrra ektui.

Sammanfattning

I den nya norska läroplanen (LK20) är *flerspråkighet som resurs och kritisk närmande till text* centralt i ämnet norska. Syftet med denna kvalitativa studien är att undersöka hur ett urval högstadiel elever kritiskt närmar sig samtida tvärspråklig sånglyrik i norskundervisningen. Detta är texter som omger eleverna dagligen, och därför försöker denna studie att reda ut vilka betraktningar de har om det tvärspråkliga och i vilken grad de närmar sig texterna kritiskt.

Jag genomförde forskargenererade aktiviteter i form av två fokusgruppsintervjuer med sånglyrik artefakter, där min roll som forskare var aktiv. Jag filmade bägge intervjuer, transkriberade dem och analyserade dem abduktivt. Studiens urval består av sex elever från årskurs 10 på en skola i Oslo: fem flickor och en pojke. Eleverna bestod av en slumpmässig blandning av personer med norska som modersmål och personer utan norska som modersmål. Jag valde ut fyra sångtexter som fungerade som artefakter i intervjuerna: *Make room* av ISÁK, *IMAM* av Silvana Imam, *Føler Meg Selv* av Myra och *jeg bruker ikke kondom* av MARS. Sånglyriken består av text på nord-samiska, arabiska, franska, spanska, engelska, svenska och norska. I intervjuerna fick eleverna ett praktikfall som fungerade som utgångspunkt för diskussionen knutet till sånglyriken. I praktikfallet bad jag dem att välja ut två av fyra sångtexter som jag kan använda i norskundervisningen när jag börjar som lärare i årskurs 8 hösten 2020.

Datamaterialet analyserade jag i ljuset av teori knutet till flerspråkighet, där begreppet transspråkande är viktig, såsom Canagarajah (2013) och García och Li Wei (2019) använder det. Elevernas kritiska närmande till sånglyriken ser jag bland annat i ljuset av Janks (2010) teori om kritisk literacy. Bland rönen i analysen är att elevernas attityd till tvärspråkliga texter är huvudsakligen positiv, så länge en översättning finns tillgänglig. De tvärspråkliga texterna möjliggjorde för eleverna att använda olika språkresurser, och samtidigt erkände de värdet som finns för flerspråkiga elever att nyttja hela sitt lingvistiska repertoar i undervisningen. Vidare framträdde olika stereotypiska attityder när vi talade om olika språk och det språkliga fenomenet att svära. Jag kom även fram till att bedömning av sångtexternas innehåll i små grupper kan vara väldigt produktivt. De flera olika texterna verkar hjälpa eleverna med att formulera varje enskild texts säregenhet. Men läsningen är ytlig och bokstavlig, vilket gör det potentiellt svårt att fånga upp de olika texternas säregenhet. Intrycken som eleverna hade av artisterna tog också plats i tolkningen.

De didaktiska implikationerna av denna studie visar att eleverna i studien är mogna för en tvärspråklig närmande till text i klassrummet. Eleverna närmade sig texterna i varierande grad ur en kritisk synvinkel, vilket bekräftar behovet av att arbeta kritiskt med populärmusikens sånglyrik i klassrummet. Analys av nutida, tvärspråklig sånglyrik engagerar eleverna, och visar att det är ett fruktbart sätt att bli bekant med deras intressen och kunskap om populärkulturen.

Abstract

Multilingualism as a resource and a critical approach to text are central in the new curriculum in Norway (LK20). The purpose of this qualitative study is to examine how a sample of secondary school students critically approach translingual lyrics in the Norwegian subject. This study seeks to discover their views on translingual practices and to what extent they critically approach texts that surround them daily.

I conducted researcher-generated activities: two focus group interviews with song lyric artifacts, where my role as a researcher was active. I filmed both interviews, transcribed them and abductively analysed them. The study's sample is six pupils, five girls and one boy, from 10th grade at a school in Oslo. Some students had Norwegian as first language while others did not. I selected four lyrics that served as artifacts in the interviews: *Make Room* by ISÁK, *IMAM* by Silvana Imam, *Føler Meg Selv [Feeling Myself]* by Myra and *jeg bruker ikke kondom [I don't use condoms]* by MARS. The songs contain lyrics in various languages, including Northern Sami, Arabic, French, Spanish, English, Swedish and Norwegian. In the interviews, I provided students with a case that served as the starting point for the discussion related to the lyrics. In the case, I asked them to pick two of the four lyrics I could use in Norwegian instruction when I start as an eighth-grade teacher in the fall of 2020.

I analysed the data in light of theory related to multilingualism, where the term translanguaging is important (Canagarajah, 2013; García & Li Wei, 2019). I viewed the students' critical approach to the lyrics in light of Jank's (2010) theory of critical literacy. The findings indicate that students' attitudes to translingual texts were mainly positive, as long as a translation was available. The translingual texts enabled students to use different linguistic resources, and at the same time recognizing the value it could have for multilingual students to use their entire linguistic repertoire in teaching. Furthermore, different stereotypical attitudes emerged when we talked about different languages and the linguistic phenomenon of cursing.

I also found that assessing the content of lyrics in small groups can be very productive. The multiple texts seemed to enable students to formulate the different traits of each text, but their reading was superficial and literal, making the potential ambiguity of the texts difficult to grasp. The students' impressions of the artists also appeared in their interpretations.

The didactic implications of this study show that the participants were ready for a translingual approach to texts in the classroom. The students had a critical approach to the texts to varying degrees, which affirms the need to work critically with popular music lyrics in the classroom. Analysis of contemporary, translingual lyrics engages students and may allow teachers to get to know students' interests and knowledge about popular culture.

Forord

Jeg begynte å ta notater til dette forordet i 2019. Allerede da var takknemligheten stor for å få lov til å arbeide med et prosjekt som føltes viktig, morsomt og lærerikt. Takknemligheten er ikke mindre nå, og selv om det har vært tøft å skrive masteroppgave, har det også vært noe av mest givende jeg har begitt meg ut på. Takk for muligheten, UiO! Jeg gleder meg til å vise frem resultatet til alle som vil se, men først er det mange som skal ha en stor takk.

Aller først vil jeg takke elevene som lot seg intervjuet høsten 2019. Dere er fantastiske, og jeg kommer aldri til å glemme dere, de kloke betraktningene deres og det gode humøret. Jeg vil også takke deres superlærer som la til rette for datainnsamlingen og kom med gode mastertips i prosjektets spede begynnelse.

Tusen takk til hovedveileder og biveileder, Joke Dewilde og Tove Stjern Frønes. Deres tro på prosjektet fra start til slutt har betydd uendelig mye, og jeg er så takknemlig for å ha fått jobbe med dere to som er så engasjerte og engasjerende! Dere har begge bidratt til at jeg har turt å begi meg ut på et prosjekt som har vært krevende, men helt fantastisk gøy å jobbe med. Joke: tusen takk for at du alltid har vært tilgjengelig, initiert deltakelse i alt fra seminarer til konferanser, og for samholdet du har skapt mellom Mi Lenga-studentene. Takk for alle grundige kommentarer, mailer, litteraturforslag, inspirasjon og formelle og uformelle møter. Denne oppgaven hadde aldri blitt det samme uten deg, og jeg er så takknemlig for alt du har investert og hjulpet meg med. Tove: tusen takk for svært nyttige kommentarer, litteraturtips og stødig veiledning. Du gir alltid en skikkelig boost, som jeg har satt stor pris på.

I mangel på tilgang til litteratur i en avgjørende periode av skrivingen, har jeg ristet av meg skammen og tatt direkte kontakt med forskere og artikkelforfattere. Tusen takk for litteratur og tips, Aslaug Veum og Karianne Skovholt, Ingrid Kristine Haslund, Kari Anne Rødnes, Tove Stjern Frønes og Joke Dewilde.

Fatima, Kristine, Ingerid og Allahverdi, tusen takk for hjelp med oversettelse! Dere har gjort arbeid med transspråklige tekster enkelt og lærerikt. Ing(e)rid x 3! Takk for at jeg har fått dele Blindern-årene med dere, jeg gleder meg som et barn til å feire at vi alle endelig kan kalle oss lektorer! Katrine, takk for at du får meg til å se hva jeg får til og all tålmodighet du har smurt meg med. Ingrid, kona, takk for gjennomlesning, og viktige kommentarer. Mamma og bonuspappa Ove, takk for oppmuntring, forståelse, gode skrive- og ernæringstips, omsorg og støtte. Jeg er evig takknemlig for dere. Min kjæreste Martin. Takk for gjennomlesning og nyttige kommentarer, guddommelige måltider, kaffe på senga, frokost på døra, korte og lange turer, forståelse, tålmodighet, oppmuntring og kjærlighet. Du er enestående! Det har ikke vært bare bare å være en forelsket masterstudent, men mest av alt har du gjort det siste året til det beste og rikeste!

Oslo, juni 2020

Innhold

1	Innledning.....	17
1.1	Bakgrunn.....	18
1.2	Problemstilling.....	21
1.3	Oppgavens oppbygning.....	22
2	Teori.....	23
2.1	Transspråklig literacy.....	23
2.2	Språkholdninger, språkideologier, språkskam og stereotypier.....	27
2.3	Kritisk literacy.....	30
2.4	Kritisk literacy og samtidslyrikk.....	34
2.5	Oppsummering.....	35
3	Metode.....	37
3.1	Kvalitativt design med forskergenererte aktiviteter.....	37
3.1.1	Kvalitativt design.....	37
3.1.2	Forskergenererte aktiviteter.....	38
3.1.3	Sanglyrikken og artistene.....	40
3.1.4	Forberedelser.....	44
3.1.5	Utvalg.....	46
3.2	Datainnsamling.....	47
3.2.1	Fokusgruppeintervjuer med artefakter.....	47
3.2.2	Video- og lydopptak i forskning.....	50
3.3	Dataanalyseprosess.....	51
3.3.1	Transkripsjon.....	51
3.3.2	Dataanalyse.....	53
3.4	Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	56
3.4.1	Validitet.....	57
3.4.2	Reliabilitet.....	60
3.4.3	Generaliserbarhet.....	61
3.5	Etikk i forskning.....	62
3.6	Oppsummering.....	63
4	Analyse.....	65
4.1	Betraktninger om språk.....	65
4.1.1	Flerspråklighet som ressurs.....	65
4.1.2	Språk og stereotypier.....	71
4.2	Vurdere sangtekstenes innhold.....	76
4.2.1	Betydningsforhandling i dialogisk interaksjon.....	77

4.2.2	Tvetydighet	82
4.2.3	Popartisten som tekstforfatter og subjekt	85
4.3	Utvelgelsen	87
5	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	90
5.1	Funn	90
5.2	Didaktiske implikasjoner og videre forskning	92
5.3	Avslutning	95
	Litteraturliste	97
	Vedlegg:	105
	Vedlegg 1: Powerpoint	106
	Vedlegg 2: Facebook-innlegg A	119
	Vedlegg 3: Facebook-innlegg B	119
	Vedlegg 4: Originaltekst <i>Make Room</i>	121
	Vedlegg 5: Originaltekst <i>IMAM</i>	122
	Vedlegg 6: Originaltekst <i>Føler Meg Selv</i>	123
	Vedlegg 7: Originaltekst <i>jeg bruker ikke kondom</i>	125
	Vedlegg 8: Oversettelse	127
	Vedlegg 9: Oppvarmingslek enig/uenig	131
	Vedlegg 10: Spørsmål – tematisk oppdeling	132
	Vedlegg 11: Dataanalyse – eksempel på kategorisering	133
	Vedlegg 12	134

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til kontemporær, transspråklig sanglyrikk. I fagfornyelsen, LK20, som gradvis innføres fra høsten 2020, er «kritisk tenkning» og «flerspråklighet som ressurs» blant elementene i «Opplærings verdigrunnlag» i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Læreplanen for norsk erklærer at elever i norsk skole skal være «bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre er det et betydelig fokus på elevers kritiske tilnærming til tekst, spesielt i læreplanen for norsk der *kritisk tilnærming til tekst* er én av fagets seks kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I denne oppgaven forsøker jeg å forene disse aspektene ved læreplanen ved å undersøke hvordan et utvalg ungdomsskoleelever forholder seg kritisk til et utvalg kontemporær, transspråklig sanglyrikk i norskundervisningen.

Internett gjør verden mindre, og tilgangen til - og kravet om kjennskap til - ulike tekstkulturer og språk gjør at vi i dagens samfunn i økende grad må forholde oss til tekster som bringer med seg mer og mindre kjente språk, kulturer og ideologier. Norge har i lang tid vært et flerspråklig land, der norsk, ulike former for samisk, kvensk, romanés, romani og norsk tegnspråk har status som henholdsvis majoritetsspråk og minoritetsspråk (Språkrådet, u.å.). Siden siste halvdel av 1900-tallet har andelen mennesker med et annet morsmål enn norsk, økt i Norge. I tillegg fører fattigdom og kriger til flyktningkriser, som resulterer i at språk og kulturer flytter på seg. En viktig oppgave for skolen er å forberede elevene til å kunne møte de samfunnsendringene som foregår og kommer til å forekomme, på en konstruktiv måte.

Språk og virkelighet, språk og innsikt, språk og dømmekraft er innfiltrert i hverandre. Å lære seg å se, er å lære seg et språk. Å lære seg et språk er å lære seg noe om verden. Vi kan ikke finne et språk uten å utvise oppmerksomhet, vi kan ikke se verdens nyanser uten å finne språket som kan uttrykke det oppmerksomheten får oss til å se. (Moi, 2013, s. 26)

Som Toril Moi uttrykker i sitatet over, er språk noe som påvirker hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Det handler om nysgjerrighet, kreativitet og å være kritisk. Elever som har språkressurser i andre språk enn norsk, bør få rom for å bruke dem – også i skolesammenheng. Skolen reproducerer ideologier (Hårstad, 2019, s. 24), og ved å bygge på transspråkligheten som finnes i klasserommene, bidrar vi til å vise elevene at hele deres identitet er verdsatt i klasserommet og samfunnet forøvrig. Det er gjennom språket vi begriper og forstår verden (Blakar, 2006b, s. 115), derfor er det naturlig å la elevene benytte seg av alle de språklige ressursene de har.

Et «inkluderende læringsmiljø» er fremhevet i læreplanens overordnede del: «Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Her

står det blant annet at «i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Når elevene føler seg inkludert og kan bidra med sine ressurser, fører det trolig til mer motivasjon og bedre prestasjoner på skolen (Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 444). Læringsmiljøer som ikke stimulerer elevene i samme grad, kan føre til lav motivasjon, dårligere prestasjoner og sosial misnøye (Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 446).

1.1 Bakgrunn

I læreplanens overordnede del står det at:

Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes. (Kunnskapsdepartementet, 2020b)

Sitatet over viser at skolen skal være et sted der alle, uansett bakgrunn, opplever tilhørighet. Det fordrer at elevene erfarer at deres kulturelle og språklige bakgrunn er en naturlig del av skolehverdagen, og ikke noe som er forbeholdt hjemmet. To av kjerneelementene i norskfaget har direkte tilknytning til språk, nemlig «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her er kreative tilnærminger til språket, samt forståelse for egen og andres språklige situasjon viktige momenter. Derfor er det svært interessant å se på hvordan ungdomsskoleelever forholder seg til det språklige mangfoldet som omgir dem til daglig, da dette kan være en indikasjon på hvordan skolen behandler elevenes kulturelle mangfold. Det er ingen tvil om at det kulturelle mangfoldet kan benyttes som en ressurs i klasserommet, men da må man erverve seg kunnskaper om hvordan man kan arbeide med det, samt hvilke språkholdninger elevene sitter inne med. Her er det spesielt interessant å finne ut hvordan bruk av tekster kan skape lærerike og perspektivutvidende samtaler.

Norsk forskning på flerspråklighet er i overveiende grad innenfor «Norsk som andrespråk». Ryen (2010) har i sin oversiktsartikkel tatt for seg språkopplæring for minoritetsspråklige barn og voksne i Norge. Hun inkluderer blant annet med at det har blitt forsket mye på elever i de første årene av grunnskolen, men at det mangler forskning blant annet om ungdomsskoleelever. Golden og Hvistendahl (2010), Golden og Hvistendahl (2015) og Golden og Magnusson (2019) har utgitt oversiktsartikler som alle tar for seg forskning på andrespråksskriving i Norge og Skandinavia. Golden og Magnusson (2019) fant at det det har vært større fokus på skriving i fag, samt ordforråd i skolekontekst, men at det i mindre grad finnes forskning på flerspråklighet i bruk i skriving (s.16). Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007) har tatt for seg norsk andrespråksforskning fra 1980 til 2005. Der utkrystalliserer det seg blant annet et behov for mer didaktisk forsk-

ning innenfor andrespråksfeltet (Golden et al., 2007, s. 28). Deres fokus er videre på minoritetsspråklige (Golden et al., 2007, s. 7), en tendens som synes å være gjeldene for alle de nevnte oversiktsartiklene.

I opplæringsloven står det at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Skoleelevers evne til kritisk tenkning har den senere tiden vært viktig i skolen, og det viser seg år etter år, både på eksamen og internasjonale og nasjonale skoleprøver, at det er en evne med et stort forbedringspotensial hos norske skoleelever (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Jensen et al., 2019; Veum & Skovholt, 2020). Samtidig er det et ufravikelig faktum at samfunnet og internett krever at elever har en verktøykasse som setter dem i stand til å møte nye tekster kritisk (Skovholt & Veum, 2014, s. 14). En kritisk tilnærming til tekst er noe elever skal ha uansett situasjon og sted, og derfor er det spesielt viktig å arbeide med tekster som omgir oss daglig. Den kritiske tilnærmingen skal hjelpe elevene med å avsløre hvem det er som forsøker å fortelle dem noe, og hvilke interesser disse har (Janks, 2010, s. 12-13). I den forbindelse er også kjerneelementet *Tekst i kontekst* sentralt for denne oppgaven, da det blant annet anmoder at elevene skal «få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre vil jeg kun referere til kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* da jeg forstår *tekst i kontekst* som en vesentlig del av en kritisk tilnærming.

Resultater fra den siste PISA-rapporten, som måler elevenes lesekompetanse knyttet til ulike teksttyper, viser blant annet at norske elever leser mindre sakprosa og skjønnlitterære tekster, men tiden de bruker på lesing på skjerm øker. I tillegg kan det synes at det i varierende grad gis undervisning i kritisk (nett)lesing (Jensen et al., 2019, s. 1), og for de norske ungdommene var det nettopp oppgavene som testet elevenes kritiske lesing som viste seg å være vanskeligst for elevene å løse (Jensen et al., 2019, s. 15). Tidligere forskning som tar for seg lesing har vært delt inn i kritisk lesing av sakprosa på den ene siden, og klassisk skjønnlitteraturlesing på den andre siden. Hovedsakelig har den skjønnlitterære undervisningen i norske klasserom hatt fokus på «*erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litterære tekster*» (Rødnes, 2014), men det finnes få eksempler på *kritisk lesing av skjønnlitteratur i Norge*. Eksempler på lignende studier som denne, som undersøker elevers kritiske lesning, men med saktekster som analyseobjekt, er Blikstad-Balas og Foldvik (2017) og Eilertsen og Veum (2019). Blikstad-Balas og Foldvik undersøkte hvordan syv videregående elever vurderte tre ulike saktekster med samme tema. Eilertsen og Veum (2019) har studert hvordan fire høytpresterende videregående elever leser en historisk antisemittisk tekst. Det finnes eksempler på studier som tar for seg sanglyrikanalyse, blant annet en avhandling om rap-analyse med en flerfaglig og fagdidaktisk dimensjon, skrevet av Diesen (2018).

Norskfaget har en lang tradisjon for arbeid med sanglyrikk, særlig folkeviser og salmer. Samtidslyrikk har et ubenyttet potensial til bruk i undervisning: muligens er det en av de skjønnlitterære sjangrene ungdoms-

skoleelever har best kjennskap til fra utsiden av klasserommet (Solbu & Hove, 2017, s. 175). I tillegg har noen musikksgangre den fordel at de er en viktig del av ungdomskulturen, og kan skape en følelse av tilhørighet, og også definere rammer for sosiale grupper (Beckmann, 2019, s. 18). Store deler av musikk-industrien er med på å definere og bekrefte ungdomskulturen (Hasund, 2006, s. 23). Tekster som omgir ungdommene er med på å skape deres forståelse av verden: «I ungdomstiden skjer det en intens menings-produksjon som danner grunnlaget både for utvikling av personlig identitet og for utvikling av ungdomskultur(er) – forstått som felles tankegods, livsstiler og forståelse ungdommer imellom» (Beckmann, 2019, s. 8). Kulturnæringen i Norge, som populærmusikken er en del av, står for en større prosentandel av brutto nasjonalprodukt enn fiske og jordbruk til sammen (Molde, 2010, s. 144). Blant annet fordi det er et økonomisk aspekt ved musikkbransjen, må man ikke undervurdere dens påvirkningskraft og betydningen av å arbeide med populærmusikk i norskundervisningen, som en del av begrepet kritisk literacy, som er en sentral del av oppgaven, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.

Formålet med denne studien er å se på hvordan ungdomsskoleelever forholder seg kritisk til et utvalg kontemporær, transspråklig sanglyrikk i norskundervisningen. Når jeg bruker begrepet *transspråklig*, er det for å understreke det overskridende ved en språklig praksis som ikke skiller språk fra hverandre, slik vi skal se andre begreper gjør (se 2.1.1). Studiens deltakere er elever som hadde gått på samme ungdomsskole i over to år, på det tidspunktet intervjuene ble gjort. Elevgrunnlaget på skolen er preget av store sosio-økonomiske og kulturelle forskjeller, men utover det var det ikke et poeng at elevene enten skulle være minoritetsspråklige eller ha norsk som morsmål. Min interesse var å finne ut hvordan elever generelt, ikke minoritetsspråklige elever spesielt, responderer på transspråklige tekster i klasserommet. Som vi har sett, er kritisk lesing forsterket i den nye læreplanen, og selv om det finnes rikelig med litteratur som tar for seg kritisk lesing av sakprosa, er lignende forskning mangelfull med tanke på kritisk lesing av skjønnlitterære tekster i norskfaget. Transspråklig og kritisk literacy er, som vi skal se, nært knyttet til hverandre, og ved å trekke inn det transspråklige kan man forhåpentligvis skape en skole hvor alle blir inkludert og får utvikle identiteten sin slik den er.

Denne oppgaven er tilknyttet forsknings- og utviklingsprosjektet Mi Lenga ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ved Universitetet i Oslo, ledet av førsteamanuensis Joke Dewilde. Masteroppgavene knyttet til Mi Lenga kjennetegnes ved at:

- Studentene utforsker aktuelle problemstillinger rundt flerspråklighet i ulike fag på ungdomstrinnet, videregående skole eller voksenopplæringa;
- Utvikler kreative design der de innhenter egne data i samarbeid med praksisfeltet;
- Trekker veksler på sitt eget og/eller andres flerspråklige repertoar for å få tilgang til forskjellige erfaringer i skolen. (UiO, u.å.-a)

Denne oppgaven favner om alle de tre punktene da den 1) utforsker aktuelle problemstillinger: bruk av kontemporær, transspråklig sanglyrikk i norsktimene, 2) har et kreativt design der forskergenererte aktiviteter danner grunnlaget for oppgavens empiriske materiale, samt at den 3) søker å kartlegge elevenes bruk av eget og andres lingvistiske repertoar i en skolekontekst.

1.2 Problemstilling

Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra med ny kunnskap om og utforske elevers holdninger knyttet til – og kritiske lesning av – kontemporær, transspråklig sanglyrikk i norskfaget. Jeg vil undersøke hvordan seks elever tilnærmer seg kontemporær, transspråklig sanglyrikk kritisk i en norskfaglig kontekst. Oppgavens problemstilling er som følgende:

Hvordan forholder ungdomsskoleelever seg kritisk til kontemporær, transspråklig sanglyrikk?

Jeg har valgt å besvare oppgavens problemstilling gjennom et kvalitativt forskningsdesign. Jeg gjennomførte forskergenererte aktiviteter, i form av fokusgruppeintervju med artefakter, sangtekster. Jeg intervjuet to grupper, med tre tiendeklasseelever i hver gruppe. Elevene fikk en case hvor de ble bedt om å velge ut to av fire mulige sangtekster som jeg skulle ta med meg videre i undervisningen til en åttendeklasse. Målet med casen var å gi elevene en kritisk inngang til en dialogisk forhandling om kontemporære, transspråklige sangtekster.

For å belyse oppgavens funn har jeg brukt teori knyttet til transspråklig literacy, der sentrale teoretikere er Canagarajah (2013) og García og Li Wei (2019)¹. Begreper som språkholdninger, språkideologier, språksskam og stereotypier er også viktig for denne oppgavens funn, der hovedinspirasjonen kommer fra det danske *Tegn på språk*-prosjektet². Videre er kritisk literacy grunnleggende for denne oppgaven, hvor blant annet Janks' (2010) teori om literacy og makt er viktig. Jeg vil også trekke frem teori som kan illustrere elevenes forhold til populærmusikk, som understreker verdien av å bruke populærmusikk i undervisning knyttet til kritisk literacy.

¹ Li Wei følger den kinesiske skrivemåten av navn, som ikke skiller mellom for- og etternavn, slik vi er vant med i Norge.

² *Tegn på språk* er et dansk, longitudinelt forsknings- og utviklingsprosjekt som foregikk fra 2008 til 2018. Et overordnet mål har vært å undersøke flerspråklige elevers lese- og skrivefærdigheter, samt å utvikle pedagogikken knyttet til dette. Prosjektet var rettet mot barne- og ungdomsskoleelever. Prosjektet var et samarbeidet mellom flere danske universiteter og kommuner, og ble ledet av Helle Pia Laursen (Laursen, 2019).

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har i alt fem kapitler. Innledningen (1) har tatt for seg studiens bakgrunn og problemstilling. Neste kapittel tar for seg oppgavens teoretiske bakteppe (2), der de to første delkapitlene handler om språk og de to siste delkapitlene handler om kritisk literacy. Deretter kommer oppgavens metodekapittel (3) der jeg fremlegger oppgavens kvalitative forskningsdesign, datainnsamlingen, dataanalyseprosessen, begreper knyttet til oppgavens validitet, samt etiske aspekter ved forskning. I det påfølgende kapitlet (4) legger jeg frem oppgavens datamateriale, og analyse og diskusjon knyttet til dette. I oppgavens siste del (5) oppsummerer og diskuterer jeg analysens funn og presenterer didaktiske implikasjoner, før jeg kort oppsummerer oppgaven i sin helhet

2 Teori

Dette kapitlet er todelt fordi oppgaven søker å forene to forskjellige fagfelt: Først vil jeg presentere transspråklig literacy (2.1) og språkholdninger, språkideologier, språkskam og stereotypier (2.2). Deretter dreier jeg fokuset over på kritisk literacy (2.3), inkludert samtidslyrikk (2.4).

2.1 Transspråklig literacy

Det finnes mange måter å betegne det å ha språklige ressurser på flere språk. Tospråklig, polyglott, flerspråklig, mangespråklig og transspråklig er blant begrepene som blir brukt om noe eller noen som inneholder eller kan flere språk (García & Li Wei, 2019, s. 29). I denne oppgaven benytter jeg meg hovedsakelig av begrepet transspråklig, eller transspråking. Begrepet signaliserer at språkkunnskap er noe som fungerer på tvers av grenser, og trosser forestillingen om språk som en avgrenset enhet: «the term moves us beyond a consideration of individual or monolithic languages to life between and across languages» (Canagarajah, 2013, s. 1). 1800-tallets nasjonalromantiske forestilling om én stat, én folkeånd og ett språk henger igjen i måten vi tenker om språk, hevder García og Li Wei (2019, s. 34). En slik forestilling utfordres av transspråkingsbegrepet. På den andre siden har vi begrepene tospråklig, polyglott, flerspråklig og mangespråklig som opprettholder et kompetanseskiller mellom språk, og gjør dem til selvstendige og adskilte enheter (Canagarajah, 2013, s. 1; García & Li Wei, 2019, s. 29). I denne oppgaven kommer jeg til å bruke transspråklig og transspråking om noe eller noen som bruker flere språklige ressurser i sitt uttrykk, men jeg vil også bruke flerspråklig når jeg vil få frem en forskjell, for eksempel mellom en elev med norsk som morsmål og en elev med norsk som andrespråk.

Transspråking interesserer seg for hvordan hver enkelt, i ulike situasjoner, benytter seg av sine egne språklige ressurser (Laursen, 2019, s. 17). «Språking» er et begrep som betrakter språk som noe som kontinuerlig endrer og tilpasser seg den konteksten det befinner seg i (García & Li Wei, 2019, s. 25-26), og passer på den måten godt med sammen med trans-prefikset. Begrepet transspråklig innebærer en vid forståelse av hva det er som kan regnes som kommunikasjon og språk, og fordrer at man ikke bare tenker bruk av forskjellige språk, men også ulike symbolsystem, kommunikasjonsmåter og miljøer (Canagarajah, 2013, s. 1). I en monolingval tradisjon, som Norge er en del av (L. I. Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 137), forventes det at skriftlige tekster skal foreligge på ett språk, og på den måten være tilgjengelig i sin helhet, mens Canagarajah (2013, s. 5) tar til orde for at tekster kan være transspråklige og følgelig ikke tilgjengelig for alle sine lesere i sin helhet. Ved å ta transspråklige tekster inn i klasserommet anerkjenner man betydningen det kan ha for dem som har tilgang til språk som ikke alle har (Canagarajah, 2013, s. 5). Samtidig kan det

utfordre elever til å ta i bruk kreative, nye praksiser og tillate at deler av tekster ikke alltid er transparente (Canagarajah, 2013, s. 7).

Hittil har vi sett at transspråking gjelder ulike typer kommunikasjon. I denne oppgaven undersøker jeg hovedsakelig transspråklig literacy, og er opptatt av hvordan elever forholder seg til transspråkingsfenomenet, som inngår som en naturlig del av deres hverdag. Ved å ta inn transspråklig literacy i klasserommet, åpner man for å få bedre kunnskap om en praksis – det å benytte seg av flere språk og symbolsystem – som allerede eksisterer (Canagarajah, 2013, s. 2). Forskning og teori knyttet til transspråklig literacy har for det meste interessert seg for elevers tekstproduksjon. Eksempler på dette er Canagarajah (2013) som interesserer seg for en transspråklig orientering til skriving og Beiler og Dewilde (under utgivelse) som har forsket på hvordan nyankomne elever i Norge bruker sine språklige ressurser i oversettelse i engelskundervisningen. Dewilde og Igland (2015) har undersøkt elevers transspråklighet i skriving utenfor skolen. Denne oppgaven, på sin side, undersøker hvordan elever forstår og forholder seg til transspråklige tekster brukt i norskundervisningen. Sanglyrikken jeg valgte ut til datainnsamlingen har alle elementer fra flere navngitte språk, og dermed inngår de i en transspråklig literacy.

Blant mulighetene transspråkingen legger til rette for i skolen, fremhever García og Li Wei (2019, s. 18-19) kritisk tenkning. Å arbeide med transspråkingsens «*trans-formerende* natur» skaper rom for endring i personlige, så vel som sosiale strukturer. Når nye stemmer slipper til på nye måter, vil det endre gamle diskurser. På den måten er oppgavens to fagfelt nært knyttet til hverandre, da de begge søker å synliggjøre og bryte med strukturer som hindrer sosial rettferdighet. Språket både «avspeglar og konserverer sosiale realiteter» (Blakar, 2006a, s. 94), og derfor er det særlig viktig å åpne for forhandling mellom *flere* stemmer. Dette er også Janks (2010, s. 127) opptatt av: «'Who gets access to which languages, linguistic varieties, literacies, genres, discourse?' is a key question for critical approaches to *literacy* education. This question takes us to the heart of the relationship between access and power, that is, to mechanisms for social inclusion and exclusion». Arbeid med kritisk literacy handler om hvem som får tilgang til ulike aspekter ved literacy, og er tuftet på forholdet mellom tilgang og makt: inkludering og ekskludering. Når det finnes et majoritetsspråk (som norsk i Norge og engelsk i verden) kan det være vanskelig å balansere mellom å gi tilgang til majoritetsspråket, samtidig som man gir minoritetsspråk plass. Mennesker skal kunne delta i et større samfunn og vedlikeholde sin identitet (Janks, 2010, s. 121).

I skolesammenheng er det viktig at elevene opplever at flerspråklighet er en berikelse, kreativt så vel som kognitivt, skriver Janks (2010, s. 12). Dette er det lærernes oppgave å formidle til elevene: «as English teachers we need to produce students who understand why linguistic diversity is a resource for creativity and cognition, who value all the languages that they speak, and who recognise the paucity of English only» (Janks, 2010, s. 12). García og Li Wei (2019, s. 82) underbygger dette. De hevder at transspråkingsteorien er

tuftet på to begreper: kreativitet og kritisk tenkning. Disse er gjensidig avhengig av hverandre, da kreativitet krever at man tar i bruk et kritisk tankesett for å se ulike måter å gjøre noe på, mens kritisk tenkning fungerer bedre dersom man tillater seg å være kreativ. Å være kreativ, med språk så vel som andre fenomener, handler om å bruke de reglene og normene man kjenner til, og velge i hvilken grad man skal forholde seg til dem (García & Li Wei, 2019, s. 82). Kritisk tenkning definerer de som:

Evnen til å bruke tilgjengelig evidens på en rimelig, systematisk og innsiktsfull måte for å danne seg en gjennomtenkt mening om kulturelle, sosiale, politiske og språklige fenomener, til å stille spørsmål ved og problematisere vedtatte sannheter og til å uttrykke synspunktene sine på egnet vis gjennom veloverveid respons på forskjellige situasjoner. (García & Li Wei, 2019, s. 82)

Sitatet viser at kritisk tenkning fordrer at man har strategier som gir oversikt over et fenomen, slik at man kan respondere ut fra sitt eget ståsted. Når transspråking får være en del av elevenes hverdag, kan det føre til at elevene kan bygge opp sin egen identitet og sine egne verdier (García & Li Wei, 2019, s. 82).

Språk er stadig i endring: «Only dead languages do not change. Living languages are moulded and shaped by their users, who bend them to their needs. These needs are never just communicative needs; they are also social, psychological, political» (Janks, 2010, s. 151). Så lenge språk er i bruk, endrer de seg etter samfunnets kommunikasjonsbehov, sier Janks i sitatet. Som tidligere nevnt, handler det om å ta i bruk den dagligdagse kommunikasjonspraksisen elevene er vant med, i klasserommet (Canagarajah, 2013, s. 2), og som Janks argumenterer for at uansett er en del av språkets natur.

Inkludering og transspråking er nært knyttet til elevenes identitetsfølelse. García og Li Wei (2019, s. 37) forklarer at: «transspråking [dreier] seg om nye språkpraksiser som synliggjør den komplekse språkutvekslingen mellom mennesker med forskjellige historier. Begrepet frigjør historier og forståelser som har vært begravd i de statiske språkidentitetene som har blitt begrenset av nasjonalstatene.» Transspråking fremmer altså en forståelse av dynamisk interaksjon mellom mennesker, hvor (språk)identitet er noe foranderlig. Identitet er ikke noe vi *har* som en fastsatt kjerne, det er noe vi *gjør* (Hasund, 2006, s. 34). Ved å la elevene bruke sitt språklige repertoar fritt i klasserommet, kan de enklere knytte ny kunnskap til ervervet kunnskap. På den måten åpner man opp for en mer inkluderende forhandling av identitet (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2017, s. 15).

Wedin (2017), gjengitt i Paulsrud et al. (2017, s. 15), fant at ved å inkludere hele det lingvistiske repertoaret, trekker elevene samtidig inn holdninger, ideologier og følelser, på godt og vondt. Det gode kunne vise seg i stolthet, mens det vonde kunne omhandle skam. Slike forhold kan utnyttes i klasserommet: «Teachers can help students develop the dispositions and strategies they bring with them in more critical, reflective, and informed ways by engaging with the dominant norms and ideologies» (Canagarajah, 2013, s.

9). Som vi ser kan abstrakte forhold ha stor påvirkningskraft, og derfor er det viktig at de får plass i skolehverdagen slik at lærere kan bidra med å regulere elevenes opplevelser av å inkludere hele sin identitet i skolen. Lærebøker påvirker måten vi tenker rundt og forstår språk og migrasjon på. Kulbrandstad og Egeland (2019) har undersøkt hvordan norske og svenske læreverk på mellomtrinnet fremstiller migrasjon, med utgangspunkt i Youngs begrep om «kraftfull kunnskap», eller «powerful knowledge», og utforsker med dette begrepet til grunn hvordan kunnskap, her presentert gjennom lærebøkene, gir elevene tilgang til en intellektuell kraft som muliggjør en fornyet måte å se verden på (L. I. Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 139-140). De fant blant annet at lærebøkene tilhørende norskfaget, ikke utnytter potensialet de har til å: «gjøre elever i stand til å oppdage nye måter å tenke omkring, analysere og forstå språk, språkmøter og språklig mangfold på, og som kan bidra til at de kan overskride grensene for sine personlige erfaringer» (L. I. Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 149).

Bruk av transspråklige tekster i undervisningen vil muliggjøre en lærerik meningsforhandling i oversettelsesarbeidet. Beiler og Dewilde (under utgivelse, s. 35) har sett på hvordan elever tar i bruk hele sitt lingvistiske repertoar ved bruk av Google Translate i oversettelsesarbeid. De argumenterer for at en slik arbeidsmåte innebærer evaluering og tolkning, slik skriving gjør, og ikke bare en tankeløs overføring av mening, som en slik måte å oversette på kan oppfattes som: «the complex evaluative and interpretive work involved in translation and writing in general, in which the writer-translator can more accurately be seen as rewriting rather than mechanically transferring meaning within or across language boundaries» (Beiler & Dewilde, under utgivelse, s. 35). Det foregår en meningsforhandling i slikt arbeid, og ved å la elevene bruke sin flerspråklighet i oversettelsesarbeid kan det fungere som «a strategic supportive resource» (Beiler, 2019, s. 17). Samtidig er det viktig at elevenes lingvistiske ressurser ikke bare blir sett på som et middel for å nå et læringsmål, men at man ved å inkludere hele deres språklige repertoar også arbeider for sosial rettferdighet (Beiler, 2019, s. 26).

I det foregående har jeg redegjort for ulike aspekter ved transspråking og transspråklig literacy. Begrepet transspråking innebærer en dynamisk forståelse av språkbruk og identitet. Det forsterker kreativitet og kritisk tenkning, og argumenterer for å ta inn språkpraksiser i klasserommet som allerede er en viktig del av mange elevers hverdag. Arbeid med transspråklig literacy legger til rette for at eleven kan benytte hele sitt lingvistiske repertoar, og kan være et viktig ledd i en kontinuerlig identitetsforhandling. Vi har også sett at oversettelsesarbeid er en kompleks prosess og lærerik meningsforhandling. Sist, men ikke minst, er poenget som viser at transspråking og inkludering av språk ikke bare handler om å effektivt nå diverse læringsmål, men om sosial rettferdighet. Opplevelser med språk er nært knyttet til språkholdninger, språkideologier, språkskam og stereotyper, som er sentrale begreper i neste delkapittel.

2.2 Språkholdninger, språkideologier, språkskam og stereotypier

Språkholdninger, språkideologier, språkskam og stereotypier er nært knyttet til hverandre, og er begreper som er viktige å ha med seg når man skal arbeide med transspråklige tekster i klasserommet. Holdninger vi har til de ulike språkene rundt oss, påvirkes av språkideologier og kan gi utslag i språkskam og stereotypier. Språkholdninger knytter L. A. Kulbrandstad (2015, s. 249) til hvordan vi forstår ulike språk. Han beskriver språkholdninger som: «fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, språkvarieteter, måter som språk og språkvarieteter blir brukt på, eller andre forhold som har med språk å gjøre» (L. A. Kulbrandstad, 2015, s. 249). Språkholdningene går i positiv og negativ retning. Det kan handle om estetiske sider ved språket (hvordan det høres ut), språkets grammatikk og personene som prater språket (L. A. Kulbrandstad, 2015, s. 250; Svendsen, 2014, s. 34-35).

Slike stereotypiske språkholdninger kan gi utslag i ulike språkideologier, og omvendt. Men språkideologier handler ikke bare om positiv eller negativ vurdering av språk, det handler også om språklæring og hvilken status ulike språk får i et samfunn. For å komplisere det ytterligere, er språkideologier også helt individuelle:

Sprogideologier er ikke monolitte enheder, som deles af hele samfund eller samfundsgrupper; sprogideologier afspejler sociale erfaringer, som aldrig er jævnt eller ens distribueret, og derfor kan sprogideologier være modsatrettede og give anledning til anfæktelse og konflikt – både når de er ekspliciterede eller artikulerede, og når de er usagte eller tavse. (Daugaard, 2015, s. 63)

Som sitatet over viser, er språkideologier sammensatt av hver enkelt persons egne erfaringer, og kan være vanskelige å få tak på, fordi de kan være tvetydige eller uttalte. Noen språkideologier er mer uttalte, og det kan oppstå en felles forståelse. Et eksempel er at flerspråklighet blir knyttet opp mot lav sosio-økonomisk status, særlig hvis man er en språklig minoritet som har lært seg majoritetsspråket som andrespråk (L. A. Kulbrandstad, 2015, s. 259; Svendsen, 2014, s. 36-37). Samtidig får flerspråklighet ulike konnotasjoner i ulike fora. Eksempler på det er EUs positive holdninger til flerspråklighet, tydelig knyttet til internasjonalisering, sett opp mot hvordan flerspråklige ungdommer ofte blir fremstilt negativt i media (Laursen, 2019, s. 50).

Ulike språkideologier former våre forventninger til hva som er ønsket språkbruk og ikke i et samfunn. For mange kan det knytte seg skam til følelsen av å ikke innfri disse forventningene. Daugaard (2019, s. 4) beskriver språkskam «som en intens negativ følelse, der er basert på en forestilling om en generelt accepteret (dansk)sproglig standard, som man bør leve op til, men som man oplever ikke at formå at leve op til». Her viser Daugaard at når avstanden mellom forestilte forventninger og det man opplever at man får til, blir for stor, føler den som lærer seg et nytt språk skam. Dette kan i sin tur føre til at personen bruker

mer energi på å skjule det som er ubehagelig, å føle at man ikke kan leve opp til forventningene, enn å faktisk lære seg språket (Daugaard, 2019, s. 4).

Som vi har sett, påvirker hvordan ulike språk og dialekter omtales, våre språkideologier, og stereotypiske fremstillinger av en språkbruker er en effektiv måte å underbygge en språkideologi på. Man har tidligere sett på den to- eller flerspråkliges språkkunnskaper som noe innad konkurrerende, fordi man har sett på språk som noe som eksisterer parallelt (García & Li Wei, 2019, s. 30). Dette til forskjell fra det som ligger til grunn for teorien bak transspråking, at språklige ressurser eksisterer i ett språkssystem (García & Li Wei, 2019, s. 31). Når dialekter omtales i offentlige dokumenter og lærebøker, kan man kjenne igjen lignende syn på språkkunnskaper som noe innad konkurrerende. Hårstad (2019, s. 23) har undersøkt hvordan tre forskjellige lærebøker i norskfaget forholder seg til «begrepene dialekt, bokmål og nynorsk». Han finner blant annet en fremstilling av dialekten som «ren», altså at det finnes én riktig måte å snakke på i en gitt dialekt. I tillegg har man generelt vært dårlig til å spille på bredden i det språklige mangfoldet som finnes i Norge, ved å være opphengt i dialekter, nynorsk og bokmål (Hårstad, 2019, s. 39). Det har ført til at man skaper et bilde av for eksempel dialekter som noe man kan knytte til et bestemt sted, og i noen grad en bestemt kultur (Hårstad, 2019, s. 32). Blommaert, gjengitt i Hårstad (2019, s. 40), hevder at språk og sted er nært knyttet sammen for mennesket, og at mennesker har et behov for å se på det språklige som noe statisk, heller enn noe dynamisk. Stæhr (2017, s. 192) viser hvordan dette kan se ut for ungdom i praksis. Han har sett på hvordan ungdom kommuniserer i sosiale medier, og fant blant annet at ord som blir forbundet med arabisk, også er forbeholdt personer som har en tilknytning til «den arabiske verdenen» (Stæhr, 2017, s. 186). Studien konkluderte blant annet at ungdommene la begrensninger på hverandre når de testet ut ulike identitetsformer, og at å legge en slik begrensning på andre, kan være en måte å posisjonere seg sosialt (Stæhr, 2017, s. 192).

Gitt det vi har sett om hvordan språkideologier kan påvirke mennesker, blir det rimelig å anta at språkideologier som fremmer én måte å prate på eller ett språk påvirker alle språkminoriteter med norsk som andrespråk. «Når språkminoriteter (t.d. nynorsk) slåss for språket sitt, så slåss dei *minst* like mykje for å vinne respekt for sin veremåte, for sin kultur, ja, for sin identitet.» skriver Blakar (2006b, s. 115-116). Når noen gir et språk en posisjon som «mindreverdig», definerer man samtidig et verdensbilde og setter seg selv i en maktposisjon (Blakar, 2006b, s. 116). Ved å knytte sted og språk sammen, kan man enkelt produsere stereotypiske karakterer ved å knytte sammen måten noen prater på med noe som oppleves som kjennetegnende for det stedet. Et typisk eksempel er en «NAVer» med østfolddialekt, hvor dialekten får være med på å underbygge en mindre oppgående karakter fra det tidligere Østfold. For Prieur (2002, s. 4) er dette en form for generalisering, som handler om at man ser ulike egenskaper som tilhørende en identitet. Slik skapes det diskurser, som gjør at ulike måter å uttrykke seg på kan oppfattes som mer eller

mindre passende avhengig av konteksten en befinner seg i (Svendsen, 2014, s. 37). Et eksempel kan være hvordan ulike kommunikasjonsmåter oppfattes som mer eller mindre maskuline.

Stereotypiske forestillinger om maskulinitet mener Connell (1995, s. 78) henger sammen med en hegemonisk forestilling av hva maskulinitet er. Stemmer imaget ditt med den stereotypiske maskuliniteten, slik vi kan forstå den gjennom fremstillingen i for eksempel populærkulturen, opprettholder eller oppretter du en slags legitimering, og slipper å forsvare din væren i samme grad som for eksempel homofile (Connell, 1995, s. 79). Godø (2014, s. 121) viser til forskning som peker på at noen gutter opplever at den hegemoniske maskuliniteten ikke er forenlig med å være «skoleflink». For ungdommer, som i utgangspunktet er sårbare med tanke på hvordan de blir oppfattet, kan en slik form for maskulinitet være trygt å falle tilbake på (Godø, 2014, s. 119-120). Godø (2014, s. 120) viser til et eksempel der noen av guttene i en klasse saboterer gjennom å veksle mellom å nekte å gjøre som læreren sier eller være konfronterende og forhindre at resten av klassen får arbeidet slik de skal. Guttene, i dette tilfellet, setter seg opp mot en forventet elev-diskurs og «ved å spille på en form for tradisjonell 'tøff' eller 'rå' maskulinitet kunne guttene i slike situasjoner ivareta et litt tøft image overfor [...] de andre elevene».

Når vi opplever å stå overfor autoriteter, som i en elev-lærer-situasjon, kan banning være en måte å uttrykke «autoritetstrass». Denne forståelsen av banning passer godt overens med maskulinitetsrollen jeg skisserte i avsnittet over. Hasund (2006, s. 78) mener det er en stereotypisk at ungdommer banner. Banneord kjennetegnes av at å være ord som på en eller annen måte knyttes til et tabu, som religion, sex og avføring (Hasund, 2006, s. 80). Det er først og fremst en måte for mennesket å uttrykke sterke følelser på (Fjeld, 2018, s. 18; Hasund, 2006, s. 80), men det forekommer av mange andre grunner også. For noen handler det om vane, og det kan knyttes opp til ulike miljøer (Fjeld, 2018, s. 29). Ungdomsmiljøer er et eksempel på det, skal vi tro Haslunds teori om ungdommers stereotypiske banning. Når vi banner, kan vi samtidig markere hvem vi ønsker å være. Ved å banne gjør vi inntrykk på de vi er sammen med, ved å vise at vi er «morsomme, tøffe, eller modige personer» (Fjeld, 2018, s. 31). Samtidig kan man se på banning som «maktesløshetens språk», skriver Fjeld (2018, s. 35): «Å banne er ofte å bryte med sosiale konvensjoner, og jo sterkere brudd vi gjør, jo mindre harmoniske og veltilpasset vil vi virke» (Fjeld, 2018, s. 32).

I det foregående har jeg vært opptatt av hvordan begreper som språkholdninger, språkideologier, språksskam og stereotypier blant annet kan knyttes til negative kategoriseringer av språklige, så vel som personlige, kvaliteter. Ved å se disse begrepene i lys av transspråkingens frigjørende aspekt, der vi utfordres til å tenke forbi den tradisjonelle oppfatningen av språk som noe enhetlig (jf. 2.1), tydeliggjøres mulighetene det transspråkelige perspektivet tilbyr.

For å oppsummere er begrepene språkholdninger, språkideologier og språkskam noe som påvirker hvordan vi ser på ulike språk og språklæring. Hvordan vi oppfatter oss selv og andre styres blant annet av positive og negative språkholdninger. Språkideologier ligger til grunn for våre individuelle opplevelser og forståelser av språk og kan i verste fall føre til språkskam. I alle disse begrepene er stereotypiske oppfatninger av noe eller noen ofte definerende for hvordan vi forholder oss til det eller dem. Vi har også sett hvordan stereotyper knyttet til språk, personer, sted og språklige fenomener, som banning, er med på å forme vårt syn på verden og oss selv.

2.3 Kritisk literacy

I det følgende vil jeg ta for meg literacy³, kritisk literacy i skolen og ulike måter å arbeide med det på, som innebærer *med-* og *mot-*lesning, arbeid med multiple tekster og dialogens felles meningsskapende betydning. Ifølge Berge (2005, s. 165) fokuserer literacy spesielt på «skriftspråket og andre skriftlige semiotiske ressurser som grunnlag for menneskets dannelse.» Han spesifiserer videre at det gjelder «alle mulige meningsskapningsressurser» og at literacy innbærer all meningsskapning som skjer i møte med alle typer tekster, og også hvordan de påvirker oss. Blikstad-Balas beskriver literacy som evnen til «å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster» (2016, s. 15). Skovholt og Veum har en lignende definisjon: «Literacy vil seie å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger, og om å kunne forstå korleis uttrykksformer som fontar og layout også verkar inn på meiningsskapinga» (2014, s. 12). Literacy handler om produksjon og persepsjon, altså å produsere tekster selv og forståelsen av tekster, om ferdigheter og vaner (Janks, 2010, s. xiii). UNESCOs mer detaljerte definisjon av literacy er som følger:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (2004, s. 13)

Definisjonene til Skovholt og Veum og UNESCOs begrenser seg til «printed and written materials», men med et utvidet tekstbegrep, slik man kan lese Berges og Blikstad-Balas' definisjon, er også disse definisjonene interessante. Evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og vurdere tekster er nyttig i møte med andre typer tekster som inngår i et utvidet tekstbegrep. I skolen er literacy-arbeid viktig, fordi

³ Begrepet literacy har slått rot i norsk akademia, på tross av at det ikke er et norsk ord. Kulbrandstad foreslo «skriftkyndighet» og «litterasitet» tidlig på 2000-tallet (Danbolt, Alstad & Randen, 2018, s. 9). Få år etter brukte Berge (2005) både skrivekompetanse og skriftkyndighet. Jeg har allikevel valgt å gå for det mer internasjonale *literacy*, da det rett og slett er det jeg observerer som mest brukt, slik også Skovholt og Veum (2014, s. 12) og Blikstad-Balas (2016, s. 15) argumenterer for.

elevene stadig møter skriftlige og muntlige tekster. Elevenes literacy skal gjøre det mulig å oppnå mål, utvikle kunnskap og potensial, og legge til rette for samfunnsdeltakelse.

Begrepet literacy nevnes ikke i læreplanen for norskfaget, men dersom man knytter læreplanen opp mot begrepet slik det brukes i NOU 2015:8 *Fremtidens skole*, blir det tydelig at det allikevel har en viktig rolle i læreplanen: «Definisjonen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet er bred og er knyttet til literacy, det vil si å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger.» (NOU 2015:8, s. 34). En definisjon som minner mye om UNESCOs tidligere siterte. Læreplanen i norsk er samtidig opptatt av de grunnleggende ferdighetene som er knyttet til literacy-begrepet slik det brukes i NOU-en: skriftlig og muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese og digitale ferdigheter. Berge (2005, s. 165) kalte Kunnskapsløftet for en literacy-reform, Bakken (2019, s. 28) hevder at de grunnleggende ferdighetene er ytterligere forsterket i revideringene av læreplan for norsk, i 2008 og 2013, som har ledet frem til fagfornyelsen.

Som vi ser er en viktig del av literacy-feltet evnen til å kunne orientere seg i komplekse tekstlandskap. For å kunne gjøre det må elever få redskaper til å plukke tekster fra hverandre. Med fagfornyelsen kommer også et forsterket fokus på kritisk literacy. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 14) er kritisk literacy en kompetanse, som både innebærer å kunne lese kritisk, og å «skape endring gjennom språkleg handling». Å lese kritisk omfatter «å kunne avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvsegte i ein tekst» (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Som vi allerede har sett, skal kritisk literacy kunne brukes til mer enn å lese de mest opplagte tekstene med et kritisk blikk, eller som Weyergang og Frønes retorisk spør: «Er det kun Donald Trump sine twittermeldinger og Sylvi Listhaug sine facebookinnlegg som skal leses kritisk?» (under utgivelse, s. 5). Svaret er selvfølgelig nei. Kritisk literacy skal omfatte alle tekster vi omgir oss med. Dette punktet er Janks også svært opptatt av; hun sier lærerens plikt er å hjelpe elever med å forstå og bearbeide verdensbilder som blir presentert for dem i ulike former:

A critical literacy teacher is [...] interested in what all kinds of texts (written, visual and oral) do to readers, viewers and listeners and whose interests are served by what these texts do. They also help students to rewrite themselves and their local situations by helping them to pose problems and to act, often in small ways, to make the world a fairer place. (2010, s. 19)

Som sitatet over viser, er det lærerens ansvar å la elevene beskjeftige seg med alle typer tekster (i begrepetets bredeste forstand) og arbeide kritisk med dem. På den måten utvides elevenes forståelse av seg selv i den konteksten de befinner seg i. For å opparbeide seg en forståelse av hvilke diskurser som styrer tekstene elever leser, er det en rekke spørsmål de kan stille for å plukke teksten fra hverandre:

Kven som har skapt teksten, kven han er retta mot, kva sjangertrekk teksten har, kva hovudmålet er, og kva språklege og tekstlege strategiar som blir brukt for å nå dette målet. Kva for påstandar tek teksten for gitt? Kva for eit verkelegheitsbilete blir presentert, og kven sine interesser tener teksten? Korleis er bilete, layout, typografi og liknande nytta for å påverke og overtyde lesaren? (Veum & Skovholt, 2020, s. 15)

Her viser Veum og Skovholt at det er en kompleks analyseprosess å arbeide kritisk med tekster. Forfatteren bak en tekst har tatt bevisste og ubevisste valg for å skape en troverdig tekst (Janks, 2010, s. 61). Bevisste valg kan være om forfatteren skriver frem en personal, ofte førstepersonsforteller, eller aural forteller, tredjepersonsforteller. Valg som ikke alltid er like bevisste, eller enkle å se, kan være knyttet til hvilke ideologier som skrives frem. Desto viktigere er det å arbeide med å finne ulike teksters ideologier. Analyse av teksters påvirkningskraft fikk en større plass i norskfaget allerede i 2006, da Kunnskapsløftet (LK06) ble innført. Begreper fra retorikken ble en viktig del av arbeidet med å «*analysere, forklare og vurdere ulike tekster*» (Bakken, 2014, s. 11), og synes å forsterkes med kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*.

Kritisk literacy innebærer at leseren har tilgang til en forståelse av hva teksten (eller forfatteren) prøver å formidle, som krever at mottakeren kan vurdere og reflektere rundt tekstens innhold, og forfatterens valg av ord og hvordan innholdet fremstilles (Janks, 2010, s. 21; Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 117). En kritisk lesing av tekster innebærer at man leser både *med* og *mot* teksten (Janks, 2010, s. 22). En med-lesing betyr den generelle meningsskapingen, som innebærer forståelse, analyse og evaluering av teksten i dens kontekst. En mot-lesing er «[t]he interrogation of the texts», der man må forsøke å gjenkjenne tekstens innhold som selektive versjoner av verden (Janks, 2010, s. 22). Det er først og fremst sakprosa som blir objekt for kritisk lesing i litteraturen, mens tekstene elevene arbeider med i denne oppgaven er skjønnlitterære. Janks med- og mot-lesningsbegreper kan også anvendes på skjønnlitteratur, da de, på lik linje med andre tekster, inneholder ideologier og måter å se verden på, som det er viktig at elever lærer seg å gjenkjenne (Borsheim-Black, Macaluso & Petrone, 2014, s. 124; Myren-Svelstad & Samoilow, 2020, s. 17). Denne måten å forstå literacy på minner også om Macken-Horarik (2012, s. 75-76) skille mellom *mainstream literacy* og *kritisk literacy*. Den førstnevnte handler om å få en grunnleggende forståelse av tekster, mens den sistnevnte blant annet handler om å gi teksten motstand og å gjenkjenne ulike leserposisjoner, ved å blant annet dekonstruere og kritisere teksten. Slik kan leseren settes i stand til å problematisere tekstens premisser, og dermed «see all texts as discursive *constructs* rather than *windows* on reality» (Macken-Horarik, 2012, s. 75-76).

Helt konkret kan en måte å gjennomskue teksters overbevisninger, eller ideologier, og dermed opparbeide kritisk literacy, være å la elever lese ulike tekster om samme tema. På den måten blir det tydelig hvordan ulike forfatterstemmer og deres måte å fremstille noe på, er «situerte aktiviteter» (Veum & Skovholt, 2020, s. 87). Bråten og Strømsø (2009, s. 388) er enige med Veum og Skovholt, men tar også forbehold om at

arbeid med multiple tekster er svært kompleks, og understreker at slikt arbeid i klasserommet må tilpasses elevenes nivå. Arbeid med kritisk literacy er krevende, fordi elevene kan mangle inngående kunnskap om temaet som undersøkes (Bråten & Strømsø, 2009, s. 387).

Elevene kommer inn i klasserommet med forskjellige utgangspunkt, og alle er medlemmer av ulike tekst-kulturer. Kritisk literacy handler også om intertekstualitet, det vil si teksters forhold til hverandre. Intertekstualitet handler både om forfatterens intenderte henvisning til andre tekster, men teksten i seg selv kan også frembringe en intertekstualitet skapt av leseren, som forfatteren ikke kjenner til. Hvilke tekster de kjenner fra før, og hvilke tekster de tar i bruk i sin tolkning av nye tekster, varierer fra elev til elev (Macken-Horarik, 2012, s. 76). Macken-Horarik (2012, s. 77-78) understreker at en kritisk literacy-lærer bærer et ansvar for å gjøre teksters intertekstualitet tilgjengelig for elever fra hjem med svak sosioøkonomisk og kulturell kapital eller elever med et annet morsmål enn det det undervises i, da lesningen ellers blir tappet for essensiell mening og heller erstattet med en personlig (og potensielt feilaktig) lesning.

Behrman (2006, s. 496) hevder at arbeid med kritisk literacy i klasserommet i utgangspunktet er en svært kompleks oppgave, da klasserommet er hierarkisk oppbygd. Både lærerens rolle og det faktum at det er læreren som tar beslutningene rundt hvilke tekster det skal arbeides med og hvordan, kan man argumentere for at gjør muligheten for å arbeide fullstendig kritisk med tekst vanskelig. Ved å la elevene velge ut tekster selv, kan læreren bidra til at det skillet hvikes ut, som vi skal se i neste delkapittel.

Fordi forskningsdataene mine er en diskusjon mellom elever, er jeg opptatt av å finne ut hvordan elevene forhandler mening seg imellom. Dysthe (1993, s. 11) observerte tre klasser på begynnelsen av 90-tallet, og var overrasket over hvor lite dialogiske samtaler i klasserommet var. Gjennom et spørreskjema til den ene klassen, fant hun at flere elever ikke snakket noe i timene i løpet av en hel skoleuke. Dette problematiserte hun særlig med tanke på elevenes manglende muligheter til å «verbalisere kunnskap selv» (Dysthe, 1993, s. 14). Selv om mye har forandret seg i norske klasserom de siste 20-30-årene, er dette viktige perspektiver å ta med seg, da det er lærerens oppgave å legge til rette for aktiv muntlig deltakelse fra elevene (Dysthe, 2013, s. 112). Til grunn for sine teoretiske utsyn, legger hun blant annet Bakhtins forståelse av dialog som en felles meningsskapende aktivitet (Dysthe, 1993, s. 64). Dersom læreren evner å bygge opp elevenes selvtillit som lærende skapninger, og samtidig gi dem erfaringer med å lære av hverandre, ligger det et stort potensial i elevenes dialogiske deltakelse (Dysthe, 1993, s. 210). Når det gjelder tolkning av skjønnlitterære tekster i gruppediskusjoner, har Rødnes (2012, s. 195) vist at den dialogiske interaksjonen mellom elevene fungerer som en nyttig arena for å teste ut ulike tolkninger av en tekst, og dermed danner grunnlaget for forståelse av teksten og etablering av konsepter.

I dette delkapitlet har jeg redegjort for literacy-begrepet, så vel som kritisk literacy. Vi har sett hvordan både literacy og kritisk literacy har fått et økende fokus i skolen de siste 15 årene. Den kritiske tilnærmingen startet med utgangspunkt i de retoriske virkemidlene, men har med fagfornyelsen blitt et eget kjerneelement. Kritisk literacy handler om å orientere seg i – og gi tilstrekkelig motstand til – ulike tekster, og vi har sett at det er en viktig del av lærerens ansvar å tilrettelegge slik at alle elever får mulighet til å avdekke teksters påvirkningskraft og ideologier. I den forbindelse har jeg også vist til konkrete arbeidsmåter som innebærer mot-lesing, arbeid med multiple tekster og teksters intertekstualitet. Fordi kritisk literacy i stor grad handler om å bli bevisst hvem som får definisjonsmakt, er det også viktig at læreren er bevisst sin egen maktposisjon i klassen. Til slutt har vi sett at dialog kan betraktes som en felles meningsskapende aktivitet, som blant annet kan være et viktig verktøy i elevers teksttolkning.

2.4 Kritisk literacy og samtidslyrikk

I dette delkapitlet vil jeg ta for meg ulike elementer ved samtidsmusikk og sanglyrikk, og hvorfor det kan brukes i undervisning knyttet til kritisk literacy i norskundervisningen. Musikk er en viktig del av ungdommens hverdag, enten de oppsøker den bevisst eller hører den på radio, i ulike former for spill, på film eller serier. Den påvirker på ulike måter: «musikk er ingen passiv stimulus; den påvirker følelser og stemninger, den skaper minner, og den gleder og opprører» (Beckmann, 2019, s. 7). Musikk kan være virkningsfull og betydningsfull for elever, og å arbeide med musikk i klasserommet kan hjelpe elever med å sette ord på viktige fenomener, uten å måtte gjøre det personlig. Skaftun og Michelsen (2017, s. 73) foreslår å la elever selv velge sanglyrikk til analyse i klasserommet, da dette muliggjør en kobling mellom tekster elevene kjenner til og fag. Samtidig kan det øke motivasjonen at teksten er selvvalgt (jf. Behrman, 2006, s. 496). Ved å kombinere elevenes teksterfaringer med faglig arbeid, kan motivasjonen for arbeidet øke. Jeg vil argumentere for at dette gjelder all bruk av kontemporær popsanglyrikk (også den som er valgt ut av læreren), da musikk er en essensiell del av ungdomskulturen og derfor et ekspertfelt for mange ungdommer.

Vi møter tekster med ulike forventninger. Vi har også forventninger i møte med populærmusikkens tekster, men her er artisten en del av det som selges og skal derfor ofte passe inn i en konstruert og stereotypisk rolle. Rapperen blir fremstilt som en gangster og den kvinnelige popartisten som en prinsesse (Donze, 2011, s. 45). Disse stereotypiske fremstillingene kan det være svært vanskelig for å elever å argumentere mot da de kan oppleves som sanne nettopp fordi de er basert på «eksisterende stereotyper i kulturen» (Moen, 2002, s. 93). I likhet med den gjennomsnittlige filmstjernen, er de fleste artister kjendiser som publikum kan identifisere seg med eller begjære. Dette er en konstruert «persona», som har som setter en trend i

kulturen på spissen, som gjør det ekstra tydelig om det er noen du ønsker å assosiere deg selv og din identitet med (Donze, 2011, s. 48).

I litteraturteori skiller man mellom forfatter og fortellerstemme (Andersen, 2012, s. 47), men lyrikk er en av de mer subjektive sjangerne innenfor skjønnlitteraturen (Norheim & Svare, 2012, s. 68). Lyrikk blir sett på som en subjektiv sjanger, hvor det subjektive utgjør utgangspunktet for det som kommuniseres, allikevel er den basert på konvensjoner (Sejersted & Vassenden, 2011, s. 12). Når vi leser lyrikk er vi altså åpne for å ta inn en forfatters subjektive opplevelse av noe, men innenfor kjente rammer. I tillegg knyttes tradisjonelt populærmusikkens sanglyrikk nærmere artistens identitet, da musikken og artisten i større grad selges som en pakke. Solomon (2012, s. 97) viser at man kan argumentere for at musikk legger til en dimensjon i opplevelsen av subjektivitet i tekst, ved at musikken tilbyr en «subjektsposisjon» som lytteren kan kjenne etter om hen føler seg hjemme i, eller ikke. En slik tanke fører med seg en forståelse av musikeren som en «professional subjectivity creator» som skaper alternative identitetsposisjoner man bevisst eller ubevisst kan tre inn i (Solomon, 2012, s. 97). Elever på ungdomsskolen befinner seg i en svært påvirkelig periode av livet, og det er derfor viktig at en del av literacy-arbeidet kan hjelpe elevene med å avdekke kilder til påvirkning i populærkulturen som omgir oss daglig.

I det foregående har jeg redegjort for musikkens tilstedeværelse og betydning for ungdom. Jeg har argumentert for at det er viktig å bruke tekster elevene er opptatt av i undervisningen. Ulike forventinger vi har til tekster, tekstforfattere og artister er preget av blant annet stereotypier. Fordi musikk er en særlig påvirkningsfaktor i en påvirkelig periode av ungdommens liv, konkluderte jeg med at det er viktig å inkludere populærmusikk i undervisning knyttet til kritisk literacy.

2.5 Oppsummering

I kapittel 2 har jeg redegjort for denne oppgavens teoretiske utsyn. Kapittel 2.1 dreide seg om ulike sider ved transspråking og transspråklig literacy. Det førstnevnte begrepet forstår det å ta i bruk hele sitt språklige repertoar som en oppmykning av språklige, så vel som mer fysiske, grenser. Arbeid med transspråklig literacy innebærer i stor grad å åpne klasserommet for språklige praksiser som kan være ukjent for noen og naturlig for andre. Jeg har argumentert for at arbeid med transspråklig literacy kan være en viktig del av elevenes identitetsforståelse. Transspråklig literacy krever en kritisk og kreativ tilnærming, og kan derfor knyttes til kritisk literacy. Kapittel 2.2 videreførte det språklige aspektet, i begreper som språkholdninger, språk ideologier og språkskam. Begrepene påvirker eller påvirkes av hverandre, og former vår forståelse av språk. Disse knyttet jeg også opp mot stereotypier, som jeg viste gir seg utslag i tanker om språk, men også annet, som kjønnsroller og elevroller.

I kapittel 2.3 har vi sett på kritisk literacy sin plass i norsk skole, hva det er og hvordan man kan arbeide med det i skolen. I siste delkapittel, 2.4, har jeg fremstilt hvilken påvirkning samtidslyrikk kan ha i elevenes liv, og hvorfor det er viktig at også denne skjønnlitterære sjangeren får en plass i norskundervisningen. Elevers identitet som elev, ungdom og språkbruker er et viktig aspekt i denne oppgaven. Jeg har vist hvordan elevers ungdomskultur, blant annet knyttet til musikk og språk, er viktige faktorer for ungdommer når de prøver å forstå seg selv og bli forstått av omverdenen. I oppgavens neste kapittel skal jeg ta for meg studiens kvalitative design og presentere hvordan jeg har gått frem i arbeidet med å samle inn og analysere denne oppgavens empiriske materiale.

3 Metode

Denne oppgavens hovedanliggende er å finne ut hvordan ungdomsskoleelever forholder seg kritisk til kontemporær, transspråklig sanglyrikk. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens metoder og hvilket vitenskapsteoretiske perspektiv som ligger til grunn for å undersøke oppgavens problemstilling. Først vil jeg redegjøre for hva kvalitativ forskning og forskningsintervjuet er, og hvilke forberedelser som kreves (3.1). Deretter skildrer jeg datainnsamlingsprosessen (3.2), etterfulgt av dataanalyseprosessen (3.3). I den påfølgende delen (3.4) kommer jeg til å diskutere reliabilitet og validitet og hvilke etiske overveielser (3.5) som er tatt i arbeidet med denne oppgaven, før jeg avslutter med en oppsummering (3.6).

3.1 Kvalitativt design med forskergenererte aktiviteter

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens kvalitative design og forskergenererte aktiviteter. Deretter presenterer jeg artefaktene, sanglyrikken, som ble brukt underveis i de forskergenererte aktivitetene. Videre sier jeg noe om hvilke forberedelser jeg gjorde før datainnsamlingen, og til slutt vil jeg si noe om utvalg.

3.1.1 Kvalitativt design

Formålet med kvalitativ forskning er å bedre kunne forstå hvordan en gruppe mennesker handler, og hva slags betydning deres handlinger har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). En epistemologisk tilnærming som konstruktivisme egner seg når man ønsker innsikt i en gruppe menneskers oppfatninger og meninger om fenomen som identitet og flerkultur (Dervin & Risager, 2015, s. 11). Sammen skaper forskeren og de det forskes med en forståelse, og det gjør at både det som blir sagt og hvordan meningene blir *konstruert*, er interessant (Cohen, Morrison & Manion, 2011b, s. 180; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91). Den kvalitative forskeren betrakter kommunikasjonen, for deretter å fremstille det som blir sagt eller observert i tekstform. Dette står i motsetning til kvantitative metoder, som baserer informasjon de innhenter om virkeligheten, på tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvalitative metoder blir ansett som spesielt passende å bruke når man forsker på barn og unge, fordi kvalitative metoder kan være dynamiske, og på den måten tilpasse seg deltakernes behov i større grad enn mer statiske metoder som spørreskjema (Dewilde, 2016, s. 5). Uansett hvilke(n) metode(r) man velger, er det viktig å være oppmerksom på deres styrker og svakheter, både før man går i gang med – og underveis i – arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Figur 1 nedenfor gir en oversikt over prosjektets tema, metode, utvalg, analytiske metode og analytiske kategorier.

Figur 1: Kvalitativt forskningsdesign.

Tema:	Kritisk teksttilnærming og transspråklig sanglyrikk
Innsamlingsmetode:	Forskergenererte aktiviteter: to fokusgruppeintervjuer med artefakter
Utvalg:	Seks tiendeklasseelever fra en skole i Oslo
Analysestrategier:	Kvalitativ analyse av transkripsjoner fra video-opptak. Abduktiv tilnærming.
Analyse kategorier:	<ul style="list-style-type: none"> • Betraktninger om språk: flerspråklig som ressurs og språk og stereotyper • Vurdere sangtekstenes innhold: Forhandling i et dialogisk perspektiv, tvetydighet og popartisten som tekstforfatter og subjekt • Utvelgelse

Som figur 1 viser er datagrunnlaget for denne oppgaven to transkriberte intervjuer. Forskergenererte aktiviteter utgjorde i dette tilfellet intervjusituasjonene, hvor jeg som forsker skapte en aktivitet hvor vi belyste temaer som flerspråklig på den ene siden og vurdering av sangtekstenes innhold på den andre siden. Jeg intervjuet tilsammen seks tiendeklasseelever fra en klasse, A-klassen⁴, på en skole i Oslo. Transkripsjonene analyserte jeg abduktivt, det vil si at jeg vekslet gjentatte ganger mellom datamaterialet og teorien da jeg analyserte (se 3.3.2). Jeg endte opp med to analysekategorier innenfor hovedkategorien *betraktninger om språk*: 1) flerspråklig som ressurs og 2) språk og stereotyper, og tre i den andre hovedkategorien *vurdering av sangtekstenes innhold*: 1) forhandling i et dialogisk perspektiv, 2) tvetydighet og 3) popartisten som tekstforfatter og subjekt. Til slutt kommer en siste kategori, utvelgelse.

I det foregående har vi sett at denne oppgaven har fått et kvalitativt design fordi jeg ønsket å forstå i hvilken grad ungdomsskoleelever er kritiske i sin tilnærming til tekster, og hvilke betraktninger de har rundt flerspråklig. På grunn av oppgavens fokus ble det naturlig å lage forsker genererte aktiviteter, som er tema i neste delkapittel.

3.1.2 Forsker genererte aktiviteter

Å gjennomføre forsker genererte aktiviteter innebærer at forskeren forbereder en aktivitet som gjør at man kan få innblikk i hva slags meningsdannelse en gruppe mennesker produserer knyttet til et ønsket tema eller produkt (Laursen, 2019, s. 61). Artefakter brukes som et utgangspunkt i en aktivitet, og vil gi grobunn for meningsdannelse som påvirkes av hvilken type artefakt man velger ut (Laursen, 2019, s. 61). I *Tegn på språk*-prosjektet brukte forskerne blant annet tekster på forskjellige språk, slik at samtalen naturlig dreide seg rundt temaene tekst og språk (Laursen, 2019, s. 61). Forskerne i *Tegn på språk* lot også elevene tegne

⁴ Datainnsamlingen gjennomførte jeg med elever fra én klasse, mens jeg, som vi skal se i 3.1.2, gjennomførte en pilot med elever fra en parallellklasse. Derfor skiller jeg mellom henholdsvis A- og B-klassen.

«sig selv som læser og skriver», og anså det som en aktivitet med to formål: «en platform å tale ud fra» og «udtrykke seg gjennom tegning» (Laursen, 2019, s. 61).

Jeg gjennomførte to forskergenererte aktiviteter med elevene som lot seg intervju: en språkportrett-time og intervjuer. Kun intervjuene er en del av denne oppgavens empiriske materiale. Språkportrett-timen gjennomførte jeg med alle elevene i A-klassen. Et språkportrett kan lages på ulike måter, men «er i sin enkleste form en tom kroppsilhouet, som farvelægges og kommenteres af en sprogbruger med det formål at tegne et billede af de sprog og sproglige varieteter, der indgår i personens sproglige repertoire» (Daugaard et al., 2018, s. 57). Intervjuene var semistrukturerte fokusgruppeintervju med artefakter, med to forskjellige grupper med tre elever i hver gruppe, som er denne oppgavens datagrunnlag. Før intervjuene gjennomførte jeg en pilot i A-klassens parallellklasse, B-klassen.

Språkportrett-timen fungerte som en oppvarming til flerspråklighets-temaet som kom opp i intervjuene (jf. Laursen, 2019, s. 61). Intervjuene ble gjennomført med en ukes mellomrom, noe som ga meg tid til å bearbeide det første intervjuet og gjøre endringer før siste intervju. Til intervjuene hadde jeg forberedt en powerpoint (se vedlegg 1) som jeg viste på en PC, hvor jeg kort fortalte om prosjektets formål, før jeg ga elevene en case å forholde seg til. Casen lyder som følger:

Snart er jeg ferdig utdannet lærer, og til høsten skal jeg begynne å jobbe på en ungdomsskole. Jeg kommer sannsynligvis til å bli norsklærer for en åttendeklasse, og vil starte med å jobbe med pop-sangtekster med klassen før vi starter å jobbe med andre former for skjønnlitteratur (som romaner, dikt og noveller).

Jeg har plukket ut fire sangtekster som kan være interessante for elevene, dere må hjelpe meg med å kutte ned til kun to sangtekster. Hvilke tekster synes dere jeg skal bruke? Si gjerne noe om hvorfor dere velger/ikke velger tekstene.

Jeg gjorde casen personlig, fordi jeg antok at det ville gjøre det lettere for elevene å sette seg inn i oppgaven. Etter at jeg hadde lest opp casen, lyttet vi til sangene. I starten av hver sang trykket jeg frem lysbilder av de aktuelle artisten(e) på powerpointen. Jeg oppmuntret elevene til å lese sangtekstene samtidig som de lyttet. Når vi hadde lyttet igjennom alle fire sangene, ble vi enige om hvilke pseudonym jeg skulle gi dem. Deretter minnet jeg dem på casen, men i en forkortet versjon: «Celine skal velge ut to sangtekster til en åttendeklasse. Hvilke tekster bør hun velge? Hvorfor skal hun velge akkurat de to?». Heretter hadde hvert nye lysbilde et nytt spørsmål, men casen sto hele tiden øverst på hvert lysbilde, slik at elevene husket hva som var hovedformålet. Under hvert spørsmål hadde jeg listet opp alle sangene, for å oppmuntre elevene til å se spørsmålene i lys av alle sangene. Jeg gjorde det også tydelig at spørsmålene i powerpointen var der i tilfelle samtalen stagnerte.

I dette delkapitlet har jeg fremlagt hva som kjennertegner en forskergenerert aktivitet, og hvordan artefakter og språkportretter kan fungere som et utgangspunkt for dialog. Videre har jeg beskrevet intervjusituasjonen, som er grunnlaget for denne oppgavens empiriske materiale. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på artefaktene som ligger til grunn for intervjuene.

3.1.3 Sanglyrikken og artistene

Det var en rekke valg jeg måtte ta i prosessen fra jeg valgte å bruke sanglyrikk som artefakt i datainnsamlingen til tekstene lå på bordet foran elevene. To hovedkriterier var at tekstene jeg valgte skulle kunne defineres som kontemporære og inneholde elementer fra flere enn ett språk. Gjennom ulike grupper på Facebook, *Norsk som andrespråk*⁵ og *Den Selskabelige*⁶, ba jeg om tips til flerspråklige sanger (se vedlegg 2 og 3). Jeg tok utgangspunkt i *jeg bruker ikke kondom* (Carlson et al., 2018), fordi jeg selv opplevde det som en provoserende tittel på en svært populær sang. Ut fra den utledet jeg flere temaer, deriblant selvtillit. Jeg fant ytterligere tre sanger med samme tema, som jeg ønsket skulle ha et mangfold, først og fremst med hensyn til språk, men også artistens kulturbakgrunn.

Jeg skrev ut sangtekstene slik jeg fant dem på Genius.com, en nettside for sanglyrikk (Genius, u.å.). Jeg valgte å hente tekstene derfra fordi jeg antar at det er slike nettsider elevene selv får tilgang til sanglyrikk fra. Sanglyrikk tilgjengelig på internett har sjeldent blitt godkjent av artistene, og det blir hverken opplyst om hvem som har skrevet låtene, hvem som har publisert teksten eller om det har blitt fulgt noen prinsipper i arbeidet med å transkribere sangteksten (Diesen, 2020, s. 107). Det ga meg et par interessante oppdagelser: den første var at den arabiske teksten var skrevet med det latinske – fremfor det arabiske alfabetet. Dette kan ha hatt en påvirkning på hvordan Sophia, en av deltakerne, som tilsynelatende kunne litt muntlig arabisk, leste teksten. Den andre oppdagelsen var at tekstene som finnes på nett, ikke alltid er så godt gjennomarbeidet. For eksempel at deler av teksten som synges i *jeg bruker ikke kondom* (Carlson et al., 2018) ikke er skrevet ned i tekstversjonen som er tilgjengelig på internett.

Jeg presenterer sangtekstene i samme rekkefølge som elevene fikk lytte til sangene i intervjuene. Den første sangteksten heter *Make Room* (Kostopoulos, Isaksen & Eriksen, 2019), og er skrevet og fremført av bandet ISÁK (vedlegg 4), neste sangtekst er *IMAM* (Tjärnberg, Lundberg & Imam, 2014) skrevet og fremført av Silvana Imam (vedlegg 5), deretter kommer sangteksten *Føler Meg Selv* (Flatland & Tucker, 2018) skrevet og fremført av Myra (vedlegg 6), og til slutt presenterer jeg *jeg bruker ikke kondom* (Carlson et al., 2018),

⁵ *Norsk som andrespråk* er en gruppe på Facebook som er ment for pedagoger tilknyttet utdanningsinstitusjoner som underviser mennesker med norsk som andrespråk, hvor man kan diskutere alt fra undervisningsopplegg til læreplaner. Gruppen har over 13.000 medlemmer (Facebook, 2019b).

⁶ *Den Selskabelige* er en gruppe på Facebook som er ment for diskusjoner knyttet til kvinneanliggender. Gruppen har over 11.000 medlemmer (Facebook, 2019a).

skrevet og fremført av hiphop-gruppen MARS (vedlegg 7). Alle sangtekstene har tilfelles at artistene som fremfører dem, også står oppført som låtskrivere. Bildene jeg viste elevene kan dessverre ikke gjengis i denne oppgaven grunnet opphavsrett.

Alt av tekst jeg ikke kunne oversette selv, fikk jeg hjelp av venner og bekjente til å oversette. Jeg kaller sangtekstene transspråklige (jf. 2.1), fremfor flerspråklige, fordi jeg er opptatt av hvilke diskurser og ideologier de inngår i og ønsker å få frem kompleksiteten ved å benytte seg av slike tekster i klasserommet.

Oversettelse av sangtekstene med nord-samisk, arabisk, spansk og fransk finnes i vedlegg 8.

Make room (Kostopoulos et al., 2019) er fremført av det samisk-norske bandet ISÁK, med vokalist Ella Marie Hætta Isaksen som frontfigur. Hun er blant annet kjent som vinneren av NRK-programmet *Stjerneekamp* i 2018 (Carlsen & Drabløs, 2018), og har markert seg som en viktig stemme i miljøvern- og urfolkssaker (Vikås, 2019). Øvrige medlemmer er produsent Daniel Eriksen og trommeslager Aleksander Kostopoulos. I 2018 vant bandet pris for beste nye musikk på Sami Music Awards (ISÁK, u.å.). På bandets nettside beskrives musikken som en naturlig arvtaker etter Mari Boine, som har vært en viktig stemme i utviklingen av samisk musikk (ISÁK, u.å.; LEAN, 2020). Bandet beskriver musikken sin som «a new and exciting fusion of traditional yoik, urban synths and a text universe that combines both English and Sami, ISÁK continues to push the limits of Sami music» (ISÁK, u.å.). *Make Room* (Kostopoulos et al., 2019) ble utgitt som singel i 2019. Sangen varer i 3 minutter og 34 sekunder.

Make Room (Kostopoulos et al., 2019) er delt opp slik at versene er på nord-samisk, mens refrene er på engelsk. I teksten oppfordres en du-person til å stole på seg selv og ta egne valg, og samtidig som det eksisterer en jeg-person som uttrykker sin støtte og investering i du-personen.

Bildene jeg valgte til å representere ISÁK, viste seg å få en betydning for elevenes forståelse av sanglyrikken. På to av bildene av bandet, er alle bandmedlemmene representert i hverdagslige klær (t-skjorter, hettegenser, olabukse). Mens de to øvrige bildene er kun av vokalisten Ella Marie Hætta Isaksen, tatt på scenen. På det ene har hun på seg en samedrakt med søljer, på det andre har hun en hettegenser med et samisk ullsjal over, dandert slik en gjerne så ungdom bruke palestinasjerf på 90-tallet.

IMAM (Tjärnberg et al., 2014) er skrevet og fremført av den svensk-litauisk-syriske hiphop-artisten Silvana Imam. Imam er en av Sveriges største hiphop-artister, og har særlig markert seg som en motstemme til det høyrepopulistiske partiet Sverigedemokraterna (Rogers, 2019). Hun har vunnet flere priser, blant annet svenske Grammis for «Årets artist» i 2016. *IMAM* (Tjärnberg et al., 2014) ble gitt ut i 2014. Sangen varer i 3 minutter og 23 sekunder.

Sangen er hovedsakelig på svensk med innslag av engelsk og arabisk. Teksten refererer til Putin, Simone de Beauvoir, bibelen og fortellingen om Kain og Abel, koranen, gresk mytologi (Narkissos) og det greske eposet

Iliaden. Språket er negativt ladet og mange av ordene som blir brukt er kampmetaforer, som «revolution», «ståltråd och naglar» og «mörda» (Tjärnberg et al., 2014).

Bildene jeg valgte ut til å presentere Silvana Imam, er alle kun av henne. Også disse bildene fikk en betydning for noen av deltakerne da vi lyttet til *IMAM* (Tjärnberg et al., 2014), som vi vil se i kapittel 4.2.3 (utdrag 24). Man ser ikke mye av klærne, men på to av bildene ledes oppmerksomheten mot en kjetting hun har rundt halsen og sminke som forestiller tatoveringer. På bildet med tatoveringssminken geiper hun, og kan gi et inntrykk av å være ertende. På de to andre bildene er stiluttrykket minimalistisk og hun smiler forsiktig.

Den bergenske artisten Regina Tucker, artistnavn Myra, har skrevet og fremført *Føler Meg Selv* (Flatland & Tucker, 2018). Låten er på norsk, ispedd setninger og fraser på engelsk, spansk og fransk. Låtens tittel er en intertekstuell referanse til *Feeling Myself*, fremført av de to amerikanske artistene Nicki Minaj og Beyoncé. *Feeling Myself* blir kalt en «black girl magic anthem» av Halliday og Brown (2018, s. 222), og føyer seg inn i rekken av hiphop-sanger som virker myndiggjørende på svarte kvinner i USA (Halliday & Brown, 2018, s. 223). Myra flyktet til Norge fra borgerkrigen i Sierra Leone som fireåring. Hennes opprinnelse, flyktningopplevelse og oppvekst i Norge er naturlig nok viktig del av hennes historie (Bouhlou, 2018), og grunnen til at referansen til Nicki Minaj og Beyoncé er interessant. *Føler Meg Selv* (Flatland & Tucker, 2018) ble utgitt i 2018 som singel, og ble blant annet kåret til en av «Årets beste låter» av NRK P3 i 2018 (NRK P3, 2018). Sangen varer i 3 minutter og 45 sekunder.

Tittelen, *Føler Meg Selv* (Flatland & Tucker, 2018), gjenspeiler i stor grad det sangen handler om, nemlig selvtillit, eller å «være overbevist om sin egen betydning» (NAOB.no, u.å.-a). I sangteksten refererer Myra til klesdesigneren Masarati, make up-artist og youtuber Malin Nesvoll Vangsnes, kunstisløper Kristi Yamaguchi, forfatter Haruki Murakami og artistene Ariana Grande, Kehlani, Arif, Ringo Starr og Lil Yachty, og implisitt Beyoncé og Nicki Minaj ved å henspille på sangen *Feeling Myself*. Sangen er krydret med symboler på en luksuriøs livsstil, som «Harley» (Davidson-motorsykel), [reise på] «første klasse», «lever som en rockestjerne» og «ferie i Cannes» (Flatland & Tucker, 2018). I sangen er det en utstrakt bruk av onomatopoetikon, det vil si lydhermende ord, som «bap», «boom», «klapp» og «skrrt» (Flatland & Tucker, 2018).

Myra er alene på alle bildene jeg valgte ut av henne. På to av bildene er hun avbildet smilende på scenen med sceneantrekk. Det ene en kort kjole i jordfarger, det andre en moteriktig, romslig jakke i et skinnlignende materiale. De to øvrige bildene er mer alvorlige og nedtonet i klesstil. På alle bildene er det fyldige, lange håret et blikkfang.

Hiphop-gruppen MARS er satt sammen av artistene Arif og Unge Ferarri og Karpe⁷, som ga ut en selvtitulert EP i 2018, der *jeg bruker ikke kondom* (Carlson et al., 2018) er første låt. Karpe har en overlegen posisjon innen norsk rap, og har manifestert sin plass som betydningsfulle artister blant annet gjennom sin tilstedeværelse og opptredener i forbindelse med diverse minnearrangementer knyttet til perioden etter terrorangrepene 22.juli 2011 (Aahlin, 2019). EP-en ble nominert til Spellemann i kategorien «Urban». Samtlige artister i MARS har vært nominert til Spelleman, Arif har vunnet én og Karpe syv (Spellemannprisen, u.å.-a, u.å.-b, u.å.-c). *jeg bruker ikke kondom* (Carlson et al., 2018) varer i 3 minutter og 3 sekunder.

Sangteksten til *jeg bruker ikke kondom* (Carlson et al., 2018) er på norsk med engelske ord og setninger innimellom. I tillegg til en oppsiktsvekkende tittel, er sangen fokusert på seksualitet og en av de mulige konsekvensene av å ikke bruke prevensjon: barn. I sanglyrikken refererer MARS til tidligere Liverpool-fotballspiller Michael Owen, og Liverpool-fotballtilhengernes slagord *You'll Never Walk Alone*. Flere steder i teksten bruker artistene ord som fungerer som homonym, altså et ord som skrives eller uttales likt, men betyr forskjellige ting. «Vi er så svarting vi kunne Gro Harlem» (Carlson et al., 2018) kan både kan referere til Gro Harlem Brundtland eller å bygge seg opp et sted som Harlem (i New York), som er kjent for ghetto-tilstander og en stor andel afroamerikansk befolkning (SNL.no). Setningen «Billig, billig, billig jeans» (Carlson et al., 2018) er også et eksempel på homonym, som kan forsvikles med *Billie Jean* en sang av Michael Jackson, som handler om en mann som blir beskyldt for/nekter for at han er faren til Billie Jeans sønn.

I *jeg bruker ikke kondom* (Carlson et al., 2018) er deler av det musikalske bakteppet basert på Loleatta Holloways *Love Sensation*, en låt som har blitt brukt av flere tidligere artister, blant annet amerikanske Flo Rida. Selv om en kvinnelig stemme synger «To your madly sensation, to your madly sensation, to my sensation, to my sensation» (Carlson et al., 2018) gjentatte ganger i løpet av låten, som et riff, en melodifrase som gjentas, er dette ikke skrevet i sanglyrikken som ligger tilgjengelig på nett.

Sangen har en intendert flerstemmighet på flere plan, både mellom det Holloway-inspirerte riffet og det MARS-medlemmene synger, og innad i MARS. Sangen er på den måten en dialogisk interaksjon på flere plan, som gjør den kompleks. Sangen må tolkes som ironisk med setninger som «jeg bruker ikke kondom, og hvis jeg bruker jeg bruker magnum» (Carlson et al., 2018), som hentyder at kondomet må være ekstra stort (Braseth, 2018), og «Ooh, ooh ta på melonen, Ikke si sånn, du er pervo» (Carlson et al., 2018), hvor vi ser at språket er overdrevent umodent. Disse setningene er også eksempler på hvordan MARS blåser opp den stereotypiske gangster-rapperens holdninger (jf. Donze, 2011, s. 45).

⁷ Karpe var tidligere kjent som Karpe Diem, en rap-gruppe bestående av Magdi Omar Ytreeide Abdelmaguid og Chirag Rashmikan Patel (Aahlin, 2019).

På to av bildene jeg viste deltakerne er artistene samlet sammen, men bildene er komponert slik at det ser ut som om fire bilder smeltet sammen til ett. Begge disse bildene er i svart-hvitt. På det ene bildet har eller gjør artistene ulike ting som stikker seg frem: Magdis hodeband, Arifs finger som peker skrått oppover, Chirags dådyrøyne (store, uskyldig, bedende) og Unge Ferraris samlede hender foran brystkassen. De to øvrige bildene er gruppen fordelt slik at det ene bildet er av Karpe på scenen (Chirag og Magdi) og det andre er av Arif og Unge Ferrari, der særlig Arifs solbriller og Unge Ferraris *grills*, smykke brukt over tennene, er fremtredende.

I det foregående har jeg presentert de ulike prosessene knyttet til sanglyrikken jeg brukte i datainnsamlingen til denne oppgaven. Jeg har gitt en kort oppsummering av artistene, sangene og bildene jeg brukte underveis i intervjuet.

3.1.4 Forberedelser

Før jeg gjennomførte datainnsamlingen, besøkte jeg klassen tre ganger. De to første gangene som observatør i norskundervisningen, og den siste gangen gjennomførte jeg et opplegg i en time. Timen var todelt. Først informerte jeg om masterprosjektets formål og hvorfor jeg ønsket at de skulle delta, deretter tegnet elevene et språkportrett, inspirert av *Tegn på språk*, som nevnt i 3.1.2. Samtidig som elevene arbeidet med språkportrettene, gikk jeg rundt og snakket med elevene om alt fra hvordan man kunne tegne et språkportrett til hva som motiverte dem til å lære nye språk. Jeg samlet inn språkportrettene i slutten av timen.

Pilotering, eller prøveintervju, kan være en viktig del av forberedelsene før datainnsamling, fordi det gir forskeren mulighet til å teste ut intervjuerrollen og spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Det kan også lønne seg å få hjelp av mer erfarne forskere eller kollegaer til å gå over spørsmålene, for å sikre kvaliteten (Anker, 2020, s. 38).

Før jeg gjennomførte piloten, diskuterte jeg spørsmålene jeg hadde forberedt med veilederne mine. Vi delte inn intervjuguiden i temaer, slik at jeg fikk en oversikt over hvilke spørsmål som ville berøre temaer som knyttet seg til oppgavens problemstilling og hvilke som ikke gjorde det. I tillegg testet jeg ut spørsmålene med medstudenter. På den måten fikk jeg øvd meg på intervjuerrollen, samtidig som det ble tydelig for meg hvilke spørsmål jeg med fordel kunne omformulere, og fjerne. Jeg gjennomførte piloteringen i B-klassen. For å gjøre det enklest mulig å gjennomføre, bestemte læreren og jeg at hele klassen skulle delta på piloteringen. Men både det at gruppen var mye større enn intervjugruppene i selve datainnsamlingen, og at jeg ikke hadde undervist eller gjennomført et opplegg i B-klassen i nyere tid, slik jeg hadde med A-klassen da jeg holdt intervjuene, kan ha hatt effekt på hva og om elevene svarte. Dette kom blant annet til uttrykk ved at en av elevene kom til meg etter piloteringen og timen var ferdig for å

svare på noen av spørsmålene jeg hadde stilt i løpet av timen. Temaet kan synes å ha engasjert elevene, men den lille tiden vi hadde sammen var ikke nok til å skape en tilstrekkelig trygg situasjon for en utprøvende oppgave som denne.

Jeg startet timen med en enig/uenig-lek, der elevene fikk lapper hvor det sto påstander de måtte ta stilling til om de var enige eller uenige i (se vedlegg 9). Eksempler fra spørsmålsbunken er: «Jeg hører på musikk mine medelever ikke har hørt om før», «Cola er bedre enn Pepsi» og «Jeg liker bedre å ringe enn å sende melding». Etter at noen av spørsmålene var stilt valgte jeg ut forskjellige elever og ba dem fortelle hvorfor de mente det de mente. Noen av svarene deres tok jeg opp igjen senere, i piloteringen, som gjorde at timen fikk en rød tråd. Dette opplevdes som en verdifull del av timen, da spørsmålene virket som de fungerte som en bevissthetsåpner. De spørsmålene som ikke handlet om trendy mat og drikke, handlet nemlig om kommunikasjon, språk og kultur og satte deres egenart i fokus.

Deretter gikk vi videre til piloteringen. På grunn av tidsnød, lot jeg elevene bare få høre ett minutt av hver sang. Dette viste seg å være svært ugunstig, da de fleste sangene var ukjente for elevene, som førte til at den påfølgende diskusjonen ble basert på de delene av teksten de hadde hørt, og når elevene svarte var de opptatt av å understreke at de ikke hadde hørt eller lest hele teksten. Jeg hadde spørsmål klare på en powerpoint, slik at elevene kunne diskutere seg imellom, uten særlig påvirkning fra meg. Det ble dog fort innlysende at jeg i større grad måtte fasilitere samtalen, for å få fortgang i den. Elevene ble fort opptatt av delene av sanglyrikken som ikke var på norsk, heller ikke var oversatt. Da de spurte meg hva den arabiske teksten betydde, kom en elev meg i forkjøpet, men elevene synes ikke å legge noe særlig vekt på at de hadde tilgang på forklaringer gjennom hverandres kunnskap (jf. Dysthe, 1993, s. 210). Selv om piloteringen foregikk på litt andre premisser enn hva fokusgruppene gjorde, var det nyttig å prøve ut intervjuguiden. Samtidig fikk jeg erfare at det var nødvendig å lytte igjennom alle sangene fra start til slutt.

Fordi teksten er så eksplisitt i *jeg bruker ikke kondom* (Carlson et al., 2018), var jeg usikker på om det var forsvarlig å ha den som en del av artefaktene jeg brukte i intervjuet. Derfor spurte jeg fire av A- og B- klassens lærere. De var alle positive til at jeg kunne bruke den, og begrunnet det med at det var en sang de vet elevene kjenner til, men ikke nødvendigvis reflekterer over. Veilederne mine og jeg ble enige om at det krevde at jeg sa noe om sangens ironi i løpet av intervjuet, for å sikre at elevene avkodet tekstens budskap.

I dette delkapitlet har jeg redegjort for forberedelsene jeg gjorde i forkant av datainnsamlingen. Forberedelsene besto blant annet av en språkportrett-time. Jeg har beskrevet hvordan jeg piloterte spørsmålsguiden og den forskergenererte aktiviteten, samt diskusjonen jeg hadde med elevenes lærere om sanglyrikken, før jeg lot noen av elevene lytte til dem.

3.1.5 Utvalg

Studiens utvalg er avgjørende for hva man som forsker kan konkludere med. Utvalgets størrelse og hvilken alders- og samfunnsgruppe utvalget er en del av, er blant parameterne som forskeren må ta hensyn til (Cohen, Morrison & Manion, 2011a, s. 143). Mindre utvalg argumenterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) for at er fordelaktig, da det frigjør tid som forskeren kan bruke på forberedelser og grundigere analyse. Det kan være ytterligere tidsbesparende å velge et bekvemmelighetsutvalg, altså et utvalg mennesker du kjenner til fra før og derfor har lett tilgjengelig (Cohen et al., 2011a, s. 156). På en skole lønner det seg å forhøre seg med ansatte som vil bli påvirket av prosjektet, før godkjenningen fra rektor er ordnet og planleggingen kan begynne. Denne personen fungere som «dørvakten» til en skoleforskers tilgang på deltakere, er essensiell, selv om en godkjenning fra rektor er nødvendig før man går videre med prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 135).

Jeg valgte å ta kontakt med en skole der jeg allerede hadde kjennskap til en lærer og elevene på tiendetrinn, fordi jeg antok at det ville være en fordel for datainnsamlingen at jeg allerede kjente elevene. Ikke minst er elevgruppen på den aktuelle skolen sammensatt, sosioøkonomisk og kulturelt, og jeg antok at temaene jeg ville ta opp kunne være av interesse for elevene. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju fire grupper à tre elever, men fordi det kun var seks elever som samtykket til å delta ble antallet grupper redusert til to. Elevene fikk selv velge sine egne pseudonymer. I gruppe 1 finner vi Gi, Bob og Es. I gruppe 2 Sophia, Elise og Åshild.

Valg av skole og trinn var ikke tilfeldig, men utvalget innad i klassen var. Jeg var ikke i en posisjon hvor jeg kunne velge ut hvilke elever som skulle delta, utover valg av klasse. Klassens kontaktlærer informerte meg om at flere av elevenes foreldre eller foresatte ikke kunne norsk tilstrekkelig til å lese og forstå informasjonsskrivet jeg sendte med elevene. Dette var sannsynligvis en påvirkende faktor til antall informanter jeg endte opp med. Av de seks elevene som deltok i fokusgruppeintervjuene, er tre av dem vokst opp med foreldre som har norsk som førstespråk, Bob, Gi og Åshild. Hos de tre resterende elevene har én eller begge foreldre norsk som andrespråk, Sophia, Elise og Es. Det var tilfeldig at fordelingen ble slik, og det var i utgangspunktet ikke et poeng at elevene skulle ha en spesifikk bakgrunn, da det viktigste for meg var elevenes skolemiljø. Alle seks elever har gått i samme klasse siden åttendeklasse. Av hensyn til personvern valgte jeg å ikke kartlegge familiebakgrunn ytterligere. Det hadde allikevel vært interessant å vite mer om elevenes språkbakgrunn i analysearbeidet.

I dette delkapitlet har jeg gjort greie for studiens utvalg, og hvilke valg og faktorer som gjorde at jeg fikk nettopp dette utvalget. Hele kapittel 3.1 har redegjort for denne oppgavens kvalitative design, forsker-

genererte aktiviteter, sanglyrikken og bilder av artistene, forberedelser og utvalg. I neste delkapittel vil jeg ta for meg selve datainnsamlingen.

3.2 Datainnsamling

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike sider knyttet til datainnsamlingen. Først vil jeg ta for meg fokusgruppeintervju med artefakter og hvilke rammer en sånn type intervju lager for meningsskapingen som skjer deltakerne imellom. Deretter vil jeg ta for meg bruk av video- og lydopptak i forskning.

3.2.1 Fokusgruppeintervjuer med artefakter

Intervju har det norske språket fått fra franske *entrevue*, som betyr felles mening eller sammenkomst (Bokmålsordboka, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Forskningsintervjuet er en adekvat metode å bruke dersom man som forsker er interessert i å få tilgang til deltakernes perspektiver (Copland & Creese, 2015, s. 29). Fokusgruppeintervju skiller seg fra andre datainnsamlingsmetoder, ved at det skapes en sosial plattform for å gjennomføre forskningen (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, s. 2). Tradisjonelt sett vil det i et fokusgruppeintervju være naturlig å innta rollen som gruppemoderator som presenterer tema og legger til rette for at samtlige stemmer og meninger når igjennom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Fordi intervjueren har en teoretisk kompetanse på området som behandles, som deltakerne ikke har, er det ofte en skjev maktrelasjon i forskningsintervjuet. Dette kan man forsøke å bryte opp ved å innta og gi en mer likestilt rolle i intervjuet, der både intervjuer og deltakere kan stille spørsmål og fortolke hverandres utsagn underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Når forskeren er opptatt av at samtlige deltakere (inkludert intervjueren) skal kunne produsere mening og utfordre det som blir sagt underveis, egner en deltakende intervjuerposisjon seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120).

Gruppeintervjuet har vanligvis seks til ti deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Erfaring fra undervisningssituasjoner har dog vist at mindre grupper kan være fordelaktig for å engasjere alle elevene (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 73). Ifølge Kvale og Brinkmann er fokusgruppeintervju spesielt hensiktsmessig til bruk i utforskende studier: «Fokusgruppeintervjuet er velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer.» (2015, s. 180). Som sitatet viser kan flere deltakere bidra til en høyere temperatur, og kan potensielt få frem andre perspektiver enn et intervju mellom to personer og er spesielt godt egnet til å utforske nye temaer. Fokusgruppeintervju er en intervjuform som åpner for at de som har noe å si får uttale seg, og at deltakerne kan bygge på hverandres utsagn, og derfor er en semistruktert intervjuform godt egnet i fokusgruppeintervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

Intervjueren må være godt forberedt, slik at intervjuets struktur og innhold er tydelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I det semistrukturerte intervjuet er temaet og noen spørsmål forhåndsbestemt, slik at man sørger for at intervjuet er fokusert på det forskeren ønsker å vite mer om, samtidig som det ikke trenger å være avgrenset til kun å handle om temaet forskeren bringer inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dersom forskeren har forskningsspørsmålet i bakhodet, blir det også enklere å stille relevante spørsmål, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 166). Denne intervjustrukturen gir samtalen rom til å utfolde seg i den retningen som passer deltakerne som er tilstede, såfremt intervjueren klarer å være åpen dersom det skjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) er det formålstjenlig å la intervjuet starte med fokus på noe annet, en oppvarmingssamtale som ikke har intervjuets tema i fokus.

Som vi så i kapittel 3.1.2, danner artefakter et grunnlag å snakke ut fra, og legger samtidig til rette for samtaler rundt et eller flere ønskete temaer (jf. Laursen, 2019, s. 61). For de fleste er forskningsintervjuet en unaturlig situasjon å være i, og det kan være utfordrende å få deltakerne til å føle seg komfortable nok til å snakke fritt (Bahn & Barratt-Pugh, 2011, s. 189). Ved bruk av artefakter endres dynamikken som normalt oppstår i en intervjusituasjon, ved at man «introduces an object that extends the relations within the interview» (Bahn & Barratt-Pugh, 2011, s. 194). Med andre ord kan artefakten bryte opp en unaturlig relasjon og situasjon. Ved å la deltakerne få makten til å definere noe, hvordan de tolker artefakten, fjerner man også litt av den usymmetriske maktrelasjonen som finnes mellom deltaker og intervjuer (Bahn & Barratt-Pugh, 2011, s. 196). Samtidig som det er en fordel at artefakter kan fjerne det anstrengte ved et forskningsintervju, skal man også være klar over at det innbyr til en mer personlig og erfaringsbasert samtale, der deltakerne lettere tar i bruk sin egen fortid. Forskningsetisk er det derfor viktig at forskeren behandler vanskelige temaer på en ømfintlig måte (Bahn & Barratt-Pugh, 2011, s. 195).

Artefakter åpner for interessante og kreative intervjuer, men er også svært krevende å planlegge, gjennomføre og analysere. I planleggingsfasen kan man rote seg bort i alle valgene som skal tas med tanke på design, artefakter og pilotering. For å få gjennomført intervjuet på best mulig måte må intervjueren ta seg tid til å forklare hva, hvorfor og hvordan intervjuet skal foregå, for deltakerne. Ikke minst produserer intervju med artefakter rike data, blant annet fordi deltakernes opplevelser kan bli forstørret av en slik form for intervjuopplevelse. Dette kan imidlertid medføre utfordringer i analysearbeidet, da de ulike stemmene kan dra i ulike retninger og gjøre kategoriseringen komplisert (Bahn & Barratt-Pugh, 2011, s. 196).

I intervjuformen jeg har beskrevet hittil, har dialogen som oppstår i situasjonen vært i fokus. For å forstå dialog som noe mer enn det vi til vanlig ser på som en samtale, bruker Dysthe (1993, s. 61) Bakhtin (se også teorikapittel 2.3). Bakhtin benytter dialogbegrepet til å forstå menneskets eksistens; så lenge vi lever og forholder oss til andre mennesker, er vi en form for dialog (Dysthe, 1993, s. 61). Det å delta muntlig i et fellesskap innebærer å gjøre seg selv sårbar, fordi vi forstår oss selv gjennom den dialogen vi er en del av

(Dysthe, 1993, s. 63). Dette er et viktig perspektiv å ha med seg når man gjennomfører gruppeintervju med ungdom, fordi deltakerne er i en livsfase hvor deres forståelse av seg selv og andre har stor påvirkning på eget selvbilde (Godø, 2014, s. 119).

Intervjuene ble holdt på elevenes skole. Før intervjuet rigget jeg til et grupperom, der alle vinduer ble dekket til slik at ingen fikk innsyn i hva vi gjorde eller kunne forstyrre underveis, samtidig som jeg på den måten hindret å filme elever eller ansatte som ikke hadde samtykket til å delta i prosjektet. Jeg plasserte et stort bord i midten av rommet, slik at vi alle kunne sitte i en halvsirkel og se hverandre, sangtekstene og PC-skjermen. Jeg hadde tatt med en godtepose til hver av deltakerne, for å vise min takknemlighet overfor elevene og for å fjerne fokuset fra selve intervjuet i starten av den lille timen vi hadde sammen. Samtidig åpnet jeg opp for at de kunne lage sine egne pseudonymer, og på den måten fikk jeg minnet dem på anonymiseringen, og vi fikk anledning til å snakke om noe som ikke var knyttet til intervjuets tema (se 3.5). Som nevnt tidligere, ble intervjuene gjennomført med en ukes mellomrom. Figur 2 viser intervjuenes lengde og deltakere.

Figur 2: Intervju- og deltakeroversikt.

Intervju	Lengde	Deltakere
Gruppe 1	42:00 min	Gi Es Bob
Gruppe 2	56:00 min	Sophia Åshild Elise

Som figur 2 viser oss, var det tre deltakere i hver gruppe. Intervjuet med gruppe 2 er 14 minutter lenger enn intervjuet med gruppe 1. Det skyldes at det var gruppe 2 som ble intervjuet sist, og erfaring fra det første intervjuet hadde gjort meg mer effektiv i minuttene fra elevene var samlet i klasserommet sitt til vi kunne sette i gang intervjuet i grupperommet jeg hadde forberedt. Etter at jeg hadde gjennomført det første intervjuet, med gruppe 1, skrev jeg ned refleksjoner jeg hadde gjort meg underveis og i etterkant. Dette førte blant annet til at jeg valgte å gi deltakerne i gruppe 2 oversettelsen av den samiske teksten i *Make Room*.

Deltakerne og jeg ble først kjent med hverandre gjennom en lærer-elev-relasjon, som er med på å understreke en skjev maktrelasjon, samtidig tilsa erfaringen fra piloteringen at det ville være mer produktivt å innta en aktiv forskerrolle, og slik ble det naturlig å diskutere sammen med elevene. Dette førte igjen til en mer likestilt rolle mellom oss som var tilstede under intervjuene. Derfor fikk intervjuet tidvis mer preg av en

diskusjon enn et intervju, samtidig som det hele tiden lå til grunn, ved at jeg jevnlig trykket frem et nytt spørsmål på PC-en dersom jeg opplevde at elevene hadde snakket seg ferdig om et tema.

Som jeg har vist, kan kombinasjonen av å være en gruppe og bruke artefakter, være virkningsfulle faktorer, derfor var jeg opptatt av å ta hensyn til elevenes opplevelse underveis. Samtidig som det var ønskelig med litt energi i intervjuene, var det viktig for meg at elevene skulle kunne føle seg trygge og ivaretatt i løpet av samtalenes forløp. Dette forsøkte jeg å ta hensyn til ved å ikke blande meg inn i deres meninger, med mindre jeg oppfattet det som noe som kunne forstås som sårende for noen av de andre elevene til stede. I tillegg til å legge til rette for en ufarlig samtale, var jeg oppmerksom på at språket i noen av sangene er tidvis svært eksplisitt og vulgært, og derfor forsøkte jeg å holde meg så nøytral og nøytraliserende som mulig underveis i intervjuene.

I det foregående har jeg presentert ulike kjennetegn knyttet til intervju, fokusgruppeintervju, intervjuerens rolle og bruk av artefakter i intervju. I intervjuet er dialogen i sentrum, derfor er det også viktig å være oppmerksom på hvilken effekt dialogen kan ha på deltakerne. Til slutt har jeg beskrevet gjennomføringen av datainnsamlingen.

3.2.2 Video- og lydopptak i forskning

Bruk av video- og lydopptak er i økende grad blitt vanlig å benytte seg av i kvalitativ forskning (Blikstad-Balas, 2017, s. 511). Når forskeren slipper å konsentrere seg om å skrive ned det som blir sagt (og gjort), kan hen enklere fokusere på det som skjer her og nå, i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Fordelene av å benytte seg av video-opptak i forskning er mange, blant annet gir det forskeren mulighet til å fange opp nonverbal kommunikasjon (Blikstad-Balas, 2017, s. 512). Samtidig legger video-opptak til rette for tilgang til en detaljrikdom som kan føre til at det kan være ekstremt tidkrevende å analysere. Derfor er det avgjørende å ha en plan for analyseringen av dataene *før* man samler dem inn (Blikstad-Balas, 2017, s. 516).

Som forsker må man være klar over potensielle tekniske utfordringer som kan påvirke resultatet (Blikstad-Balas, 2017, s. 513), og sørge for at det er intervjuet og ikke filmutstyret som får oppmerksomheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Forskeren bør planlegge nøye slik at bruk av utstyr og kamera-plassering ikke er noe hen begynner å tenke på idet hen gjør klart rommet for filming (Blikstad-Balas, 2017, s. 515).

Fordi gjennomføringen av en forskergenerert aktivitet, som intervjuet var, krevde at jeg var deltakende, var det avgjørende at alt mitt fokus kunne være på det som foregikk underveis i intervjuet. Derfor var det nat-

urlig å ta opp intervjuet. For mitt prosjekt var det også spesielt nyttig å bruke video-opptak fordi intervjuene innebar aktiv bruk av artefakter, sanglyrikk, og det var til stor hjelp å kunne notere ned underveis i transkriberingen hvilke tekster elevene pekte på når de refererte til sangtekstene som «den», for eksempel. Utover dette var jeg interessert i om video-opptakene ville gi annen relevant informasjon om elevenes non-verbale kommunikasjon, men jeg hadde avgjort at jeg skulle begrense det til informasjon som kunne ha noe å si for den verbale kommunikasjonen, som vi skal se i kapittel 3.3.1, figur 3, eksempel 3.

Gjennom en deltidsjobb som forskningsassistent i VIST-prosjektet⁸, har jeg brukt filmutstyr i diverse klasserom og lært nye forskningsassistenter hvordan det brukes. Dette, samt at jeg sjekket utstyret før jeg tok det med til skolen, sikret at jeg kunne være trygg på at det fungerte slik det skulle. Erfaringer fra jobben som forskningsassistent har også gjort meg oppmerksom på vinkling av kameraene, både med tanke på hvor nærme kameraene skulle stå. Jeg brukte to kameraer, som viste seg å være avgjørende for datainnsamlingen, da jeg opplevde at ett av kameraene i begge intervjuene fryste eller gikk i svart. Jeg plasserte kameraene overfor hverandre, på hver sin side av bordet vi skulle sitte rundt, med 1-1,5 meters avstand til bordet slik at kameraene, som har en vid vinkel, fanget opp alle deltakerne samt artefaktene.

I delkapittel 3.2.2 har jeg presentert fordeler og ulemper ved bruk av video- og lydopptak i forskning. Jeg har også beskrevet hvordan jeg gjennomførte datainnsamling ved bruk av video. I kapittel 3.2 har jeg redigert for fokusgruppeintervju med artefakter som kvalitativ metode, og hvordan jeg gjennomførte intervjuene. Jeg har også belyst bruk av video- og lydopptak. I neste delkapittel skal vi se nærmere på neste steg i håndteringen av det empiriske materialet: dataanalyseprosessen.

3.3 Dataanalyseprosess

I det følgende vil jeg ta for meg ulike avveininger jeg tok da jeg transkriberte video- og lydopptakene, og tegnforklaringer til utdragene (3.3.1). Deretter tar jeg for meg studiens analyseprosess, og de ulike fasene knyttet til analyseringen. Delkapitlet har også en oversikt over analysekategoriene og de respektive kodene.

3.3.1 Transkripsjon

Før forskeren starter med en systematisk analyse av intervju, er det vanlig å transkribere intervjuopptak, for å gjøre analysearbeidet overkommelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I overføringen fra intervjuopptak til skrift, er det umulig å formidle hele opptakets omfang, fordi det skjer en omgjøring fra én

⁸ VIST (Video to Support Excellence in Teaching) er et forskningsbasert etterutdanningsprosjekt, hvor forskere fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo (UiO) bruker video-opptak i veiledning med lærere. Prosjektet er et samarbeid mellom UiO og Utdanningsetaten i Oslo (UDE) (UiO, u.å.-b).

kommunikasjonsdiskurs til en annen, nemlig fra muntlig til skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Video-opptak gjør det i tillegg mulig å registrere ikke-verbal kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkribereren må ha bestemt på forhånd hvor detaljert den skal være i overføringen fra lyd til tekst. I prosjekter som gjennomfører meningsanalyse av lengre intervjuer, er det ikke vanlig å være mer detaljert enn at man skriver ned ordrett det som har blitt sagt, men unngår å notere pauser, overlapp og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209).

Jeg valgte å notere alt ordrett, og analyserte deretter det empiriske datamaterialet. Jeg valgte å renskrive noen av setningene slik at de ble mer leservennlige, men kun setninger hvor jeg oppfatter at meningen av det som har blitt sagt allikevel kommer tydelig frem. Dersom deltakerne snakket samtidig, forsøkte jeg, såfremt det var mulig, å tyde hva som ble sagt og av hvem. Under, i figur 3, finnes en oversikt over tegn jeg har brukt i utdragene, samt forklaring og eksempler på disse.

Figur 3: Oversikt og forklaring på tegn brukt i utdragene.

Tegn	Forklaring	Eksempel
...	Personen som snakker stopper midt i en setning eller fortsetter på egen eller andres setning.	<u>Eksempel 1:</u> Bob: Det er jo lurt, da... Celine: Det er lurt, ja! Bob: ...å bruke kondom, så...
[sidesekvens utelatt]	Finnes der deler av samtalen er utelatt, fordi den ikke er relevant for analysens tema.	<u>Eksempel 2:</u> Gi: Ja, men de har vel egne kanaler som er på samisk? [sidesekvens utelatt] Bob: Det er liksom nyheter på samisk, og tegnspråk.
[]	I klemmer kommer: 1) relevant informasjon om bevegelser elevene gjør, eller (eksempel 3) 2) informasjon som hjelper leseren med å forstå konteksten (eksempel 4)	<u>Eksempel 3:</u> Sophia: Ofte når guttene klipper seg så sier man 'mashallah' [gjør håndbevegelse]. <u>Eksempel 4:</u> Bob: Ja, for det er lite samisk [på skolen], synes jeg. Vi [seg selv og medelevene] har veldig lite samisk, på en måte.

Som figur 3 viser, har jeg brukt «...» dersom jeg opplevde at den som snakket stanset midt i en setning. Jeg har også skrevet «[sidesekvens utelatt]» i utdragene, dersom deler av samtalen er tatt ut. Disse er tatt ut enten fordi de handler om noe annet, eller fordi jeg anser dem som mindre viktige for samtalen. I utdragene elevene peker på sangtekster eller kommuniserer på en annen nonverbal måte, har jeg skrevet inn denne informasjonen i klemmer, for eksempel «[peker på *Make Room*]».

I det foregående har jeg forklart hva transkripsjon er og hvorfor det brukes i forskning. Jeg har også presentert mine strategier, og inkludert en figur som inneholdt forklaring og eksempler jeg har brukt i utdragene, slik de presenteres i kapittel 4.

3.3.2 Dataanalyse

Når det empiriske materialet er samlet inn og transkribert, må det systematiseres og komprimeres (Everett & Furseth, 2012, s. 145-146). Analysearbeidet starter allerede underveis i datainnsamlingen. Her begynner forskeren å notere interessante ting ved dataen som hen samler inn. Notatene har ikke nødvendigvis noe

med analysens ferdige resultat å gjøre, men kan være viktige, fordi de sier noe om hva som opplevdes betydningsfullt der og da, og kan potensielt være interessante å se på med et annet blikk i etterkant av analysearbeidet (Anker, 2020, s. 67).

Copland og Creese (2015, s. 43-45) deler inn analyseprosessen i tre faser. I den første fasen samler forskeren transkripsjonene og eventuelle notater som er tatt under datainnsamlingen, og skaper seg et helhetlig overblikk. På dette stadiet kan forskeren begynne å vurdere sin egen rolle i datainnsamlingen (Copland & Creese, 2015, s. 43-44). I den andre fasen kan forskeren begynne å se etter temaer, slik at hen kan begynne å kode og kategorisere dataene. I denne fasen fokuserer forskeren på de store linjene, og ser etter mønstre, likheter og ulikheter. Wortham (2003), gjengitt i Copland og Creese (2015, s. 44) foreslår at man tar utgangspunkt i datamaterialet når man begynner å navne kategoriene, slik at noe deltakerne har sagt blir utgangspunktet for kategoriene, og at kategoriene ikke lages utfra eksisterende teori. Den tredje fasen innebærer videre arbeid med kategorisering av materialet. Nå skal forskeren se etter sammenfallende temaer og samle datamaterialet under større kategorier. Her er det viktig å skape et system. En måte å starte analysearbeidet på, er å starte med to hovedkategorier, og videre utlede underkategorier fra datamaterialet (Everett & Furseth, 2012, s. 146). En fremgangsmåte for å skape et system herfra, kan være å bruke fargekoder, og å klippe ut og samle de ulike kodene og kategoriene i ulike bunker (Copland & Creese, 2015, s. 35).

Når kategoriene begynner å vokse frem som tydeligere enhet, er det viktig å diskutere funnene man har gjort med for eksempel veileder. Herfra skal forskeren begynne å sammenstille sine kategorier med teori, et viktig punkt for å sørge for studiens validitet (Copland & Creese, 2015, s. 44). Ved å veksle mellom å finne koder i materialet og teoretiske perspektiver, arbeider man abduktivt. Slik kan man spisse til kodene fra det empiriske materialet, og samtidig videreutvikle teorien (Anker, 2020, s. 79-80).

Jeg har allerede vist at analyseprosessen åpner for å reflektere rundt hvilken rolle ens egen person har hatt for hva man som forsker ser, men også hva forskeren selv bidrar med i forskningssituasjonen. For den som skal analysere intervjuet er det viktig å huske på at intervjusituasjonen er kompleks: «Det er et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap, og kunnskapen som blir konstruert, mellom de aktørene som iscenesetter intervjuets samtalekontekst og den kontekst som bestemmer hva aktørene sier.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Samtalen i en intervjusituasjon blir påvirket av hvem som er tilstede under intervjuet, hvem de er og hva de tar med inn i intervjuet, og ikke minst omstendighetene rundt intervjuet. En slik tilnærming til intervjudataene er konstruktivistisk, og interesserer seg for kunnskapen som skapes «i relasjonen mellom mennesker og verden.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76).

Som første ledd i analysen av datamaterialet mitt, skrev jeg ned tanker og idéer knyttet til opplevelsene jeg hadde av begge intervjuene. Fra arbeidet med spørsmålsguiden tidligere i prosessen (se 3.1.4), hadde jeg fargekodet spørsmålene til intervjuguiden i fire temaer: flerspråklighet, målgruppe, tema/budskap og samfunnskritikk/utenforskap (se vedlegg 10). Noen av spørsmålene ble senere endret i forkant av intervjuet. Fordi intervjuet var semistrukturert, var dog temaene spredt godt utover i begge intervjuene. Når intervjuene var transkribert, hadde jeg oppgavens to hovedtemaer, språk og tekstanalyse (som senere ble til *vurdering av sangtekstenes innhold*), i bakhodet da disse temaene var utledet av problemstillingen og definerende for spørsmålene jeg stilte elevene underveis i intervjuet. Jeg leste allikevel transkripsjonene med et åpent sinn og styrte unna detaljer, for å skape et helhetlig bilde av de to intervjuene. Jeg så på video-opptaket av intervjuene og leste igjennom transkripsjonene flere ganger. Når jeg så på video-opptakene var jeg opptatt av å se etter betydningsfulle hendelser som ikke kom frem i transkripsjonene. I denne fasen var jeg også svært opptatt av mitt eget bidrag i intervjuene, fordi jeg opplevde min tilstedeværelse som mer fremtredende enn jeg husket. Derfor var jeg nysgjerrig på hvilken effekt jeg kunne ha hatt på elevenes svar.

Jeg var opptatt av å finne ut av hvilke koder og kategorier som ville vokse ut av datamaterialet, og derfor startet jeg med å lete etter dette med utgangspunkt i materialet. Etterhvert fant jeg sammenfallende temaer og skapte ulike kategorier hvor jeg valgte ut setninger fra datamaterialet som var beskrivende for det kategorien fanget. På den måten vokste kategoriene ut fra materialet, og hadde merkelapper som var funnet i materialet. Jeg klippet ut de ulike delene og samlet lappene etter kategorier. Deretter ga jeg de ulike kategoriene ulike farger, og arbeidet med å finne hvilke likheter og ulikheter som fantes innad i de to intervjuene (se eksempel i vedlegg 11). Deretter arbeidet jeg abduktivt ved å se kategoriene som hadde utgangspunkt i materialet opp mot relevant teori og forskning, og kunne etter flere runder gi kategoriene navn som stemte overens med teorien. Da jeg hadde bearbeidet kategoriene satt jeg igjen med seks kategorier. De første fem var fordelt på de to hovedkategoriene *betraktninger om språk* (kategori 1 og 2) og *vurdere sangtekstenes innhold* (kategori 3, 4 og 5): 1) flerspråklighet som ressurs, 2) språk og stereotyper, 3) betydningsforhandling i dialogisk interaksjon, 4) tvetydighet og 5) popartisten som tekstforfatter og subjekt. Den siste kategorien, utvelgelsen, retter seg inn mot casen elevene fikk, der de ble bedt om å velge ut to tekster. I figuren under ser vi de seks kategoriene, og deres respektive koder.

Figur 4: Oversikt over analysekategorier og koder

<p>1. Betraktninger om språk: Flerspråklighet som ressurs</p> <p>Oversettelse. Bruke egne – og medelevers lingvistiske ressurser. Språks størrelse. Engelsk.</p>
<p>2. Betraktninger om språk: Språk og stereotyper</p> <p>Stereotyper knyttet til mestringsfølelse, språkskam, elevroller. Stereotyper knyttet til person, religion og geografisk tilhørighet.</p>
<p>3. Vurdere sangtekstenes innhold: Betydningsforhandling i dialogisk interaksjon</p> <p>Betydningsforhandling i dialogisk interaksjon. Nærhet i tematikk. Kunnskap om ungdomskultur. Identitet.</p>
<p>4. Vurdere sangtekstenes innhold: Tvetydighet</p> <p>Komparativ tekstanalyse. Tekstenes kjennetegn.</p>
<p>5. Vurdere sangtekstenes innhold: Popartisten som tekstforfatter og subjekt</p> <p>Artistens rolle. Artistens påvirkningskraft.</p>
<p>6. Utvelgelsen</p> <p>Passende og upassende tekster.</p>

I dette delkapitlet har jeg tatt for meg ulike deler av analyseprosessen. Som vi har sett, kan analyseprosessen starte allerede underveis i datainnsamlingen, ved at man noterer seg refleksjoner underveis. Men det først når materialet er transkribert, at en mer systematisk tilnærming til analyseprosessen starter. Denne kan deles inn i tre faser, hvor forskeren hele tiden tar utgangspunkt i datamaterialet. Denne prosessen fører til at analysekategoriene vokser ut av materialet, og heretter kan forskeren arbeide abduktivt, ved å veksle mellom empirien og teorien. Forskerens refleksivitet er viktig her, fordi forskeren både bidrar til – og fortolker – det som skjer. Videre har jeg presentert min analyseprosess, og vist hvilke koder som befinner seg i de ulike kategoriene ved hjelp av figur 4. I delkapittel 3.3, som helhet, har jeg presentert prosess- og valg knyttet til transkribering og dataanalyse. Jeg vil belyse dataanalysekategoriene i oppgavens neste kapittel (kapittel 4).

3.4 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Dette kapitlet tar for seg denne studiens validitet (3.4.1), reliabilitet (3.4.2) og generaliserbarhet (3.4.3). Validitet forstås her som forskerens ulike metodiske grep og refleksjon hen har i møte med datamaterialet

sitt, som styrker eller svekker studiens troverdighet. Reliabilitet forstås som studiens repliserbarhet, og avhenger blant annet av solid planlegging og gjennomføring. Generaliserbarhet handler om hvorvidt forskeren har sett studien i lys av utvalgets størrelse og dets kontekst.

3.4.1 Validitet

Creswell og Miller (2010, s. 124) nevner to perspektiver som styrker en studies validitet. Det ene perspektivet beror på hvorvidt forskerens fortolkning av det empiriske materialet oppleves som valid. En metode som styrker forskningens validitet er triangulering. Det andre perspektivet er at forskeren er transparent med tanke på hvilke forventninger hen har til studiens utfall, ved å vise til hvilket vitenskapsteoretisk syn som ligger til grunn for valgene som er tatt underveis. I tillegg til dette kan man utvikle aktørorienterte fortolkninger, altså fortolkninger av datamaterialet som tar utgangspunkt i deltakernes perspektiv (Fangen, 2004, s. 209). Ifølge Patton (1999, s. 1198) er også forskerens erfaring en faktor som har innvirkning på forskningens validitet.

For å kunne etablere studiens validitet, må forskeren vise at studien er valid, eller troverdig (Creswell & Miller, 2010, s. 124). En måte å styrke en studies validitet på er å benytte seg av triangulering. Triangulering brukes for å belyse flere sider av en sak, ved å bruke flere kilder til å se etter sammenfallende informasjon (Creswell & Miller, 2010, s. 126). To måter å benytte seg av triangulering i forskning er å *triangulere kilder*, det vil si at man benytter seg av flere kilder med én og samme metode, og *teoritriangulering*, som vil si at man bruker flere teoretiske perspektiver til å tolke det empiriske materialet (Patton, 1999, s. 1193). Kildetriangulering kan blant annet innebære å sjekke hva flere kilder sier om samme sak (Patton, 1999, s. 1195). Teoritriangulering styrker studiens validitet fordi den som analyserer blir oppmerksom på de ulike måtene materialet kan tolkes på avhenger av hvilken teori man velger å bruke i sin fortolkning (Patton, 1999, s. 1197).

I denne studien har jeg benyttet meg av to ulike trianguleringsmetoder: kildetriangulering og teoritriangulering. Jeg utførte intervju med to ulike grupper og har brukt flere teoretikere innenfor oppgavens to hovedfagfelt, transspråklig literacy og kritisk literacy. I tillegg styrkes studiens validitet ved at jeg har brukt teori fra to fagfelt når jeg har analysert dataene.

Hvem en er som forsker er påvirket av personens bakgrunn, verdisyn og utdanning. Alt dette påvirker hvilke valg man tar i forskningsprosessen (Creswell & Miller, 2010, s. 125). Det handler om å være bevisst sin egen praksis (Martin-Jones, Andrews & Martin, 2017, s. 200), og være klar over at ulike mennesker vil se ulike ting (Patton, 1999, s. 1199). En konstruktivistisk tilnærming til datamaterialet innebærer vitenskaps-teoretisk syn som er «pluralistic, interpretive, open-ended, and contextualized (e.g., sensitive to place and

situation) perspectives toward reality» (Creswell & Miller, 2010, s. 125). I en slik tilnærming er man altså opptatt av å se på ulike forklaringer og hvilken innvirkning konteksten har på det som blir produsert. Denne epistemologiske retningen betegnes som konstruktivisme «fordi vi ikke nødvendigvis ser objekter slik de faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). En konstruktivistisk tilnærming innebærer at forskeren er opptatt av troverdighet og autenticitet når hen skal vurdere studiens validitet (Creswell & Miller, 2010, s. 126).

En viktig del av en konstruktivistisk tilnærming er forskerens refleksivitet. Det vil si at forskeren må være bevisst hvordan hen bidrar til å produsere kunnskap og konstruere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Forskeren må også være bevisst sin egen fortolkning av det empiriske materialet er å gå over dataens tilblivelse og fortolkningen av denne (Creswell & Miller, 2010, s. 125). Selve intervjusituasjonen er interessant i seg selv, fordi forskningsintervjuet er en sosialt konstruert samtalehendelse, der alle deltakere, inkludert intervjueren, bidrar til å skape mening, konstruere kunnskap sammen og delta i sosiale praksiser (Copland & Creese, 2015, s. 36). Derfor er det viktig at forskeren er fintfølende med tanke på hvilke bidrag hen har i situasjonen, som hvordan og hvilke spørsmål stilles, forventninger, holdninger og ideer som på virker intervjuet og de funnene som blir gjort (Copland & Creese, 2015, s. 37). Det er i utgangspunktet uansett høyst sannsynlig at forskerens tilstedeværelse har en innvirkning på studiens deltakere, og derfor det datamaterialet som blir samlet inn, særlig hvordan forskeren ter seg, kan få effekt på deltakernes oppførsel (Patton, 1999, s. 1201-1202). Dette påvirker intervjuets form og hvordan de øvrige deltakerne avgir svarene sine (Anker, 2020, s. 37). Det å være deltaker i et forskningsprosjekt er en uvanlig situasjon, derfor er det nærliggende å anta at intervjusituasjonen produserer et behov for å prate på en uvanlig måte (Copland & Creese, 2015, s. 46).

Jeg må ta min rolle i intervjusituasjonen til etterretning når jeg analyserer datamaterialet. Det som har gjort inntrykk på meg, er at jeg i rollen som intervjuer ikke oppførte meg veldig annerledes enn når jeg er lærer: personlig, engasjert og med en tydelig tilstedeværelse. Med elevene og meg på film fikk jeg plutselig muligheten til å undersøke nærmere hvilken effekt mine reaksjoner har på elevene. Ivrig nikking og smil fra meg, var som bensin på bålet de gangene Bob snakket interessert om samisk, mens Gis kjappe, og tiltider negative, kommentarer ofte ble parert med et kritisk spørsmål fra meg. Fordi en av mine spørsmål til deltakerne var «Hvilke ord som ikke er på norsk, svensk eller engelsk ser dere, og hva gjør de ordene med din forståelse av teksten?», og et naturlig oppfølgingsspørsmål til ord eller setninger de fant på andre språk var: «Vet noen av dere hva det betyr?», frarøvet jeg dem en potensiell mulighet til å utforske det språklige med hverandre, og fokuset deres ble heller rettet mot å svare ja eller nei på et direkte spørsmål fra meg. Interessen min for språk, musikk og kjønnteori har bidratt til at disse begrepene er viktige eller tilstede i denne oppgaven. For eksempel har jeg selv erfaring fra å bo i et engelskspråklig land som minoritets-

språklig, og fått kjenne på hvor betydningsfullt det oppleves å bli inkludert og ekskludert. Videre er transspråking en naturlig del av min hverdag, og en viktig kommunikasjonsstrategi for meg når jeg prater med ungdom eller jevnaldrende. Jeg blander ofte inn språk jeg i større eller mindre grad kan, som italiensk, fransk, tysk, islandsk, svensk, dansk og engelsk.

Underveis i språkportrett-timen, var hele tiden fokuset mitt på flerspråklighet som en ressurs. Dette snakket jeg om i plenum og med enkelt elever når jeg gikk rundt i klasserommet. Det er vanskelig å si hvorvidt dette påvirket elevene i intervjusituasjonen, særlig da det gikk noen uker mellom språkportrett-timen og datainnsamlingen. Muligens kan det ha påvirket deltakerne at jeg snakket om flerspråklighet i et positivt ordelag.

Selve intervjusituasjonen er sannsynligvis uvant for elevene og kan også ha påvirket hvordan de svarte. I mitt datamateriale kan det være det som kommer til uttrykk når Es bruker ord som «eksplisitt» etter at jeg har sagt det to ganger tidligere i intervjuet, et ord jeg mistenker hun ikke bruker når hun sitter i en skoletime eller med vennene sine.

Hvilke strømninger som finnes i kulturen er med på å definere hva elevene er opptatt av. Disneys *Frost II* kom ut samme måned som jeg gjennomførte intervjuene. Som analysen vil vise oss, uttrykte flere av deltakerne nysgjerrighet og svært positive holdninger til samisk. Hvorvidt det har noe med *Frost II*-premieren å gjøre eller ei er ikke godt å si, men det ville i så fall vært et godt bilde på hvor mye det har å si at et stort kulturkonsern fremhever en minoritetsgruppe (på en positiv måte).

Når forskeren tar utgangspunkt i deltakernes egne betrakninger når hen fortolker datamaterialet, styrkes studiens validitet (Fangen, 2004, s. 209). Det skjer på to måter. Den ene måten validiteten styrkes på er at kategoriene forskeren sitter igjen med vil være så erfaringsnære, at deltakerne vil kunne kjenne seg igjen i dem, dersom de blir presentert for dem. Den andre måten krever at forskeren er åpen om sine bidrag i tolkningen (Fangen, 2004, s. 211). Forskerens bakgrunn vil alltid ha en innvirkning på hvordan hen ser verden, og for studiens validitet er det vesentlig at dette er synlig (Fangen, 2004, s. 209), som er trukket frem som et viktig poeng tidligere i oppgaven.

Slik vi har sett i 3.3.2, utvant jeg kategoriene fra datamaterialet ved å ta utgangspunkt i materialet. Jeg fant sammenfallende temaer, og lot setninger fra materialet være de ulike kategoriens navn over en lenger periode, før jeg mot slutten av analysearbeidet ga analysekategoriene navn som stemte bedre overens med ord og begreper fra teorien jeg benyttet i analyseprosessen.

En studies validitet styrkes av forskerens tidligere erfaring fordi «the researcher is the instrument in qualitative inquiry» (Patton, 1999, s. 1198). Kvale og Brinkmann (2015, s. 88-89) mener at en god måte å oppøve egne intervjuerferdigheter, er å transkribere andres intervjuer. I en transkriberingsprosess blir man oppmerksom på viktige aspekter man som intervjuer må være oppmerksom eller bevisst på, som lyd kvalitet, mumling, nytten av å stille tydelige spørsmål, ulike intervjueres preg og hvordan det påvirker deltakerne og hvordan fortolkninger av det som blir sagt kan variere fra den umiddelbare situasjonen til situasjonen der man har mulighet til å gå tilbake og lytte igjen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88-89).

Fra tidligere har jeg erfaring som transkriberer for to ulike prosjekter, der alle intervjuene var fokusgruppeintervjuer. Transkripsjonserfaringen var nyttig fordi den har gjort meg oppmerksom på sider av intervjurollen som var enklere å forstå gjennom en kombinasjon av erfaring og teori. Allikevel opplevde jeg, underveis i transkriberingen, at manglende erfaring som intervjuer kom til uttrykk ved at jeg ikke alltid klarte å bygge videre på viktige bemerkninger eller kommentarer deltakerne hadde underveis i intervjuet, et eksempel skal vi se i utdrag 14, der Bob foreslår å undersøke hvorfor teksten inneholder «mange navn og sånne ting». Dersom jeg hadde hentet frem denne strategien, ville kanskje andre interessante betraktninger kommet frem.

Validitet i forskning handler om hvorvidt studien er troverdig eller ikke. Vi har sett at metodiske valg, forskerrefleksivitet knyttet til vitenskapssyn og transparens og forskerens egne erfaringer gir utslag i forskningens troverdighet. Dette har vi sett på både i lys av teori og mine egne erfaringer knyttet til gjennomføringen av denne studien. Oppgavens neste delkapittel handler også om transparens, i form av forskerens åpenhet knyttet til studiens metodikk.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til studiens repliserbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det vil si hvor transparent forskningsprosessen har vært, som gir seg utslag i hvor sannsynlig det er at prosessen kan gjentas av en annen forsker, på et annet tidspunkt. Et annet kriterium for reliabilitet i forskning er «at datainnsamlingen planlegges og gjennomføres på en solid måte» (Tufte, 2011, s. 83). Premissene for de fleste kvalitative studier er at mennesker og omstendigheter endrer seg etter hvilken sammensetning de er i, og derfor blir en mer riktig måte å måle studiens reliabilitet på, å reflektere rundt hvordan metoden og forskerens person påvirker studiens resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Som tidligere nevnt, er et intervju nettopp det at man «kommer frem til felles (inter) meninger (view).» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Det vil si at deltakerne påvirkes av hverandre, men også forskeren som er tilstede og deltakende under intervjuet og intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Det er mulig at elevene som tidligere nevnt, ble affisert av min entusiasme. Det kan ha fått utslag i den positive holdningen til blant annet Bob og Es med tanke på svensk og samisk (henvisning til utdrag), samtidig som det kan ha forsterket Gis til tider kontroversielle utsagn. Intervjusituasjonen og min tilstedeværelse påvirket elevene, og kom til uttrykk for eksempel da Es ord som «eksplisitt» etter at jeg har brukt det to ganger i intervjuet, et ord jeg antar hun ikke bruker når hun sitter i en skoletime eller med vennene sine. På et annet tidspunkt sier hun om *Føler Meg Selv*: «Den! Den her tror jeg også kunne vært litt mer sånn relatert.», da jeg spør deltakerne hvilke av sangene de synes sier noe om å være ung i dag. Min antakelse er at hun igjen bruker et mer forfinet språk, og kanskje er ute etter ordet «relevant».

Denne formen for tilpasning synes jeg også jeg ser spor av når elevene får velge seg ut pseudonymer. I den ene gruppen kommer elevene opp med navn på få bokstaver og som tradisjonelt sett ikke er navn i Norge, som Gi og Es. Bob er en jente og har på den måten også gitt seg selv et atypisk navn. I den andre gruppen gikk alle elevene for mer tradisjonelle jentenavn; Åshild, Elise og Sophia. Det var Åshild som kom opp med navn først, og det kan tenkes at hun refererte til en tidligere blogger Åshild Ringhus, som har over 115.000 følgere på Instagram. Deretter sa Elise «Sophie Elise!» og refererte sannsynligvis til bloggeren Sophie Elise Isachsen, som førte til at Sophia valgte seg Sophia, og Elise Elise.

Faktorer som har bidratt til en solid datainnsamling i dette prosjektet er piloteringen (3.1.4), og at jeg hadde god kjennskap til filmutstyret jeg brukte under intervjuet. Gjennomføringen av piloteringen har bidratt til studiens reliabilitet, da jeg så hvilke endringer jeg burde gjøre for å optimalisere intervju-situasjonen. Filmutstyret jeg brukte i datainnsamlingen kjenner jeg godt fra tidligere (jf. kapittel 3.2.2). Dette har gjort at jeg på forhånd av min egen datainnsamlingsprosess har reflekter over de tidligere nevnte aspektene: alt fra lyd kvalitet til intervjuers fremtoning.

Dette delkapitlet har vist oss at en studie kan kalles reliabel, dersom forskeren er transparent når hen fremstiller forskningsprosessen. Reliabilitet handler om studiens repliserbarhet, og en del av dette handler om forskerens evne til å se hvordan datainnsamlingssituasjonen er påvirket av konteksten. Jeg har gitt eksempler på hvilken påvirkning jeg kan ha hatt på elevene, og de på hverandre. Til slutt har jeg vist til faktorer som har bidratt til en solid datainnsamling i dette prosjektet, der tidligere erfaringer var et sentralt tema.

3.4.3 Generaliserbarhet

I en postmodernistisk tilnærming til kvalitativ data, går generaliserbarhet ut på om datainnsamlingen er sett i lys av sin kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Det er en «vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Store, randomiserte utvalg med stor variasjon blant deltakerne, gir anledning til å generalisere forskningens funn (Cohen et al., 2011a, s. 153),

mens man med mindre utvalg (med mindre variasjon) kun har anledning til å si noe noe om det spesifikke utvalget. Et mindre utvalg er ikke uvanlig i mindre studier, fordi det er enklere å gjennomføre, når det gjelder å få tak i deltakere og tid brukt på datainnsamling (Cohen et al., 2011a, s. 155). Grønmo (2004, s. 284) argumenterer for at man kan generalisere også kvalitativ forskning, gjennom teori. Når en forsker ser sine egne funn i lys av tidligere forskning og teori, dannes et troverdig grunnlag for å formulere hypoteser og videreutvikle teorier, men det muliggjør også en teoretisk generalisering. Ved å sammenstille funn fra egen forskning med teori «kan forskeren vurdere hvorvidt resultatene av den spesielle studien kan antas å gjelde også i mer generelle sammenhenger» (Grønmo, 2004, s. 284).

Denne studien er basert på to fokusgruppers samtale omkring fire sangtekster. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg, og jeg valgte bevisst en elevgruppe som preges av store sosioøkonomiske og kulturelle forskjeller (jf. 3.1.5). Jeg vil tro at en slik elevsammensetning er representativ for en del, men ikke nødvendigvis alle, klasserom i den norske skolen. Det denne studien kan bidra med mer kunnskap om elevers kritiske literacy og forhold til flerspråklighet. Samtidig kan en liten studie som denne belyse og bekrefte viktige tendenser. Jeg har satt studiens funn opp mot empiriske studier med lignende tematikk, samt annen relevant teori, som styrker dens teoretiske generaliserbarhet.

I det foregående har vi sett at generaliserbarhet er knyttet til datamaterialets kontekst og utvalgets størrelse. Teoretisk generaliserbarhet er også med på å styrke studiens generaliserbarhet. I kapittel 3.4 har vi sett på ulike begreper knyttet til studiens troverdighet. I det påfølgende delkapitlet vil jeg ta for meg etiske aspekter ved forskning.

3.5 Etikk i forskning

Forskningsetiske prinsipper skal ligge til grunn i alt arbeid som gjøres i forbindelse med forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Tre grunnleggende etiske krav for forskning er informert samtykke, anonymisering og korrekt gjengivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Et informert samtykke betyr at de som lar seg intervju har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet de skal være med på. Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) mener et informert samtykke innebærer fire bestanddeler, nemlig kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse. *Kompetanse* handler om at personen som samtykker er *kompetent* nok til å selv avgjøre hvilke fordeler og ulemper deltakelse i studien vil medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-248). *Frivillighet* innebærer at personen som lar seg intervju, forstår og føler at valget om å delta i studien er ens eget, og ikke blir påvirket av andre potensielle deltakere eller den som forsøker å rekruttere deltakere til studien. Å ha *full informasjon* innebærer at de eventuelle deltakerne får vite studiens hensikt og hvilke ulemper og fordeler deltakelse

kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Til slutt er det viktig at den som beretter om studien forsikrer seg om at de potensielle deltakerne har *forstått* informasjonen som er gitt til dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Anonymisering er et viktig etisk prinsipp i forskning. Jo mindre utvalget er, jo større er faren for at deltakerne kan gjenkjennes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Blant grepene som kan gjøres for å hindre at en studies deltakere blir gjenkjent er å bruke pseudonym, ikke oppbevare unødvendig data om deltakerne og ha så lite detaljert informasjon om deltakerne som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250-251). Korrekt gjengivelse vil si at man fremstiller dataene så komplett som mulig. En korrekt gjengivelse av empirien avhenger av om det er etisk forsvarlig å gjengi det som har blitt sagt, med hensyn til deltakerne, og ikke klippe til eller tolke utsagn utenfor kontekst. Her er det også verdt å merke seg at man etisk forplikter seg til å ekskludere informasjon som kan skade deltakerne eller fremstille dem på en negativ måte. Det betyr at relevante funn noen ganger ikke kan bli en del av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

Fordi elevene var under 15 år på tidspunktet intervjuene ble gjennomført, var det elevenes foreldre som måtte samtykke på vegne av sine barn. Informasjonsskrivet jeg sendte med samtykkeskjemaet dekket kravene til NSD, og forklarte hva formålet med oppgaven var og at deltakelsen var frivillig (se vedlegg 12). Jeg informerte elevene om studiens formål, og tok meg god tid til å drøfte potensielle fordeler og ulemper. De fikk god tid til å diskutere en eventuell deltakelse med læreren sin, uten at jeg var tilstede. De elevene som ble med i studien, har samtykket til det. Fordi jeg har valgt bort å samle inn informasjon om elevenes språkbakgrunn, samt andre personlige kjennetegn, er kravet om anonymitet ivaretatt. Dette prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og følger personvernloven. Alle navn og relasjoner er anonymiserte eller endret på. Jeg har etterstrebet å skrive frem en så sannferdig og rettferdig tolkning av det empiriske materialet som mulig.

3.6 Oppsummering

I det foregående har jeg behandlet temaer knyttet til metodiske valg og et konstruktivistisk vitenskapssyn, som har påvirket denne studiens datainnsamling og analyse. I kapittel 3.1 ga jeg en oversikt over oppgavens kvalitative desing og de forskningergenererte aktivitetene jeg gjennomførte før – og i tilknytning til – studiens datainnsamling. Jeg har presentert utvelgelsesprosessen knyttet til sangtekstene som er brukt i datainnsamlingen. I tillegg presenterte jeg artistene bak sanglyrikken, selve sanglyrikken og bildene jeg brukte da vi lyttet til de fire sangene i intervjuene. Videre viste jeg til hvilke forberedelser jeg gjorde i forkant av datainnsamlingen, hvor blant annet språkportret-timen og piloteringen var sentral. Til slutt beskrev jeg studiens utvalg, som består av seks tiendeklasseelever.

I kapittel 3.2, om studiens datainnsamling, var delt i to. I den første delen tok jeg for meg fokusgruppeintervju med artefakter, hvor jeg både har sagt noe om metoden, samt hvilke hensyn det har vært viktig for meg å ta i intervjusituasjonen. Den andre delen var i større grad rettet mot den praktiske gjennomføringen, nemlig video- og lydopptakene av intervjuene. Deretter tok jeg for meg studiens dataanalyseprosess, i kapittel 3.3. Jeg viste hvilke hensyn jeg har tatt i transkriberingen, og forklarte tegn jeg har brukt i utdragene som finnes i kapittel 4. I studiens dataanalyseprosess var jeg opptatt av å finne kategorier i materialet, og arbeidet videre abduktiv i analyseprosessen. Forskerrefleksivitet var også et viktig begrep, da jeg er opptatt av hvilken effekt jeg som forsker har hatt på oppgavens funn.

I kapittel 3.4 tar jeg for meg studiens troverdighet og knytter det opp mot begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I kapittel 3.5 legger jeg frem de forskningsetiske overveielsene jeg har tatt i forbindelse med denne studien. Kapittel 2 og 3 ligger til grunn for oppgavens neste kapittel: analyse.

4 Analyse

I de to foregående kapitlene har jeg redegjort for studiens teoretiske og metodiske grunnlag. I dette kapitlet vil jeg fremlegge, analysere og diskutere datamaterialet som er lagt til grunn for å besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan forholder ungdomsskoleelever seg kritisk til kontemporær, transspråklig sanglyrikk?* De overordnede kategoriene i dette kapitlet er *betraktninger om språk* (4.1), *vurdere sangtekstenes innhold* (4.2) og *Utvelgelsen* (4.3). Disse tre ligger til grunn for strukturen i dette kapitlet.

Som tidligere vist, startet begge intervjuene med at vi lyttet til alle fire sangene, samtidig som jeg viste elevene bilder av de ulike artistene på powerpointen. Sanglyrikken var lagt frem foran elevene, slik at vi enkelt kunne kommunisere om tekstene. Da vi hadde hørt igjennom alle sangene, trykket jeg frem nye powerpoint-lysbilder hvor casen alltid var øverst på arket, mens spørsmålene under varierte. Casen elevene hele tiden hadde foran seg lød som følgende: «Celine skal velge ut to sangtekster til en 8.klasse. Hvilke tekster bør hun velge? Hvorfor skal hun velge akkurat de to?».

4.1 Betraktninger om språk

I det følgende vil jeg presentere den delen av datamaterialet som tematiserer ulike sider av deltakernes betraktninger om språk. Som nevnt tidligere, har låtskriverne bak sanglyrikken som ble brukt i datainnsamlingen benyttet seg av flere enn ett språk, og flere av de forberedte spørsmålene omhandlet derfor det flerspråklige aspektet ved tekstene. I denne delen vil vi få innblikk i deltakernes spontane betraktninger om – og svar på spørsmål om – språks muligheter og begrensninger. Den første delen vil vi få et innblikk i i hvilken grad elevene opplever sin egen og andres flerspråklighet som ressurs. Den andre delen tar for seg stereotyper knyttet til språk som kommer til uttrykk i løpet av de to intervjuene.

4.1.1 Flerspråklighet som ressurs

Når sangtekstenes transspråklighet er tema i de ulike intervjuene, viser elevene interesse for å lære nye språk, her samisk, samtidig som de uttrykker en positiv innstilling til å ha et språklig mangfold i klassen. Når elevene kommer inn på temaet oversettelse, viser elevene interesse for å kunne oversette selv, men også bruke medelevers språklige ressurser. Det kommer også frem at noen av deltakerne mener at språkets størrelse har noe å si for hvor nyttig eller interessant det vil være å arbeide med det. Underveis i intervjuene oversetter elevene selv, og noen av dem bruker og hjelper hverandre intuitivt når noen står fast eller møter ukjente ord. Til slutt skal vi se at elevene forholder seg til engelsk på en selvfølgelig og mindre komplisert måte, enn andre språk enn norsk.

På gruppe 1 er Bob positiv til å lære seg samisk selv og å bruke medelevers språkressurser:

UTDRAG 1:

Gi: Den der teksten var for lett. [peker på *Make Room*]
Bob: Du veit jo egentlig ikke hva som står her, da. [peker på del med samisk tekst i *Make Room*]
Gi: Nei.
Celine: Eller kan du samisk?
Gi: Er du gal!
Celine: Nei, det er jo noen i dette landet som kan det.
Gi: Bob, kan du samisk?
Bob: Nei, selv om det hadde vært så kult, da, å kunne samisk.
Es: Ja, egentlig.
[sidesekvens utelatt]
Celine: Hvilke ord som ikke er på norsk, svensk eller engelsk ser dere, og hva gjør de ordene med din forståelse av teksten?
[sidesekvens utelatt]
Bob: Her er det jo litt som i hvert fall jeg ikke forstår. [peker på *Make Room*]
[sidesekvens utelatt]
Celine: Tenk så kult da hvis det hadde vært en samisktalende person i klassen?
Bob: Samisk. I klassen! Ja, det hadde vært så kult. For det er ikke så ofte det kommer ting [på skolen] på samisk, så da er det sikkert litt kult om det plutselig er en som kan samisk, det er sånn 'oh'!

Når Gi sier at *Make Room* er for lett, vekker det motstand i Bob. Hennes fokus er at teksten i sin helhet ikke er tilgjengelig fordi deler av den er på et språk hun antar at han ikke kan, og som det rett etter viser seg at hun heller ikke kan. I dette utdraget kommer det like etter frem at hun selv hadde opplevd det som positivt å kunne samisk: «det hadde vært så kult, da, å kunne samisk», noe Es sier seg enig i. Bob sier også at det ville vært «så kult» å ha en samisktalende person i klassen, selv om «det ikke [er] så ofte det kommer ting [på skolen] på samisk», men det gjør det ikke mindre interessant: «det er sånn 'oh!'». Utdraget viser at Bob er positivt innstilt til å lære språket selv, men viser også at hun ville satt pris på et språklig mangfold og å ha tilgang til språket gjennom andre elevers språklige repertoar, riktig nok med et ledende spørsmål fra meg først.

Avsnittet over viser at elevene er åpne for å lære språk selv, og for å romme andre elevers flerspråklighet. En slik tankegang står i kontrast med den nasjonalromantiske forestillingen om at én nasjon og ett menneske kun kan romme ett språk (jf. García & Li Wei, 2019, s. 34), slik jeg skisserte i kapittel 2.1 kan ligge til grunn for hvordan vi ser på det å kunne flere språk, og det er nærliggende å tolke at deltakerne har en mer dynamisk tilnærming til språk, slik transspråkingsbegrepet oppfordrer til.

I tillegg er Bob opptatt av delene av teksten som ikke er tilgjengelig hindrer en fullverdig forståelse av teksten, og gir den dermed mer motstand enn Gi, som synes å utelate delene av teksten han ikke har tilgang til. Dette underbygger teorien til García og Li Wei (2019, s. 82) om forbindelsen mellom kritisk og

transspråklig literacy som gjensidig avhengig av hverandre. Fordi Bob ikke har tilgang til hele teksten, får hun heller ikke dannet seg et fullstendig bilde. Jeg antar at dette blir et viktigere tema for denne gruppen, da de ikke fikk høre oversettelsen av det samiske i *Make Room*.

Senere i intervjuet tar Es opp igjen den positive innstillingen til å kunne oversette samisk, og Bob trekker inn skolens rolle:

UTDRAG 2:

- Es:** Det hadde fortsatt vært artig å, liksom, oversette fra samisk til norsk og se hva den sangen egentlig handler om.
- Bob:** Ja, for det er lite samisk [på skolen], synes jeg. Vi [seg selv og medelevene] har veldig lite samisk, på en måte.
- Es:** Vi får ikke noe.

Hos Es og Bob finnes det en forventning om at de skal lære mer om samisk på skolen enn det de synes de gjør. Jeg forstår denne forventningen som et uttrykk for samisk som en selvsagt del av undervisningen i norsk skole, som urfolksspråk i Norge.

Mens Es og Bobs (gruppe 1) holdninger til samisk manifesterte seg i oppfatning av språket selvsagte plass i skolen, er Elise (gruppe 2) opptatt av variasjon og størrelse på språket når hun diskuterer bruk av ulike språk på skolen. I utdrag 3 ser vi hvordan Elise argumenterer for at språkets størrelse bør være avgjørende for bruk i skolesammenheng:

UTDRAG 3:

- Celine:** OK. Hvilke ord som ikke er på norsk, svensk eller engelsk ser dere, og hva gjør de ordene med din forståelse av teksten?
- Elise:** Åja, sånn, ja.
- Celine:** Vi har allerede vært inne på for eksempel 'c'est la vie', her er det litt arabisk [peker på *IMAM*], og så har vi snakket så vidt om at det er samisk her [peker på *Make Room*] og at de har lange ord, som du påpekte, Åshild.
- Elise:** Det som er da, eller jeg vet ikke hvor mange samer det finnes, men det er flere som kan arabisk og sånn.
- Celine:** For eksempel i osloskolen, liksom?
- Elise:** Ja. Eller. Det vet jeg ikke, men jeg tror det.
- Celine:** Ja. Jeg tror du har rett.
- Elise:** Og da er det flere som kan kjenne seg igjen, eller skjønner hva det betyr, hvis det er arabisk eller noe.

I utdraget over ser vi at Elise fremmer et nytteargument, som gjenspeiles i antall elever som kan språket, på bakgrunn av mitt spørsmål om hva tekstenes flerspråklighet gjør med tekstforståelsen. Hun viser også at det at flere vil kunne «kjenne seg igjen» i arabisk, har en verdi for dem det gjelder. En slik tanke er forenlig med transspråkingsbegrepet, som åpner for nye språkpraksiser (García & Li Wei, 2019, s. 37) og ønsker å inkludere hele elevens identitet i klasserommet (Paulsrud et al., 2017, s. 15). Elise anerkjenner samtidig at tekster med andre språk enn norsk har betydning for elevene det gjelder, og ser først og fremst ut til å

sette deres mulighet til å «kjenne seg igjen» og forstå hva som står (jf. Canagarajah, 2013, s. 5), da hun ikke eksplisitt sier at det handler om å få oversatt det slik at alle får tilgang til teksten. Sett i lys av Janks' «tilgangsparadoks» (Janks, 2010, s. 24), ser vi her at Elise er opptatt av at språket skal kunne komme flest mulig til nytte, her arabisk, fremfor å gjøre plass til samisk, som i denne konteksten blir ansett som et mindre språk enn arabisk. Janks (2010, s. 24) viser at man på den ene siden bekrefter et språks dominerende plass ved å reprodusere den omfattende bruken, samtidig som en ved å *ikke* lære bort dominerende språk(former), og heller fremheve marginaliserte språk(former), hindrer dem det gjelder å ta del i en dominerende diskurs, og dermed opprettholde en form for marginalisering.

Som vi så i utdrag 2, har Es og Bob en positiv innstilling til det å arbeide med oversettelse av samisk, både å oversette selv (dersom det hadde vært et alternativ) og å la medelever oversette. Elise er også positiv, men viser i utdrag 3 at hun ser nytten av at flest mulig kan kjenne seg igjen i språket, samt at hun anerkjenner at det har en betydning for elevene det gjelder å bruke flerspråkligheten sin i klasserommet.

Litt senere i intervjuet, får Elises gruppe (gruppe 2) høre oversettelsen av den samiske teksten i *Make Room*. I utdrag 4 får vi se at Elises holdning til samisk endrer seg, når premisset for tekstanalysen endrer seg, nemlig at en oversettelse er tilgjengelig. Rett etter at jeg hadde lest oversettelsen for dem, sa hun:

UTDRAG 4:

- Elise:** Den gir en helt annen mening nå, ja.
Celine: Ikke sant?
Sophia: Ja.
Åshild: Ja.
Celine: Og det synes jeg egentlig er så kult, fordi samisk er jo en del av Norge, så hvis det hadde vært en samisk elev i den klassen, tenk hvor kult det hadde vært for den å kunne forklare det for resten av klassen.
Elise: Det er sant. For jeg føler også sånn engelsk og sånn, det er mange sanger som på en måte har det. Jeg føler det er litt klisjé. Men det blir litt annerledes hvis du har med samisk, og så forstår det. Eller kan oversette det.

I utdraget over ser vi at Elise uttrykker at sangens helhetsinntrykk endrer seg, etter at hun har hørt oversettelsen. I tillegg er det nærliggende å tro at hun verdsetter språklig variasjon, da hun betegner engelsk som noe negativt, «klisjé» og nærmest oppbrukt, mens hun på den andre siden viser til samisk som noe «annerledes» enn det engelske, så lenge en oversettelse er innen rekkevidde.

I løpet av intervjuet gikk elevene selv inn i oversetterrollen. I det følgende forhandler og reflekterer de over det arabiske ordet *mashallah*⁹. Elevenes utforskning viste at begge gruppene forbandt mashallah med hår-

⁹ Mashallah betyr «hva Gud har villet». På den måten er det all grunn til å knytte ordet til religion, samtidig som det kan argumenteres for at ordet har blitt «allmannseie» gjennom ungdomskulturen (jf. kapittel 4.1.1). Det brukes når man ønsker å vise takknemlighet eller lykkeønskninger (NAOB.no, u.å.-b).

klipp. I utdraget nedenfor, fra gruppe 2, ser vi hvordan deltakerne forhandler om meningen til ordet mashallah:

UTDRAG 5:

- Sophia:** Salam ailekum er noe man sier når du skal hilse på en person, og mashallah... La oss vi hvis du ser en pen baby, sier du 'mashallah'.
- Celine:** Ja. OK. Så det er sånn 'velsignet', liksom.
- Elise:** Å, jeg trodde det var når man klippa?
- Åshild:** Ja, men det er det også.
- Sophia:** Ja, men det er det. Ja.
- Celine:** Hva da?
- Åshild:** Det er sånn man slår på hodet [gjør håndbevegelse].
- Sophia:** Ofte når guttene klipper seg så sier man 'mashallah' [gjør håndbevegelse].

For Elise er hårklipp og mashallah nært knyttet sammen, og hun uttrykker at hun er overrasket over at mashallah også har en annen betydning. Åshild og Sophia bekrefter for henne at det er riktig, og begge forsøker å utdype samtidig som de gjør en håndbevegelse i luften som om de skulle slått noen i hodet.

I gruppe 1 forklarer Gi ordet på samme måte: «'Mashallah, du har klipt deg!' eller 'Mashallah, du har blitt stor!'». Denne kombinasjonen av «mashallah» og å slå personen som har klippet seg i bakhodet kan man kan se igjen i populærkulturen i bøker og TV-serier, som i romanen *Alle utlendinger har lukka gardiner* (Skaranger, 2015, s. 46) og TV-serien *Kongen av Gulset* (Josef, Samuelsen, Seljeseth & Soo, 2019, 04:45-05:15), og er tydelig godt etablert i deler av ungdomskulturen.

I gruppe 1 henvendte Gi seg til Es for å få hjelp til å oversette fra arabisk. Gi ga uttrykk for at han kunne oversette, men slo fort fast at det var vanskelig å forklare, og kastet ballen videre til Es ganske umiddelbart:

UTDRAG 6:

- Celine:** Ja! Mashallah?
- Gi:** Hvordan skal jeg forklare det? Det er vanskelig å forklare.
- Celine:** Er det noen av dere som vet?
- Gi:** Jeg har ikke resten, Es, klarer du resten eller?

Gis henvendelse til Es kan forstås på flere måter. Ungdommene på denne skolen omgir seg med mennesker med mange ulike språklige bakgrunner og ved å bruke og lære seg hverandres ord og uttrykk skaper de et unikt språklig fellesskap for de involverte. Når elevene tar i bruk hverandres språkressurser, kan det øke deres metaspråklige bevissthet. Ved at eleven som kan språket, får lov til å komme med det korrekte svaret, øker også elevenes tiltro til hverandre som troverdige kilder til kunnskap (Dysthe, 1993, s. 212). Beiler og Dewilde (under utgivelse) har undersøkt hvordan flerspråklige elever i Norge bruker oversettelse som en del av skriving i engelskundervisningen, som tidligere nevnt i kapittel 2.1. Studien viste blant annet at elevarbeid med oversettelse muliggjør at flerspråklige elever får utnyttet sine lingvistiske repertoarer, og

dermed å ta i bruk alle meningsskapende ressurser de har tilgjengelig (Beiler & Dewilde, under utgivelse, s. 34, 37).

En slik forhandling som den vi finner i utdrag 5, der Elise meddeler at hun har forbundet 'mashallah' med hårkliipp, viser at deltakerne nærmest instinktivt tar i bruk hverandres språkressurser. Dette synes jeg var spesielt interessant, da erfaringen fra piloteringen (jf. 3.1.4) var en helt annen. Der ga ikke elevene rom for hverandres oversettelser, og konklusjonen ble at tekstene var utilgjengelige. Martin-Beltrán (2010, s. 263) har studert samhandlingen mellom elever som får parallell tospråklig opplæring. Hun finner at elevene tar i bruk hverandres språkkunnskaper og øker sin egen metaspråklige bevissthet ved å legge ny språkkunnskap til det de allerede kan. Det språklige fellesskapet som oppstår når elever låner og lærer ord og uttrykk av hverandre, kaller Laursen (2019, s. 244) for skapelsen av en «felles identitetssone».

Som vi har sett, er det ulike syn på hvilke språk som bør brukes i klasserommet (jf. utdrag 1, 2, 3 og 4). Elevene problematiserer aldri bruk av engelsk i åttendeklasse, med unntak av Elise som karakteriserer det som «klisjé» (utdrag 4). Engelsk er det eneste språket som finnes i alle tekstene, men elevene referer kun til det ved tre anledninger, blant annet i forbindelse med at jeg spør hvilke aldersgrupper deltakerne synes sanglyrikken passer for. Gruppe 2 omtaler det at den engelskspråklige sanglyrikken blir er utilgjengelig for yngre elever, som grunn til at man *kan* bruke teksten i skolesammenheng:

UTDRAG 7:

- Celine:** Ja, hvis dere skal gi en aldersgruppe til disse tekstene, hvilke synes dere de passer best til da?
[sidesekvens utelatt]
- Elise:** Men jeg tenker den her [*jeg bruker ikke kondom*] passer til sånn sjetteklassinger som ikke forstår engelsk. Som bare synger med.
- Celine:** Ja?
- Elise:** Åja, den er jo også litt norsk, da. Når man er mindre så kan man jo ikke engelsk, så man vet jo egentlig ikke hva man synger.

Gi trekker inn engelsk fordypning, og sammenlikner det med fremmedspråksundervisningen:

UTDRAG 8:

- Gi:** Spansk er et skittent språk.
- Celine:** Nei?
- Gi:** Du må snakke så mye sånn fortid og legge sånn ekstra ord og masse kødd.
- Celine:** Ja. Det er vanskelig å lære seg nye språk, altså.
- Gi:** Ja!
- Es:** Ja.
- Gi:** Engelsk fordypning har vært så komfortabelt.
- Celine:** Ja. Det er lettere å forholde seg til engelsk, fordi vi får det liksom inn hele tiden.
[sidesekvens utelatt]
- Es:** Ja. Og vi er ganske kjent i det språket, egentlig.
- Gi:** Jeg skjønner ikke hvordan spansk er det andre mest snakka språket [i verden].
- Celine:** Nei. Det er veldig interessant, da. For det sier jo litt om hva slags kultur som når Norge. At det finnes jo masse serier og musikk på spansk, vi bare hører ikke på det her i like stor grad.

Gi har tydelig negative assosiasjoner til spansk, som får betegnelsen «skittent», og begrunner det i språkets grammatiske egenskaper. I fortsettelsen omtaler Gi et av språkfagene han tar, engelsk fordypning, som komfortabelt sammenliknet med spansk. Her legger både Es og jeg frem plausible forklaringer på hvorfor engelsk er mer «komfortabelt», og implisitt hvorfor det er vanskeligere å lære seg spansk, som at engelsk er et mer tilgjengelig språk. Gi fanger ikke opp det, men fortsetter å snakke ned spansk ved å sette spørsmålstegn ved språket størrelse: «Jeg skjønner ikke hvordan spansk er det andre mest snakka språket [i verden]». Det å nedvurdere et språk kan være en viktig strategi for å hevde seg selv, blant annet ved å bagatellisere nytten av å kunne språket, som Gi gjør her ved å fremsnakke et annet eller vise til at grammatikken er «kødd» fordi den er annerledes (jf. Blakar, 2006b, s. 116). I neste delkapittel skal vi se at Gi gjennomgående uttrykker negativitet når vi snakker om språk han opplever som utilgjengelig. Gi ser på engelsk fordypning som komfortabelt, og Es legger til at det er et språk som er godt kjent for dem. I utdrag 7 og 8 bekrefter elever fra begge gruppene engelsk som et globalt språk, og et språk de «er ganske kjent i». Elise hevder at sjetteklassinger ikke forstår engelsk, i utdrag 7. Implisitt i det ligger det en forståelse for at det er et språk vi må lære. Mens Es og Gi bekrefter språkets selvsagte plass i hverdagen sin, i utdrag 8.

I dette delkapitlet har vi sett at deltakerne forholder seg ulikt til å ha transspråklige tekster som en del av undervisningen. Flere ga uttrykk for at de så verdien av å bruke medelevers språkressurser, og viste også i de i praksis brukte hverandre for å effektivt orientere seg i språkmangfoldet sanglyrikken tilbød dem. Begge gruppene bekrefter engelsk som globalt språk, og synes å ha en mindre komplisert holdning til engelsk enn andre språk, som spansk og samisk. Alt i alt var deltakerne opptatt av tekstenes tilgjengelighet og bekrefter på den måten Canagarajahs (2013, s. 5) teori om en monolingval (tekst)tradisjon som forventer at tekster i sin helhet alltid skal være transparente.

4.1.2 Språk og stereotyper

I dette delkapitlet vil vi se eksempler på hvordan stereotypiske oppfatninger kommer til uttrykk i elevenes dialog. Jeg knytter elevenes stereotypiske oppfatninger om språk opp mot mestringsforventninger, språkskam og maktutøvelse. Vi kommer også til å se eksempler på stereotypiske oppfatninger om språk knyttet til sted og religion.

Når vi snakker om spansk er det tydelig at Gi har noen mestringsforventninger han selv ikke når opp til. Mens vi snakker om de forskjellige språkene som er brukt i *Føler meg selv*, kommer det frem at han opplever spanskundervisningen som tvang, og han uttrykker at han ikke klarer å se egen læring:

UTDRAG 9:

Celine: Og 'hola, hola, mi amor'?

Es: Ja, det er spansk.

Gi: Hater spansk.

Celine: Gjør du det?

Gi: Det er så drittspåk.

Celine: Kan du noe?

Gi: Jeg blir tvunget til å ta det. Jeg vil ikke. Jeg kan ingenting heller.

Celine: Her på skolen?

Gi: Jeg har gått her i tre år, og jeg klarer ikke ha en samtale med en person.

I løpet av denne sekvensen blir det tydelig at motstanden Gi uttrykker også handler om en konflikt mellom egne og forventete ferdigheter. Setningen: «Jeg har gått her i tre år, og jeg klarer ikke ha en samtale med en person», kan tolkes som at Gi opplever at han skulle ha lært mer på de tre årene han har hatt undervisning i spansk. En nærliggende tolkning er at Gi ikke har opplevd mestring i spansk, og at han uttrykker frustrasjon gjennom å bruke ord som «tvunget», «drittspåk» og «hater», som vi ser i utdraget over (jf. Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 446). Gi utviser noen ganske stereotypiske holdninger til de estetiske og grammatiske sidene ved fremmedspråksfaget, som noe negativt og tvangspreget (jf. L. A. Kulbrandstad, 2015, s. 250). Selv om Gi i utdraget over uttrykker at han forventer at å kunne mer spansk enn han kan, er det tydelig at han har tilegnet seg en metaspråklig bevissthet, som her kommer til uttrykk i utdrag 8 når han forsøker å forklare hvorfor han mener det er «skittent»: «Du må snakke så mye sånn fortid og legge sånn ekstra ord og masse kjødd». Her beskriver han blant annet hvordan tempus påvirker verbbygging i spansk, og demonstrer at han har kunnskap om språket han selv mener han ikke kan. Som vi har sett tidligere (kapittel 2.2), argumenterer Daugaard (2019, s. 4) for at bevisste og ubevisste språkideologier kan fremkalle språkskam. Det oppstår typisk når man forsøker å lære seg et nytt språk. Forventningene til egen språkkunnskap stemmer ikke overens med den faktiske språkkunnskapen, og fokuset går fra å lære språket til å skjule at man ikke har den forventete kunnskapen.

Når vi snakker om samisk, markerer Gi seg ved å uttrykke negative språkholdninger. Utdragene 8, 9 og 10 viser at ord som «dritt» og «skittent» går igjen når Gi snakker om språk. Her bruker han det også om samisk når vi snakker om hvordan det ville være å ha en samisktalende elev i klassen:

UTDRAG 10:

Bob: For det er ikke så ofte det kommer ting på samisk, så da er det sikkert litt kult om det plutselig er en som kan samisk, det er sånn 'ooh'!

Gi: Jo, samisk TV på NRK Super, det var irriterende, ass.

Es: Ja, faktisk. Det er samisk TV på NRK.

Gi: Det er jævlige irriterende.

Celine: Er det irriterende?

Gi: Når jeg var liten så ble jeg alltid så pissed når det kom sånn skitten samisk.

Celine: Men er det fordi man ikke forstår?

Es: Ja.

Gi: Ja. Du forstår ikke en shit av hva de sier.

Celine: Ja... Men sånn er det jo for de samiske barna også, da, tenker jeg.

Gi: Ja, men de har vel egne kanaler som er på samisk?

[sidesekvens utelatt]

Bob: Det er liksom nyheter på samisk, og tegnspråk.
Gi: De bør lære seg engelsk.
Celine: Hva sa du?
Gi: Da bør man heller lære engelsk. Så kan man bare gå på Disney Channel og bare lære det språket.

I dette utdraget ser vi at Gi bruker ord som «jævlige», «irriterende», «pissed» og «skitten» når han snakker om samisk. Ved å uttrykke seg på denne måten, markerer Gi muligens også en slags motstand mot en forventet elevdiskurs, samtidig som han opprettholder en rolle som står opp mot en «flink» skoleidentitet (les: stereotypi), ved å være «tøff» fremfor skoleflink (Godø, 2014, s. 120-121). For å løse sitt problematiske forhold til det samiske språket har Gi en løsning, og et forslag til hvordan den løsningen kan oppnås: de bør lære seg engelsk gjennom å se på Disney Channel. Det kan tolkes som at Gi mener at dersom de forstår engelsk, vil man kunne droppe å ha for eksempel barne-TV på samisk. Ved å foreslå at de kan lære seg engelsk fremfor norsk, bekrefter han samtidig indirekte en idé om at engelsk er mer tilgjengelig eller nyttig å kunne enn norsk (og samisk). De negative språkholdningene Gi viser synes å handle om at han opplever at samisk ikke hører til på for eksempel NRK Super. I neste utdrag ser vi hvordan arabiske ord og uttrykk er mye bedre integrert i Gis språk, og da problematiserer han hverken språkets plass i en norskspråklig kontekst eller geografisk tilhørighet, slik han indirekte gjør når vi snakker om samisk. Ufordelaktige språkholdninger kan knyttes opp mot ulike sider språket har et nedslagsfelt i, og trenger ikke være forankret i noe spesifikt (L. A. Kulbrandstad, 2015, s. 249). Når man bruker språk til å bestemme hvem som kan inkluderes og ekskluderes, er det en betydelig maktfaktor i bildet (Janks, 2010, s. 127).

Vi har tidligere sett hvordan Gi forsøker å bruke sin medelev, Es, som ressursperson i oversettelsen av det arabiske. Som utdraget nedenfor viser, knytter Es ordet «mashallah» til å være muslim, og har tydelig en negativ reaksjon på Gis antakelse:

UTDRAG 11:

Celine: Ja! Mashallah?
Gi: Hvordan skal jeg forklare det? Det er vanskelig å forklare.
Celine: Er det noen av dere [Es og Bob] som vet?
Gi: Jeg har ikke resten, Es, klarer du resten eller?
Es: Nei, jeg er ikke muslim. Så jeg vet ikke hva det er.
Gi: Jaja, men at du ikke er muslim tilsvarer ikke at du ikke kan arabisk.
Es: Nei, ja, men jeg bruker ikke det ordet til hverdags, liksom.
Gi: Nei, den ser jeg, men generelt arabisk.
Es: Ja, jeg kjenner jo ikke til språket.
Gi: Nei, nettopp, det har ikke noe med religion å gjøre.
Es: De bruker jo det som oftest i islam, gjør de ikke?
Gi: Jo, men folk snakker arabisk...
Es: Ja, men til å si noe er bra, liksom, eller jeg vet ikke.
Gi: Ja.
Celine: Er det det mashallah betyr?
Es: Ja, jeg vet ikke.
Gi: Det kan være.
Es: Til å si noe som er bra, eller jeg vet ikke.

Gi: 'Mashallah, du har klipt deg!' eller 'Mashallah, du har blitt stor!'

Når Gi får forklart at han ikke mener at språk og religion må høre sammen, fortsetter Es å poengtere at hun ikke kan arabisk, før hun to ganger kommer med et forslag til hva det kan bety eller en bekreftelse på mitt spørsmål «Er det det mashallah betyr?», etterfulgt av «jeg vet ikke». I 4.1.1 så vi at Es har en positiv holdning til å bruke samiske tekster (utdrag 1 og 2), mens hun i utdraget over synes å være mer skeptisk til arabisk. For Es er det kanskje enklere å vise en positiv språkholdning til samisk, som hun har en forventning om at man skal lære noe om på skolen og som hun ikke har et forhold til utover skolen. Arabisk er det derimot knyttet mer ambivalens til i det norske samfunnet. I tillegg er det nærliggende å tolke at hun reagerer på at Gi antar at hun kan arabisk, på bakgrunn av at hun formodentlig har foreldre som kommer fra et muslimsk land (jf. Stæhr, 2017, s. 192). Slike antakelser kan virke provoserende når de er basert på stereotypiske forståelser av språk og sted (jf. Hårstad, 2019, s. 32).

For Gi er språkholdningene til arabisk og samisk omvendt. Det kommer til uttrykk ved at han i utdrag 10 bruker et negativt språk når han snakker om samisk, og mener at samisktalende personer heller bør lære seg engelsk. Når vi ser på arabiske ord og uttrykk, er han imidlertid mye mer nyansert og fordomsfri. Det er nærliggende å tolke at språkideologiene bak Gis holdninger er knyttet til arabiske ord og uttrykks transspråklige innpass i ungdomsspråket, slik vi så i kapittel 4.1.1. Når vi snakker om samisk, er det i forbindelse med at det vises samiske programmer på TV, og som er mer ekskluderende enn å ikke forstå et ord. En slik oppfatning er i samsvar med den tradisjonelle tanken om at det er ett språk for én nasjon (jf. García & Li Wei, 2019, s. 34). Transspråking synes å fungere bedre for Gi, enn en tydelig separasjon mellom språkene.

I løpet av intervjuet med gruppe 1 kom vi inn på banning. Temaet kom opp fordi ordet «fuck» gjentas flere ganger i *IMAM*, og i den forbindelse spurte jeg elevene om de vurderte det som et «ille banneord». Elevene kommer med mange interessante betraktninger vedrørende bruk, påvirkning og setting, og er derfor et godt eksempel på hvor analytisk tiendeklassinger kan forholde seg til språk.

Alle de tre deltakerne har erfaring med familiemedlemmer som banner. Både Gi og Bob kan fortelle at de har bestemødre som banner:

UTDRAG 12:

Gi:	Nei, for mormor, hun bruker 'fuck you' hele tiden.
Bob:	Mormor?
Celine:	OK.
Es:	OK.
Gi:	Så gjør hun sånn [viser fingeren].
Bob:	Det er sånn: bestemor banner mer enn meg.
Celine:	Din også? Er det sant?
Bob:	Hun bodde i Nord-Norge en stund, da. Så...

Gi: Ja! Mormor også. Hun er fra Nord-Norge.

I utdraget gir Gi konkrete eksempler på hva mormoren hans sier og gjør, mens Bob sammenlikner bestemorens banning med sin egen. De finner også en felles forklaring i at bestemødrene er fra, eller har oppholdt seg over en lengre periode i, Nord-Norge. En nærliggende tolkning av Bobs sammenlikning av bestemoren og seg selv, er at hun oppfatter det som mer naturlig at hun selv, som er ungdom, banner enn bestemoren. Å banne blir ansett som et tabu, og brukt i feil situasjon kan det være et tegn på manglende sosial kompetanse (jf. Fjeld, 2018, s. 32). Ved å forklare banningen som et geografisk språklig kjennetegn finner hun en plausibel forklaring på et språklig fenomen som ikke passer med den stereotypiske forståelsen av en bestemor, men passer godt overens med den stereotypiske forståelsen av en nordlending (jf. L. A. Kulbrandstad, 2015, s. 249). Hårstad viser i sin gjennomgang av lærebøker i norskfaget hvordan man reproducerer språklige virkeligheter, og viser blant annet hvordan samtlige læreverk fokuserer på sammenhengen mellom dialekt og sted (Hårstad, 2019, s. 32). Hårstad (2019, s. 39) viser til at norskfaget lenge har manglet en evne til å fornye seg og ta innover seg det språklige mangfoldet som finnes globalt og nasjonalt, som blant annet kommer til uttrykk ved at man setter likhetstegn ved en persons identitet og geografisk opphav i lærebøker.

Når Bob og Gi har konkludert med at det er Nord-Norge som har lært bestemødrene deres å banne, trekker Es inn sine egne familiære erfaringer med banning:

UTDRAG 13:

Es:	Det er kanskje faren min som banner mest i familien, skal jeg si deg.
Celine:	Faren din?
Es:	Faren min.
Gi:	Banner han hele tiden?
Es:	Han banner hele tiden!
Gi:	Det er sånn pappa også gjør, det er litt irriterende.
Celine:	Hvilke ting sier han, da?
Es:	Eh... Mye rart. Men han bruker 'fuck', han bruker 'shit', og så er det mer sånn 'faen ta deg'...
Gi:	Pappa bruker jævlige mye ord...
Celine:	Fortell, da.
Gi:	Nei, det går ikke.

Es, som Bob, sammenlikner et familiemedlems banning med noen andres, her faren og resten av familien. Da Gi spør Es om faren hennes banner «hele tiden» og hun bekrefter, svarer Gi: «Det er sånn pappa også gjør». Igjen oppstår det en normalisering av familiemedlemmers banning (jf. bannende bestemødre fra Nord-Norge). Gi har gått fra å komme med eksempler på hva mormoren sa og gjorde (utdrag 12), mens han nå ikke vil være konkret, på tross av at Es allerede har kommet med eksempler på hva hennes far sier. Gi uttrykker at det gir ham en negativ følelse, her uttrykt som noe «irriterende». Samtidig har vi tidligere i delkapitlet sett eksempler der Gi bruker banneord selv, for å uttrykke hvor mye han misliker spansk og samisk. Senere sier Gi at banning er «en viktig del av språket», som viser at han er bevisst at ulike deler av

språket har ulike formål. Es eksemplifiserer ved å si at det er en måte å «uttrykke sinne» på. I forbindelse med at jeg påpeker for deltakerne at åttendeklasseelever sikkert også har mennesker rundt seg som banner, sier Bob at man kan «ta opp det, da. Med banning.» Dette kan tyde på at deltakerne vurderer banning som en kompleks, tilstedeværende og viktig del av språket, at Bob derfor konkluderer med at det burde diskuteres på skolen.

Es, Bob og Gi har alle erfaringer med banning, og trekker kanskje frem familiemedlemmene i vår samtale for å understreke at banneord er upassende. De tre deltakernes forståelse av en stereotypisk person som banner passer ikke overens med hva de selv opplever med sine egne familiemedlemmer, og de finner derfor ulike forklaringer på hvorfor det oppstår. Med denne sekvensen viser deltakerne at de har evnen til å snakke om et avgrenset fenomen i språket, samtidig som det illustrerer at det kan være viktig å snakke om slike fenomen, som Bob påpekte.

I dette delkapitlet har vi sett hvordan ulike stereotyper kommer til uttrykk i intervjumaterialet. Vi har vært innom mestringsfølelse og språkskam i møte med stereotypiske forventninger knyttet til læring og stereotypiske (maskuline) elevroller, og hvordan det kan få utslag i et behov for å omtale noen språk i et negativt ordelag. Vi har sett tilfeller av stereotypiske antakelser om språks tilknytning til personer, religion og geografisk tilhørighet, som ble eksemplifisert i ulike utdrag hvor deltakerne snakket om språkene arabisk og samisk og språkfenomenet banning. Alt dette påvirker elevenes identitets- og selvforståelse, som knyttes opp mot deres språklige ressurser. I delkapittel 4.1 har jeg tatt for meg deltakernes refleksjoner knyttet til tekstenes flerspråklighet, i analysens neste delkapittel, 4.2, skal vi se hvordan elevene vurderer sangtekstenes innhold.

4.2 Vurdere sangtekstenes innhold

I det følgende analyseres deltakernes kritiske, skjønnlitterære vurdering av sangtekstenes innhold. Rammen for intervjuet er at elevene skal velge ut tekster til en åttendeklasse, noe jeg ser på som førende for elevenes kritiske tilnærming til de ulike sangtekstene. Jeg har valgt ut deler av datamaterialet som belyser deltakernes teksttolkningsstrategier, hvilke temaer de finner i sanglyrikken og artistens rolle i deltakernes vurdering av sangtekstenes innhold.

I starten av intervjuene ble deltakerne bedt om å hjelpe meg med å velge ut to av de fire sangtekstene jeg hadde lagt frem på et bord. Som nevnt i kapittel 3.2.1, var casen hele tiden synlig på en powerpoint, slik at elevene husket at målet med samtalen var å velge ut to sanger.

4.2.1 Betydningsforhandling i dialogisk interaksjon

I dette delkapitlet skal vi se nærmere på betydningsforhandling i dialogisk interaksjon. Dette kommer til uttrykk ved at elevene utfyller og bygger på hverandres kommentarer og fortolkninger. Tekstenes nærhet, i kraft av at de er laget for og av relativt unge mennesker, og tuftet på ungdomskultur, ga interessante utslag i intervjuene. Elevene viser engasjement og kunnskap, og nærheten i tematikk som omhandler identitet viste seg i vurderinger elevene gjorde av sangtekstenes innhold. Deltakerne på begge gruppene brukte tekstene aktivt underveis i intervjuet.

Under er et eksempel fra gruppe 1. Tidlig i intervjuet trekker de frem navn og ord de gjenkjenner, i sanglyrikken *Føler Meg Selv*:

UTDRAG 14:

- Bob:** Men her så sier de jo på en måte mange navn og sånne ting, så der kan man finne ut hvorfor har hun brukt det i teksten.
- Celine:** Ja. Kjenner du eller dere til noen av de navnene hun bruker da?
- Es:** Ja. Ariana Grande.
- Bob:** Ariana Grande.
- Celine:** Ariana Grande. Ja.
- Gi:** Unge Barbie, det er sånn Nicki Minaj-greie som hun bruker, det er irriterende å høre på.
- Celine:** Hva er det for noe, da?
- Gi:** Hun bare sier det hele tiden.
- Celine:** Unge Barbie?
- Gi:** Ja.
- Es:** Nicki Minaj?
- Gi:** Ja, eller Pink Barbie.
- Celine:** OK, ja, så det er kanskje en referanse til henne?
- Gi:** Ja.
- Celine:** Noen andre?
- Bob:** Ola Nordmann.
- Celine:** Ola Nordmann, ja. Og Kari. De kjenner vi jo til.
- Gi:** Lil' Yachty.
- Celine:** Ja, Arif?
- Gi:** Nei, Lil Yachty. Bare 'lille Yachty' som står her, da.
- Celine:** Ja, hvem er det?
- Gi:** Det er rapper som er ganske kjent, egentlig.
- Es:** Og Arif. Han synger sanger, han óg, gjør han ikke?
- Celine:** Jo, han er jo med i den gruppa her. MARS.
- Es:** Han har jo laget sitt eget album, óg, har han ikke?
- Gi:** Jeg elsker ham.
- Es:** Jeg elsker det!
- Celine:** Gjør dere? Åja, så kult. OK, er det noen andre dere kjenner til da? Det er mange navn i den teksten!
- Bob:** Hvem er Malin?
- Gi:** Malin er søstera mi!
- Celine:** Jo, jeg tror faktisk det er hun der Make up-Malin, har dere hørt om henne?
- Bob:** Åja, det kan være.
- Gi:** Var ikke det Markus sin venn? Damn! Markus var læreren vår, da.
- [sidesekvens utelatt]
- Es:** Men så står det jo 'Lil baby' der óg.

Gi: Ja, men er det ment sånn?
Es: Nei, egentlig ikke.
Gi: Det er ikke det.

Det hele starter med at Bob foreslår at man kan prøve å finne ut *hvorfor* de ulike navnene er tatt med i teksten, men så langt kommer deltakerne aldri. Som gruppe, etablerer vi raskt at elevene har mye mer kunnskap om denne delen av populærkulturen enn meg. Jeg stiller noen spørsmål for å få elevene til å utdype svarene sine, men ellers bærer deltakerne samtalen i større grad enn andre deler av intervjuet. Tempoet på samtalen øker når elevene, hovedsakelig Es og Gi, snakker om artister de kjenner til. Når de kommer til et navn de ikke kan plassere, Malin, trekker Gi heller inn et familiemedlem («Malin er søstera mi!»). Etter at jeg har foreslått at navnet kan referere til Make up-Malin, nevner Gi en lærer som kjente henne etterfulgt av «Damn». Som jeg tidligere har vært inne på tidligere i analysen, er banning en identitetsmarkør, som kan være viktig i ungdomstida. Banning kan gjerne være en del av noens dagligdagse ordforråd (Fjeld, 2018, s. 30), men bruk av banneord i skolesetting kan være en måte å etablere en motstand mot autoriteter på (Fjeld, 2018, s. 33).

Bobs forslag om å finne ut hvorfor Myra nevner de artistene hun gjør, ville ha vært en god strategi som ledd i å avdekke tekstens premiss. Dekonstruksjon av teksten er en viktig del av kritisk literacy, fordi man på den måten kan gjenkjenne ulike elementers rolle i en tekst (Janks, 2010, s. 22; Macken-Horarik, 2012, s. 75). Gi og Es blir imidlertid mer opptatt av å kartlegge artistene og referansene, og elevene uttaler aldri eksplisitt forslag om *hvorfor* Myra navngir og refererer til andre artister, fordi ingen henter opp igjen Bobs forslag. Deltakernes selvstendighet i dette utdraget, viser at engasjementet øker når elevene kan få være med på å avdekke tekstens referanser og intertekstualitet. Solbu og Hove (2017, s. 177) argumenterer for at bruk av kontemporær sanglyrikk øker graden av motivasjon for tekstanalyse for elevene. Utdraget over viser at ungdommens helhetlige kjennskap til ungdomskulturen var helt nødvendig for å få tilgang til hele teksten, og var på den måten essensiell i tolkningsarbeidet med sanglyrikken. Macken-Horarik (2012, s. 77) er opptatt av at læreren kjenner til og tar ansvar for å legge til rette for det intertekstuelle lesningen, spesielt overfor elever med et annet morsmål enn det det undervises i, eller elever som av andre grunner har behov for det. Utdrag 14 viser at låtskriverens intenderte intertekstualitet var ikke tilgjengelig for meg i sin helhet, og selv om elevene ikke kjente til *Føler Meg Selv*, kunne de raskere forstå hele teksten fordi teksten refererer til mennesker og fenomener de kjenner til. I intervjuet kan det ha vært gunstig at vi byttet på rollene. Ved å gi elevene tekster som tilhører ungdomskulturen, gir jeg dem muligheten til å ha rollen som den som har svaret. På den måten hvisker man også ut (noe av) den hierarkiske oppbygningen i klasserommet (Behrman, 2006, s. 496), og legger til rette for at elevene får erfare at de skaper mening sammen (Dysthe, 1993, s. 64).

Elevene tar i bruk kunnskap og tidligere teksterfaringer for å orientere seg i teksten, diskuterer og driver samtalen på eget initiativ. Dette fører blant annet til at elevene stoler nok på sin egen bakgrunnskunnskap om populærmusikkulturen til at de kan konkludere med at «lil' baby» ikke er en artist. Da jeg rett etter stilte spørsmålet om hvilke av sangene som sier mest om det å være ung i dag, svarte Es umiddelbart *Føler Meg Selv*, et mulig resultat av sekvensen over der elevene erfarte at teksten var mer forståelig for dem, ungdommene, enn den var for meg, den voksne.

Senere i intervjuet kommer vi inn på utenforskap, og måten Imam har beskrevet en flerkulturell bakgrunn på synes å gi resonans i Es og Bobs forståelse av utenforskap:

UTDRAG 15:

- Celine:** Ja, er det noen av tekstene som sier noe om det å være utenfor?
Gi: Sikkert den. [peker på *IMAM*]
Es: Den! [peker på *IMAM*]
Bob: Jeg tror den handler en del om det. [peker på *IMAM*]
Celine: Ja?
Es: Fordi hun er jente med utenlandsk bakgrunn, tror jeg.
Celine: Ja.
Es: Derfor føler hun seg kanskje litt mer utenfor.
Celine: Er det noen bestemte steder i teksten du tenker på?
Es: Hun sier jo 'Ta min revolusjon fra Stockholm til Saudi-Arabia', liksom. Og så 'Fra Jordan til Baskien'.
[sidesekvens utelatt]
Es: Men her sier de jo «i sneakers og hoodies», og så «i burka av ståltråd og negler av råkrom»
Celine: Ja. Og hva tenker du det betyr?
Es: Nei, altså, hun prøver jo... Hun, altså, kanskje de bruker det... Nei, jeg vet ikke, jeg. Det var litt sånn... Det er hjemlandet hennes, da, og i sneakers og hoodies, er liksom i Stockholm.
Celine: Ikke sant. Ja. Så det er to kulturer, liksom, som møtes.
Es: Ja.
Celine: Interessant. Det har jeg ikke tenkt på.
Bob: Ja, og så er det kanskje mange som er skeptiske til... Jeg vet ikke, jeg, noen i Stockholm kanskje, er skeptiske til det med andre kulturer og sånn, så det kan ha noe med det å gjøre, jeg vet ikke.
Celine: Mm. Ja, sånn med tanke på å være utenfor, ja.
Bob: Mm.

Utdraget starter med at alle elevene svarer *IMAM* på spørsmålet mitt om noen av sangene handler om utenforskap. Det fremkommer ikke i utdraget, men elevene uttrykker dette simultant, de påvirkes altså ikke av hverandre idet de svarer. Es, som har foreldre som har norsk som andrespråk, knytter umiddelbart det å føle seg utenfor til å ha «utenlandsk bakgrunn». Like etter viser hun hvordan møtet mellom to kulturer kommer til uttrykk i teksten som «sneakers og hoodies» og «burka av ståltråd og negler av råkrom», og tolker det som bilder på kulturforskjeller mellom Stockholm og «hjemlandet». Videre tolker Bob metaforene som Es har trukket frem som et uttrykk for fremmedfiendtlighet. Her er det nærliggende å tro at særlig «burka av ståltråd og negler av råkrom» muliggjør den sammenkoblingen. Det elevene har tolket som bildet på svensk identitet («sneakers» og «hoodies») er fri for ytterligere beskrivelser i

sanglyrikken, mens «burka» og «negler» er laget av de utrivelige materialene piggtråd og råkrom. Dermed er det nærliggende å tolke at Bob tolker noens, her stockholmere, negative blikk på *den andre* kulturen, er et uttrykk for fremmedfientlighet. Både Es og Bob forsøker å formulere seg flere ganger når de skal forklare hvordan de tolker de setningene de har referert til, denne nølingen kan tolkes som at det er krevende for elevene å sette ord på hvordan de tolker teksten, eller det kan tolkes som at de synes det er et vanskelig tema å snakke om, eller at de etterstreber å være objektive i sin tolkning av en tekst med sterke politiske konnotasjoner.

Gruppe 2 fokuserte også på bakgrunn og tilhørighet når de fikk spørsmål om hva de trodde *IMAM* handlet om:

UTDRAG 16:

- Celine:** Vi går til neste spørsmål. 'Hva tenker dere at disse tekstene egentlig handler om?'
- Elise:** Åh, tema.
- Celine:** Mm. Vi har jo snakket litt om det allerede, med den [*Føler Meg Selv*] og den [*jeg bruker ikke kondom*] for eksempel.
- Elise:** Ja, så det er på en måte selvtillit, har vi kommet med, har vi ikke? Eller er det et annen måte å si det på?
- Celine:** Jo?
- Elise:** Mm.
- Sophia:** Oppvekst, kanskje den. [peker på *IMAM*]
- Elise:** Ja, sånn opprinnelse.
- Celine:** Ja.
- Åshild:** Sånn blod.
- Elise:** Hvor man kommer fra.
- Celine:** Ja.

I utdraget over gjenkjenner Elise umiddelbart spørsmålet jeg stiller om hva «tekstene egentlig handler om» som at fokuset skal over på tekstenes tema. Når jeg viser dem at vi allerede har gjort en del av jobben ved å referere til *Føler Meg Selv* og *jeg bruker ikke kondom*, sammenfatter Elise det vi tidligere hadde snakket om i «selvtillit». Videre bidrar alle deltakerne med ulike nyanser av samme tematikk, når Sophia foreslår hva *IMAM* kan handle om. De forhandler på den måten om den mest passende beskrivelsen. Senere spør de hvem Simone de Beauvoir er, og da de har fått en forklaring på det tolker de sangen videre:

UTDRAG 17:

- Åshild:** For det står jo 'Simone de Beauvoir-soldater', også 'de vil drepe oss, men de er satan, vi er awesome.'
- Sophia:** Girl power.
- Celine:** Girl power, mm!
[sidesekvens utelatt]
- Åshild:** Ja, og her også er 'Vi er power pussies'. Det kan jo være det er sånn feminisme...
- Elise:** Den var veldig kul.

Sophia fastslår at dette er et uttrykk for «girl power», en stemning som blir med videre når Elise senere spør hva det motsatte av feminisme er, og Åshild svarer «satan» og peker på hvor i *IMAM* hun har hentet det ordet fra.

Deltakerne i gruppe 2 kommer frem til at samtlige sangtekster handler om selvtillit, og bruker de ulike måtene selvtillit er fremstilt på som et utgangspunkt for sammenlikning og forståelse. Deltakerne kontrasterer sangtekstene, og det hjelper dem ytterligere med analysen. I utdraget under sammenlikner elevene *Føler Meg Selv* med *Make Room*:

UTDRAG 18:

Elise:	Hun har mye selvtillit i den sangen. [peker på <i>Føler Meg Selv</i>]
Celine:	OK. Hvor finner du det?
Elise:	Sånn 'Jeg føler meg sjøl' og 'jeg vet at jeg er følelsesløs' og...
Åshild:	...'Elsker meg til begge to dør'.
Celine:	Hvor da?
Elise:	'Elsker meg sjøl, elsker meg til begge to dør.'
Celine:	Ja. Ja, det er ganske...
Sophia:	To?
Celine:	...mye selvtillit, ja. Men på den måten så kanskje de to er litt like, da? Eller?
Åshild:	Ja.
Elise:	Men jeg vil mer si at her spør hun...[peker på <i>Make Room</i>] Eller liksom hjelper hun andre, mens her så tenker jeg mer på at det er... [peker på <i>Føler Meg Selv</i>]
Sophia:	...seg selv.
Celine:	Ja.

I utdraget over ser vi at deltakerne fullfører hverandres setninger og kommer med de samme eksemplene. I utdrag 15, 16 og 17 samarbeider elevene om å belyse deler av teksten som tematiserer utenforskap, oppvekst og «girl power». I utdrag 15 gir deltakerne en tolkning av konkrete eksempler, som begrunner den initielle påstanden om at *IMAM* «sier noe om det å være utenfor», mens utdrag 16 viser oss at elevene justerer hverandres forslag om hvordan man best beskriver tematikken «opprinnelse». I utdrag 17 konkluderer Elise med at *IMAM* er kul, etter at elevene har funnet bevis i teksten som underbygger dens feministiske budskap. Slike meningsutvekslinger er en viktig del av det Dysthe kaller *dialogisk interaksjon*. Fra Bakhtin har hun hentet frem en forståelse av flerstemmighetens læringspotensial, som handler om å utveksle meninger og skape forståelse sammen (Dysthe, 1993, s. 67). Samtidig ser vi i utdrag 18 at Sophia kommenterer at Myra synger om to personer («To?»), men den kommentaren er det ingen av oss andre som tar tak i, noe som viser oss at en slik dialogisk interaksjon ikke alltid har rom for alle utdypninger. Som Dysthe påpeker, mener Bakhtin at spenningen mellom de ulike stemmene er det som utgjør det dialogiske. Når man ytrer noe, fremlegger man en påstått sannhet, som krever at lytteren tar stilling til og tolker det som blir sagt, og bygger videre på det. I gruppediskusjonen kan elevene teste ut ulike tolkninger og bygge på hverandres idéer (Rødnes, 2012, s. 190).

I utdrag 16 ser vi at deltakerne tolker temaet på forskjellige måter i de to sangtekstene ved å kontrastere tekstene. For Bråten og Strømsø (2009, s. 387) er det en komplisert affære å sammenstille tekster og se de motstridende synspunktene opp mot hverandre. Skaftun og Michelsen argumenterer for at sangtekster er godt egnet til å opparbeide seg en helhetsforståelse, nettopp fordi de er korte (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 72). Men fordi tekstene i dette tilfellet er sanglyrikk, innebærer dette en forståelse av tekstene som mer subjektive enn det man ville lest inn i mer saklige tekster. Dette fører de videre med seg når de sammenlikner *Føler Meg Selv* og *jeg bruker ikke kondom*. Selv om utgangspunktet er det samme, vris nå fokuset over på objektivisering. Her er det tydelig at sangtekstenes likhet i tema åpner for en dypere forståelse av hver enkelt teksts måte å presentere et verdensbilde på. Å arbeide med multiple tekster kan derfor være med på å øke elevenes kritiske literacy (Veum & Skovholt, 2020, s. 87).

Dette delkapitlet har vist hvordan elevene forhandler mening seg imellom. Vi har sett hvordan elevene bygger på hverandres kommentarer, og hvordan det noen ganger ikke er alle kommentarer som blir oppfattet eller får respons i en gruppe. Multiple tekster gjorde at elevene kunne skjerpe lesningen av hver enkelt tekst, og lettere komme frem til hver enkelt teksts egenart. Det kom frem at elevene kunne bruke sin kjennskap til ungdomskulturen når de analyserte *Føler Meg Selv*.

4.2.2 Tvetydighet

I det følgende vil vi se nærmere på hvordan elevene leser sangtekstene komparativt. Vil vi også se nærmere på hvordan elevene vurderer sangtekstenes innhold, med særlig fokus på *jeg bruker ikke kondom*. Som vi vil se, er tekstens tvetydighet en kompliserende faktor. I utdrag 16 så vi at elevene tolker *Føler Meg Selv* og *jeg bruker ikke kondom*. De argumenterer for at fenomenet selvtillit blir presentert på ulike måter, henholdsvis fra et kvinnelig og et mannlig perspektiv. Elevene brukte tekstmangfoldet til å gjøre en komparativ tolkning, og derfor kom det tydelig frem at tekstene har ulike valører som gjør at de oppleves svært forskjellige selv om temaet er det samme. En komparativ tolkning muliggjør også at elevene kan formulere dikotomien feminisme og mannssjåvisme. I forlengelse av diskusjonen i utdrag 16 om hva *IMAM* handler om sier Elise at *jeg bruker ikke kondom* oppleves som det motsatte av feminisme, som leder dem inn på objektivisering av kvinner i *jeg bruker ikke kondom*:

UTDRAG 19:

- Elise:** Da kan jo egentlig det også være litt sånn motsatt [av feminisme]. Ok, bortsett fra her, kanskje, så blir de jo litt trykka ned også.
- Celine:** Ja, de snakker liksom ikke så pent...
- Åshild:** Nei.
- Elise:** Det er sånn 'jeg bestemmer'.
- Åshild:** Ja, også... Åh, 'ta på melonen', men han sier 'ikke si sånn du er pervo'.
- Celine:** Ja.
- Åshild:** Men alt er liksom sånn 'hun vil ri'.

Sophia: 'Hun vil ha baby, jeg lover, jeg lover'.
Åshild: Ja, 'se på den hoen'. Det virker som om de ikke vet hvem jentene er engang, så er det bare sånn 'se på den hoen'.
Celine: Mm. Det er veldig upersonlig, på en måte.
Åshild: Ja.

I utdraget over ser vi at elevene trekker frem eksempler fra *jeg bruker ikke kondom* for å underbygge hvordan den teksten er preget av en form for misogyni (kvinnefiendtlighet). Åshild kommer inn på tekstens tvetydighet, da hun trekker frem setningen «ikke si sånn du er pervo». Allerede i neste kommentar trekker hun seg, med et nytt kvinneobjektiverende eksempel: «Men alt er liksom sånn 'hun vil ri'». Da jeg senere i intervjuet spurte dem om noen av sangene opplevdes mer provoserende enn andre, svarte deltakerne i gruppe 2 dette:

UTDRAG 20:

Elise: Den her. Ja. [peker på *jeg bruker ikke kondom*]
Åshild: [peker på *jeg bruker ikke kondom*]
Sophia: [peker på *jeg bruker ikke kondom*]
Celine: Altså, jeg er helt enig med dere, men kan dere forklare hvorfor?
Elise: Fordi at de er litt sånn 'vi eier alt' og at de gir på en måte ikke dama en karakter. At det på en måte er en ting.
Sophia: Ting. Ja.
Elise: Ja. Hehe.
Åshild: Og så er det den der 'se på den hoen, se på den hoen, hun vil ha baby', og da blir det sånn 'se på henne, å, jeg vet hun vil ha barnet mitt', liksom.
Sophia: Du vet faktisk ikke det [om hun vil ha barn], du bare sier det.
Åshild: Ja, og så 'Se på den hoen, never walk alone'. Det høres jo helt sykt ut.
Celine: Hva tenker du de sier, de setningene der?
Åshild: Når man har den ['se på den hoen'] og så den ['Se på den hoen, never walk alone'] etterpå, så høres det jo bare ut som at hun ikke kan gå rundt alene for da blir hun voldtatt.
Sophia: ...voldtatt.
Celine: Aaah... Dét tenkte ikke jeg på. Uff a meg.

I dette utdraget utdyper deltakerne sin egen tolkning, og viser hvordan teksten kan oppleves som en trussel mot en kvinneskikkelse. Sophias kommentar «Du vet faktisk ikke det, du bare sier det» viser at beskrivelsene MARS har av kvinner i denne sangen, provoserer. Åshild tolker til og med at «Se på den hoen, never walk alone» er en trussel. Da vi nærmet oss slutten på intervjuet forklarte jeg elevene at artistene bak sangen sier det er ironisk ment. Allikevel var deltakerne opptatt av å ha en tekst som kan fungere som en slags motvekt til *jeg bruker ikke kondom*, dersom jeg skal bruke den i undervisning:

UTDRAG 21:

Elise: Nei. Jeg tenker hvis man skal ha med den [*jeg bruker ikke kondom*], så bør man på en måte ha noe motsatt, sånn kvinnegreier.
Åshild: Den [IMAM], da. Ja, for de to kunne gått sammen.
Elise: Ja, jeg liker den [*jeg bruker ikke kondom*] bedre, egentlig.
Celine: Ja. Liker den bedre enn i starten, når vi har sett litt på den?
Elise: Ja, når man på en måte har tolka den litt, så synes jeg den var kul.

Selv om Elise sier at man bør ha med en sang med «kvinnegreier», dersom man skal bruke *jeg bruker ikke kondom*, lander hun på at sangen er kul.

Før jeg avsluttet intervjuet med gruppe 1 konkluderer Es med at *jeg bruker ikke kondom* ikke er passende å bruke i en åttendeklasse (se 4.3, utdrag 26). Når Es og Bob snakket om teksten, var de opptatt av at den kunne skape forundring eller gjøre elevene ukomfortable, men begrunnet det aldri med annet enn for eksempel upassende språk, som Es sier: «Fordi her er de litt mer sånn... Eksplisitte på... Altså angående at de ikke bruker kondom. Hvis du skjønner.» Allikevel fanger Bob opp at teksten kan tolkes på andre måter:

UTDRAG 22:

Bob: Det kan jo være litt sånn om sånn...

Gi: Så du vil heller ha AIDS enn å spørre?

Bob: ...uplanlagt graviditet og sånn og. For det er jo sånn 'Oi, tvillinger, shit'. Det var liksom ikke planlagt.

Bob viser her at teksten kan tolkes forbi meningen tittelen *jeg bruker ikke kondom* tilbyr, selv om det på dette tidspunktet i intervjuet har oppstått en slags konsensus mellom Es og Bob om at det er en upassende tekst. Denne kommentaren kom også etter at jeg hadde sagt «Det er jo også det de sier i denne her sangen, at det blir baby, liksom», som vi skal se i utdrag 25.

Selv om begge gruppene finner spor av tvetydighet i *jeg bruker ikke kondom*, kommer de ikke til konklusjonen om at tittelen og store deler av sangteksten må være ironisk, før jeg forteller dem det. Som vi har sett tidligere (4.2.1), er gruppe 2 positivt innstilt til *IMAM* og hennes «pussy power»-forkynnelse, og derfor kan man muligens lese utdragene i dette delkapitlet (19, 20 og 21) som en protest mot *jeg bruker ikke kondom*, før deltakerne egentlig er ferdig med å analysere teksten. Før de har begynt å gi teksten tilstrekkelig motstand, altså lese den kritisk, har de avfeid den på grunnlag av at den er ufeministisk og kvinneobjektiverende. De baserer seg på en *mainstream literacy*, som handler om å få en grunnleggende forståelse av teksten (Macken-Horarik, 2012, s. 75). Mot slutten av intervjuet ser vi at Elise og Åshild som synes den er kul etter å ha «tolka den litt» (utdrag 21). Det kan hende elevenes tolkninger også er påvirket av en stereotypisk forståelse av mannlige hiphop-artister, som tradisjonelt blir oppfattet som macho og gangster (jf. Donze, 2011, s. 45), og at mer kunnskap om artistene her ville kommet tolkningen av sanglyrikken til gode.

I dette delkapitlet har jeg fremlagt hvordan elevene leser tekstene komparativt. Ved bruk av multiple tekster om samme tema, kommer elevene raskt frem til likheter og ulikheter, og det synes å hjelpe dem med å si noe om hva som kjennetegner de forskjellige tekstene. Elevene leser tekstene bokstavelig, noe som blant annet kom til uttrykk når de diskuterte *jeg bruker ikke kondom*, der de skimter et tvetydig budskap. Vi har her sett hvordan elevene tolker sanglyrikkens innhold, og var så vidt inne på stereotypiske artistroller. Dette skal vi se nærmere på i neste delkapittel, 4.3.2, som tar for seg artistenes innvirkning på elevenes tolkning.

4.2.3 Popartisten som tekstforfatter og subjekt

Tidlig i intervjuet begynner elevene å kartlegge hva artistene står for, og bruker blant annet artistenes utseende til å orientere seg i møte med sanglyrikken. De bruker også forkunnskaper om artistens bakgrunn for å tolke betydningen av en låt. Vi skal også se at elevene ikke problematiserer artistenes påvirkningskraft.

Begge intervjuene startet med at vi lyttet til sangene, og allerede da begynte deltakerne i gruppe 2 å danne seg et bilde av hvem artistene var. Når jeg spiller av *Make Room* og viser frem bildene av bandet ISÁK, spør Elise: «Står hun for noe, holdt jeg på å si? Har hun en mening? Nei, eller, hun har jo sikkert det, men liksom noe spesielt?». Elises spørsmål bør sees i lys av bildene jeg viser frem: den samiske drakten og sjalet Isaksen bruker viser at hun er opptatt av sin samiske identitet, og Elise kan ubevisst ha fanget opp at det er et uttrykk for kulturpolitikk (jf. (sanglyrikken og artistene) 3.1.3). Ubevisst fordi hun nedtoner sitt eget spørsmål når hun sier «Nei, eller hun har jo sikkert det, men liksom noe spesielt?». I tillegg synger Isaksen på engelsk og samisk, og selv om Elise ikke uttaler seg om det, kan det hende at valg av språk er med på å gjøre henne nysgjerrig. I Elise sitt spørsmål ligger det også implisitt at det er sangeren i bandet, Ella Marie Hætta Isaksen, sine meninger vi blir tilbudt gjennom sangteksten, og ikke bandet som helhet.

Da vi senere lyttet til *IMAM*, koblet Sophia Silvana Imams utseende med sangteksten:

UTDRAG 24:

Celine: [viser bilde av artist på PC] Dette er altså henne. Sånn ser hun ut.
Sophia: Det passa med teksten.

Både Elise sitt spørsmål og Sophia sin kommentar, viser at de har startet med å kartlegge avsenderen før vår diskusjon har startet. Kartleggingen av artisten hjelper dem med å finne ut hva slags sjangerforventninger deltakerne skal møte teksten med (jf. Donze, 2011, s. 45).

I gruppe 1 er Gi opptatt av at artistene i MARS har rett til å mene hva de vil:

UTDRAG 25:

Celine: Tilbake til denne som vi har sagt kan være provoserende. Hva tenker dere at den handler om? Sier de her at man *ikke* skal bruke kondom?
Gi: Nei, de sier *jeg* bruker ikke...
Es: Nei, de gjør jo ikke det [sier at man ikke skal bruke kondom]. De nevner jo seg selv.
Gi: Det er en subjektiv mening.
Celine: Ja. OK.
Gi: Eller... Ja.
Celine: Men jeg må innrømme at når jeg hørte den første gangen så ble jeg ganske provosert, fordi jeg tenkte at det høres helt feil ut.
Bob: Ja.
Gi: Fordi? Han bare sier *han* ikke gjør det.
Celine: Ja?

Gi: Eller de, da.
Celine: Ja. Og det er greit, liksom?
Gi: Ja, det er subjektivt.
Celine: Noen av de mest kjente artistene i Norge sier det.
Gi: Ja! Det er subjektiv mening. Da må vi respektere det.
Bob: Det er jo lurt, da...
Celine: Det er lurt, ja!
Bob: ...å bruke kondom, så...
Celine: Det er jo også det de sier i denne her sangen, at det blir baby, liksom.
Es: Ja.
Bob: Ja, de sier det.
Es: «Jeg tror vi får barn.»
Gi: P-stav!
Es: 'En til. En til. En til. En til.'
Celine: Det blir mange barn.
Bob: Ja, det var mange sånn [peker på teksten].
Es: 'Tvillinger, tvillinger, shit'
Gi: Biggie hadde 14 barn.
Celine: Ja? Ikke sant.
Gi: Og Easy også. Han fikk AIDS, da.
Celine: Ja, og det kan man jo også få hvis man ikke bruker kondom, så...
Gi: Ja, men da må du jo vite om hun har AIDS, eller spør: 'Har du AIDS?'
Celine: Det er ikke alltid man vet.
Gi: Derfor spør du: 'Har du AIDS?'
Es: Trenger jo ikke å... Ja...
Gi: Må jo vite om personen har AIDS.
Celine: Ikke alltid.

Jeg innleder med å stille et retorisk spørsmål, «Sier de her at man *ikke* skal bruke kondom?», og forsøker på den måten å få elevene til å se forbi tittelen. I utdraget uttrykker Gi at han opplever sangteksten som subjektiv, samtidig som han ikke reflekterer over hva slags påvirkningskraft artistene har, selv om jeg tilbyr en kritisk inngang ved å minne ham på artistenes popularitet i Norge. Jeg gjør dem også oppmerksom på at sangens budskap er at mangel på prevensjon resulterer i barn. Dette fanger Bob og Es opp, men Gi går heller over på å nevne artister han vet har mange barn: Biggie og Easy.

Selv om Gi først argumenterer for at medlemmene i MARS må få lov til å være subjektive, forsøker han likevel å legge som premiss at «du» må vite eller spørre «henne» om hun har AIDS, og lar dermed tittelen *jeg bruker ikke kondom* gjelde utenfor MARS' subjektive verden. I det foregående utdraget ser vi at Gi gått fra å snakke om artistens subjektivitet «Han bare sier *han* ikke gjør det» (noe Es sier seg enig i) til at en mer allmenn «du»-person selv har ansvar for å spørre den aktuelle partneren om eventuelle kjønnssykdommer, mens p-stav synes å være løsningen på å forhindre graviditet.

I utdraget over illustrerer Gi hvor vanskelig det kan være å gjennomskue en teksts intenderte budskap. Et av funnene fra nasjonale prøver i 2013 er at elever på åttendetrinn har store problemer med å identifisere en reklameteksts hovedhensikt (Roe et al., 2018, s. 128). Stereotypiske oppfatninger er vanskelige å fange opp, nettopp fordi forfatteren bak teksten har basert et utsagn på en stereotypi som allerede eksisterer i

kulturen (Moen, 2002, s. 93). I *jeg bruker ikke kondom* er en slik stereotyp oppfatning at mannlige hiphop-artister har et dårlig kvinnesyn, et annet er at gutter ikke bruker kondom, fordi det tar bort noe av følsomheten (jf. det engelske riffet i bakgrunnen «to your madly sensation»).

Dette delkapitlet har vist oss at elevene bruker den informasjonen de har tilgjengelig om artisten for å tolke sanglyrikken. Artistenes rett til å uttale seg subjektivt synes å være viktigere enn hvilken påvirkningskraft de har, og dermed bekrefter elevene her nytten av å arbeide kritisk med sanglyrikk i klasserommet.

4.3 Utvelgelsen

På slutten av hvert intervju ble elevene bedt om å velge ut to sanger. I det følgende skal vi se at de to ulike gruppene er enstemmige når de velger *IMAM*, men at det er mer splid rundt valget om den andre sangen som kan bli med vider til undervisningen på åttendetrinn. Elevene er delte, da de i den ene gruppen mener man ikke kan velge for kontroversielt, mens de på den andre gruppen er opptatt av å bruke tekster som gir motstand. I gruppe 1 ble ikke alle elevene enige om hvilke to sanger jeg kan bruke:

UTDRAG 26:

- Es:** Man får jo ikke noe ut fra bare refrenget [i *Make Room*]. Eller man får jo litt, men hvis man får til [å oversette] de versene også, så skjønner man kanskje...
- Bob:** Ja, det er litt vanskelig.
- Es:** Eller, altså, sangteksten. Men den er vi alle enige i [peker på *IMAM*].
- Celine:** Kult.
- Es:** Og den er vi to [Es og Bob] enige i, tror jeg [peker på *Make Room*].
- Bob:** Mm.
- Celine:** Ja.
- Bob:** Og så synes Gi den [peker på *jeg bruker ikke kondom*].
[sidesekvens utelatt]
- Celine:** Så da må jeg ta et valg, da, er det det dere sier? Jeg synes jo denne her er veldig mye mer fengende.
- Bob:** Den er veldig fengende.
- Es:** Den er fengende, ja!
- Bob:** Det er veldig fristende å synge med, men så er man litt sånn "hm, kan jeg egentlig det?", liksom.
- Celine:** Ja. Ikke sant. Ja. Men vi har allerede snakket om... Hva var det vi sa for noe, da?
- Es:** Altså, hva vil en åttendeklasse si, da, når du setter på den sangen?
- Gi:** [nynner på *jeg bruker ikke kondom*]
[sidesekvens utelatt]
- Es:** Ja, men, altså, den [*jeg bruker ikke kondom*] er jo fengende, det har vi jo sagt, men ikke for en åttendeklasse, tenker jeg.

I utdraget over ser vi at Es og Bob er enige når de velger *IMAM* og *Make Room*. Gi har tidligere gjort det klart at han velger *IMAM* og *jeg bruker ikke kondom*, og selv om Es og Bob anerkjenner at sistnevnte er «fengende» og «fristende å synge med» vil de ikke velge den selv. Es konkluderer med at *jeg bruker kondom* ikke er for en åttendeklasse, og sier også «hva vil en åttendeklasse si?», som kan tolkes dithen at hun mener at det er upassende å bruke en slik tekst med så unge elever. Macken-Horarik (2012, s. 77-78)

mener at tekster som krever bakgrunnskunnskap for å kunne tolkes på en tilstrekkelig måte, kan brukes i klasserommet dersom læreren gir alle elever tilgang til tekstens intertekstualitet og kontekst. Det er nærliggende å tro at Es ikke tror elevene vil kunne tolke teksten riktig uten hjelp, og at min rolle som en lærerfigur i diskusjonen ikke opplevdes som tilstrekkelig hjelpsom.

I gruppe 2 velger deltakerne sanglyrikken de opplever gir mest motstand:

UTDRAG 27:

Elise: Jeg føler den [peker på *Make Room*] er enklest å analysere.
Celine: Ja.
[sidesekvens utelatt]
Elise: Men da kunne man, hvis man hadde hatt de to [peker på *Make Room* og *Føler Meg Selv*], så er det sånn her [*Make Room*] hjelper de andre, men her [*Føler Meg Selv*] tenker hun bare på seg selv.
Celine: Ja, og at man kunne laget et poeng ut av at de på en måte handler om det samme, men på forskjellige måter. At den er vendt innover, mens den der er vendt utover.
Elise: Ja.
Celine: Okei. Så nå må vi bestemme oss for noe.
Elise: Kan du ikke bare ha to klasser?
Celine: Ja, kanskje jeg gjør det. Prøver ut hva som funker best. Men hvis dere skal bestemme dere for bare to?
Åshild: Jeg ville ha synes at det hadde vært mest gøy med de to [peker på *IMAM* og *jeg bruker ikke kondom*].
Elise: Ja.
Åshild: Men så er det åttendeklasse óg, og jeg husker ikke...
Elise: ...hvor flinke vi var.
Åshild: Ja.
Elise: Om vi liksom skjønner poenget.
[sidesekvens utelatt]
Åshild: Det spørs helt hva slags klasse du får?
Sophia: Ja.
Elise: Ja.
Celine: Men tror dere disse tekstene kunne vekket nysgjerrigheten deres?
Elise: Ja, det tror jeg.
Celine: Eller blir det for avansert?
Sophia: Nei.
Celine: Med Simone de Beauvoir og...
Elise: Jeg tror ikke det, hvis man kan finne det poenget, liksom, meningen med det.
Sophia: Mm.
Celine: At man jobber sammen med dem.
Åshild: Jeg tror det, ja.
Celine: Ja, så det er alles svar?
Åshild: De [peker på *Make Room* og *Føler Meg Selv*] føler jeg blir litt kanskje for lette.
Elise: Det kan bli litt lett kjedelig.
Åshild: Det kan gå litt fort.
Celine: Så fordi de har flere lag, da, er det mer spennende å se på de?
Elise: Ja.
Åshild: Ja.

I dette utdraget ser vi at Elise forsøker å unngå utvelgelsen med å komme med forslaget om at jeg kan prøve ut alle tekstene i to forskjellige klasser. Elise og Åshild er usikre på hvorvidt åttendeklasseelever er «flinke» nok til å analysere *IMAM* og *jeg bruker ikke kondom*. Elise sier tidligere i utdraget at *Make Room* er

enklest å analysere, og sett i sammenheng med den kommentaren anser jeg det som sannsynlig at de mener at å være «flink» betyr det samme som å være god til å analysere. Deltakerne tar også et forbehold som gjelder mer abstrakte forhold i den forestilte åttendeklassen: «De spør helt hva slags klasse du får?».

Valget faller tilslutt på *IMAM* og *jeg bruker ikke kondom*, men på veien nevner de at det avhenger av grad av analytiske ferdigheter og «hva slags klasse» jeg får. Indirekte formulerer de et krav om at tekstene må utfordre elevene, ved å si at *Make Room* og *Føler Meg Selv* er enkle å analysere, som kan føre til at det kan bli «kjedelig» og «gå litt fort». De viser også at de anser sine egne analyseferdigheter som forbedret siden de startet i åttendeklasse, ved å sette spørsmålstegn ved hvorvidt åttendeklasse er «flinke» nok til å finne «poenget». Selv om elevene i gruppe 1 hadde mye kunnskap i møte med *Føler Meg Selv* var det ingen av gruppene som ville velge den til en åttendeklasse.

Det var tydelig at elevene kviet seg for å ta et valg i begge gruppene, og det kan synes som om de opplevde at valget sto mellom sangene som var enten «kjedelige» og «enkle» (utdrag 27) eller vanskelige [utdrag 27] og «fengende» (utdrag 26). En nærliggende tolkning er at elevene ser på det eksplisitte språket i *IMAM* og *jeg bruker ikke kondom* som kontroversielt å ta inn i en åttendeklasse, samt at deres egen forståelse av *jeg bruker kondom* ikke endret seg før jeg hadde forklart at det var ment ironisk. Samtidig kan elevene ha opplevd tematikken i de to sangene som en positiv utfordring, og at det musikalske, som jeg ikke har tatt hensyn til i denne oppgaven, også har en innvirkning på avgjørelsen. Dermed blir utvelgelsen et dilemma mellom det kjedelige, enkle og det kontroversielle, utfordrende og fengende.

I det foregående har vi sett at elevene på de ulike gruppene delvis valgte forskjellige sanger av forskjellige grunner. På gruppe 1 var Es og Bob opptatt av at den mest fengende låten, *jeg bruker ikke kondom* (jf. utdrag 26), ikke passet for en åttendeklasse, mens gruppe 2 valgte de to sangene med det mest eksplisitte språket, *jeg bruker ikke kondom* og *IMAM*, fordi de opplevde dem som mer utfordrende i en positiv forstand.

5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan ungdomsskoleelever forholder seg kritisk til kontemporær, transspråklig sanglyrikk. Oppgavens innfallsvinkel har gjort det mulig for meg å både undersøke hvordan elevene forholder seg til transspråklige sangtekster og se på deres kritiske literacy. Gjennom oppgavens fire første kapitler har jeg redegjort for oppgavens bakgrunn og problemstilling (1), presentert det teoretiske rammeverket (2), fremlagt studiens forskningsdesign og metodikk (3) og analysert og diskutert datamaterialet (4). I oppgavens siste kapittel vil jeg kort oppsummere studiens funn (5.1), oppgavens didaktiske implikasjoner (5.2) og til slutt gi en kort oppsummering av oppgaven i sin helhet.

5.1 Funn

Denne oppgavens problemstilling er: *Hvordan forholder ungdomsskoleelever seg kritisk til kontemporær, transspråklig sanglyrikk?* Gjennom analysens ulike delkapitler har jeg sett på hvordan elevenes betraktninger om språk (4.1), hvor flerspråklighet som ressurs (4.1.1) og språk og stereotyper (4.1.2) utpekte seg som viktige temaer. Videre har vi sett på elevenes vurdering av sangtekstenes innhold (4.2), der betydningsforhandling i dialogisk interaksjon (4.2.1), tvetydighet (4.2.2) og popartisten som tekstforfatter og subjekt (4.2.3) var temaer som gikk igjen. Til sist så vi på siste ledd i intervjuet: utvelgelsen (4.3). I dette kapitlet oppsummerer jeg oppgavens hovedfunn.

Da jeg startet prosjektet var jeg nysgjerrig på hvorvidt elevene ville være positive eller negative til å bruke hverandres flerspråklighet som ressurs, og hvilke holdninger som ville komme frem underveis i samtalene om det å bruke språk som ikke nødvendigvis er tilgjengelige for alle. Mine funn viser at elevene var positive til å benytte seg av egne og andres lingvistiske ressurser i klasserommet, og Elise anerkjente til og med at det ville være betydningsfullt for arabisktalende elever å få nytte av sitt språklige repertoar i klasserommet (utdrag 3). Elevene satte aldri spørsmålstegn ved hvorvidt *transspråklige* sangtekster kunne brukes i klasserommet, noe som bekrefter det Canagarajah (2013, s. 2) sier om at transspråking er en etablert praksis utenfor klasserommet, og derfor finnes det ingen god grunn til å ikke invitere denne praksisen inn i klasserommet. Jeg synes det var interessant at ingen av elevene reagerte på å bruke *Make Room*, som har nord-samisk og engelsk tekst, i norskundervisningen. At det var jeg som tok med tekstene, og dermed definerte hvilke flerspråklige tekster som kan tas med inn til norskundervisningen, kan selvfølgelig ha hatt innvirkning på dette, men i et kritisk klasserom kunne en allikevel ønske seg at dette ble belyst, fordi en kritisk tilnærming til tekst blant annet handler om å være bevisst hvilke språk og grupper av mennesker som får en stemme (jf. Janks, 2010, s. 127). Elevene var skeptiske til å benytte seg av tekster der oversettelse ikke var tilgjengelig, men utover det ble det aldri problematisert at tekstene vekslet mellom språk. De fleste elevene

utviste nysgjerrighet overfor samisk. Bob og Es på uttrykte eksplisitt at de synes de har «lite samisk» på skolen (utdrag 2), og Elise var mer positiv til å bruke tekster med samisk fremfor engelsk, fordi engelsk opplevdes som «litt klisjé» (utdrag 4). Måtene elevene pratet om engelsk på, bekreftet språkets posisjon som et globalt språk. Samtidig som de så på det som en selvfølgelig del av sine egne liv, var de tydelig klar over at engelsk er et språk man lærer seg i løpet av ungdomstiden.

Selv om elevene i hovedsak var positive til transspråklige tekster, kom det også frem mange stereotypiske oppfatninger knyttet til noen språk og det språklige fenomenet banning. Gi brukte sterkt nedsettende ord når han snakket om spansk og samisk, i analysen ble dette knyttet opp mot språkideologier, språkholdninger, mestringsforventninger, språkskam og stereotypiske elevroller. Elevene hadde noen stereotypiske oppfatninger av språk knyttet til personer, religion og geografisk beliggenhet. Dette ga seg blant annet utslag i at Gi postulerte at Es kunne arabisk fordi hun formodentlig har familiebakgrunn fra et muslimsk land. For Es ble det viktig å formidle at det var arabisk og islam som hørte sammen, mens Gi holdt fast ved at det å være muslim ikke nødvendigvis betyr at man kan arabisk. Da elevene i gruppe 1 snakket om banning brukte elevene stereotypiske forventninger om sted og personer (nordlendinger og folk som har bodd i Nord-Norge banner) til å forklare hvorfor personer som ikke burde banne gjorde det (bestemødre). Delkapittel 4.1.2 viste oss at stereotypiske oppfatninger om språk og språklige fenomener kan fornærme og forklare, og underbygger behovet for å arbeide med språk og identitet i klasserommet.

Når elevene vurderte sangtekstenes innhold, var det tre kategorier som utpekte seg. Elevenes betydningsforhandling i dialogisk interaksjon, tvetydighet og popartisten som tekstforfatter og subjekt. Den betydningsforhandlingen som oppsto i elevenes dialogiske interaksjon, viste oss at tekstanalyse, eller vurdering av sangtekstenes innhold, i gruppearbeid bidrar til at ulike sider ved teksten kommer frem. Samtidig viste det seg at elevene dro nytte av at tekstene hadde samme tematikk, men allikevel var svært forskjellige. Det Janks (2010, s. 22) kaller *med*-lesning viste det seg at elevene var gode på, men tolkningen deres forble ofte på et overfladisk nivå.

Tvetydigheten i *jeg bruker ikke kondom*, gjorde vurderingen av sanglyrikkens innhold komplisert. Innledningsvis problematiserte jeg at forskning knyttet til kritisk literacy i klasserommet hovedsakelig har fokusert på sakprosa. Blant denne oppgavens hovedfunn er at elever i aller største grad også har behov for å se på samtidig sanglyrikk i den kritiske literacy-undervisningen. Sangens budskap kommer ikke tydelig nok frem, og selv etter at elevene fikk budskapet forklart var det opphengt i den initielle forståelsen. Samtidig har studien et eksempel på hvordan et lite dytt kan gjøre at teksten åpner seg, da gruppe 2 fikk forklart hvem Simone de Beauvoir var (utdrag 17).

Deltakernes betraktninger knyttet til popartisten som tekstforfatter og subjekt, er med på å styrke verdien av å arbeide med tekster fra populærmusikken i klasserommet. Elevene tok i bruk informasjon de hadde om artistene for å gi sannsynlige tolkninger at tekstene. Gi var bestemt på at det var artistens rett å si sin subjektive mening, og uttrykte manglende vilje til å problematisere en antatt mening. Sangtekstenes nærhet til muntlig kommunikasjon, og elevenes opplevelse av artistene som subjekter viser seg å være viktige temaer å arbeide kritisk med. Musikkindustrien har en betydelig påvirkningskraft på ungdommer, derfor er det viktig at man problematiserer artistene som rollemodeller og ikke minst lærer elevene å se bruk av blant annet ironi, slik at setninger som «jeg bruker ikke kondom» ikke blir stående som en «subjektiv» sannhet (jf. utdrag 25).

Da elevene ble bedt om å velge ut to sanger som skulle bli med inn i norskundervisning på åttendetrinn, så vi at de to gruppene hadde ulike tilnærminger til oppgaven. Delkapitlet viste oss at elevene ikke er likegyldige til hvilke tekster det arbeides med i klasserommet, og der den ene gruppen så det som problematisk å analysere *jeg bruker ikke kondom*, var den andre gruppen mer opptatt av motstanden teksten kunne gi. Dette forstår jeg som et uttrykk for at disse tekstene har en berøringsevne, og dersom læreren går riktig frem, kan arbeid med kontroversielle sangtekster ha et stort læringsutbytte hva kritisk literacy gjelder.

5.2 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

I det følgende vil jeg ta for meg de didaktiske implikasjonene av denne studien. Først vil jeg ta for meg ulike måter å arbeide med identitet knyttet til transspråklige sangtekster. Så vil jeg vise til implikasjoner knyttet til bruk av flerspråklige tekster i klasserommet. Videre trekker jeg frem arbeid med ungdomskultur i klasserommet, som en viktig faktor. Jeg har også noen betraktninger knyttet til de mer praktiske sidene ved denne studien, som gjelder forskningsmetode, oversettelse og sangtekster hentet fra nettet. Jeg avslutter kapitlet med en oppfordring til lærere om å dyrke sin egenart og forske mer på tematikken denne studien tar for seg.

Jeg opplever det å analysere multiple tekster som er transspråklige og samtidig tilhører et musikalsk uttrykk, som svært virkningsfullt, da de begge har en evne til å berøre deler av menneskets – og kanskje spesielt elevens – identitet som man muligens ikke kommer i kontakt med når man leser saktekster og mer tradisjonell skjønnlitteratur. Som jeg tidligere har vist i kapittel 2.1, er det viktig at elevene opplever flerspråklighet som en ressurs og noe som er velkomment i klasserommet. Ved å bruke transspråklige tekster legger man til rette for det. I tillegg er det en fordel at teksten ikke er for lang, da det muliggjør at man kan komme raskt inn i tekstens mange lag. Sangtekster egner seg godt for en komparativ analyse som fokusgruppeintervjuene i denne oppgaven bygger på. Ved å arbeide med flere tekster samtidig vil det være enklere for elevene å peke ut hvordan de ulike tekstene skiller seg ut. Derfor vil jeg argumentere for at slike

tekster egner seg svært godt til arbeid innen kritisk literacy. Dersom man ikke arbeider med hele elevens identitet i klasserommet, tror jeg at vi som utdannere og dannere er med på å skape et bilde av at eleven skal være på den ene eller andre måten. Det kan komme til uttrykk ved at de avviser deler av sin egen kultur, og på den måten opplever det som skamfullt å være «annerledes» enn det som oppfattes som normen. Det å passe inn er viktig for mennesket, og særlig for ungdommen. Det er vårt ansvar å utvide deres forståelse av hva og hvem de kan være. En bred forståelse av dialogbegrepet er en måte å tilnærme seg dette på (jf. Dysthe, 1993, s. 61). Det er viktig at elevenes stemme og mening har plass i klasserommet. Dersom læreren slipper til ulike uttrykk, vil det gagne alle involverte.

Det er også verdt å merke seg at elevene er positive til språk de tror eller vet medelevene kan, for eksempel arabisk, og språk de ikke kjenner noe særlig til fra før av, for eksempel samisk. Dette impliserer muligens at det går an å arbeide med språk uten å ha inngående kunnskap om språket. Med for eksempel samisk har man som underviser mange muligheter, fordi språket er svært ulikt norsk, men det vil finnes tekster på samisk som omtaler temaer norsktalende elever kan kjenne seg igjen i. Grammatisk er det svært spennende, blant annet fordi det er et kasusspråk, som gir uante muligheter for arbeid med elevenes metaspråklige bevissthet.

Akkurat som språket, endrer samfunnet seg stadig. Det et klasserom trengte før, trenger det kanskje ikke lenger. For meg har det i alle fall blitt tydelig at det er rom for en transspråklig vending i norske klasserom. Ifølge formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998) skal opplæringen «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». Klasserommene er ikke likestilte slik de fremstår i dag, for å komme nærmere en slik opplæringsinstitusjon må man gjøre plass litt flere identiteter i skolen. Det er gjennom språket vi begriper og forstår verden (Blakar, 2006b, s. 115), derfor er det naturlig å la elevene benytte seg av alle de språklige ressursene de har. Jeg har lenge tenkt på arbeid med ungdoms transspråking som noe utfordrende. Utfordrende i så stor grad at det føltes tryggere å holde det på avstand enn å tørre å utforske det. Det har endret seg, og jeg tar med denne erfaringen, når jeg nå skal inn i skolen. Det er vanskelig å utforske nye sider ved læreryrket, for min egen del handler det om et ønske om å kunne kvalitetssikre det jeg lærer bort til mine elever. Jeg har snublet flere ganger i arbeidet med dette prosjektet, og selv om jeg skulle ønske jeg hadde sluppet å gjøre feil i utgangspunktet, var det nyttig lærdom som jeg tar med meg videre. Det har også vist meg nytten av å ha gode veiledere, og kollegaer, i en slik prosess.

Musikk og ungdomskultur påvirker hverandre. I sanglyrikken fant vi ord, uttrykk og personer som er godt kjent for elevene. For mange er et transspråklig ungdomsspråk en hverdagslig praksis, som blant annet er synlig i kontemporær sanglyrikk. Som vi tidligere har sett (2.1) egner transspråklige tekster seg svært godt i et kritisk klasserom, fordi transspråklig og kritisk literacy søker å oppnå det samme: å belyse fastgrodd

strukturer og diskurser som virker ekskluderende eller på en eller annen måte påvirker oss, uten at vi er klar over det (García & Li Wei, 2019, s. 18; Janks, 2010, s. 19). Å diskutere sangtekster med elever har vært utrolig spennende, og fordi det er en viktig del av ungdomskulturen, tror jeg det kan brukes til å bli bedre kjent med egne elever. For å utforske dette videre, tror jeg forskning hvor man bruker sangtekster elevene selv har valgt ut vil både være svært interessant med tanke på elevenes engasjement, men også som en bevisstgjøringsprosess for elevene, som får gå dypere inn i sangtekster enn de kanskje gjør til vanlig. For oss som er pedagoger og interesserer oss for elevers læring, tror jeg slik forskning kan legge til rette for å avdekke elevenes kunnskap om sin egen samtid og kultur, som vil være nyttig for lærere å ta med seg inn i klasserommet. Arbeidet med denne oppgaven har lært meg at det å arbeide med utypiske elementer med elever, kan være svært givende og perspektivutvidende for alle inkluderte. Jeg satt igjen med en fornyet nysgjerrighet på hvem elevene var, og etter å ha arbeidet meg igjennom datamaterialet, kan jeg slå fast at elevene engasjerte seg i tekstene fordi de hadde inngående kunnskap om det tekstene beskrev, selv om de ikke nødvendigvis kjente artisten bak sanglyrikken. I en undervisningssituasjon, ville jeg ha utnyttet potensialet som ligger i å bruke tekster med samme tema skrevet av forskjellige forfattere til å arbeide, for eksempel med kritisk literacy. Å bruke elementer som ikke er typiske for klasserommet, krever imidlertid at man tar seg bryet med å diskutere idéene sine med medstudenter eller kollegaer først.

Denne oppgaven har vist meg at arbeid med ungdomskultur gir meg som lærer en inngang til deres interesser og kunnskap. Hvis min hypotese om at elevene i gruppe 2 valgte navn de kjenner fra bloggverdenen stemmer (jf. 3.4.2), kunne jeg utforsket dette nærmere med elevene. Eller jeg kunne gitt Gi en oppgave hvor han forsøker å ordlegge seg litt mer diplomatisk om hva det er som plager ham med Nicki Minajs referanse til Barbie (utdrag 14). Jeg tror uansett at det er viktig å være lydhør for hva elevene interesserer seg for ved å arbeide med kulturuttrykk som er kjent for elevene fra før. I en casestudie har Dewilde (2016, s. 4) undersøkt hvordan hun som forsker kan bli kjent med ungdom, ved å la dem være med på å avgjøre hvordan det skulle foregå. En slik måte å gå frem med forskning med unge mennesker, tror jeg vil være lærerikt for videreutvikling av studier som ønsker å få en bredere innsikt i elevers kunnskap, for bruk i skolen.

Prosjektet mitt har lært meg at fokusgruppeintervju med artefakter er krevende å gjennomføre og analysere. Det foregår svært mye, og potensielt finnes det flere krefter i gruppen som ønsker at samtalen skal gå ulike veier. Denne situasjonen er ikke ulik klasserommet, der man også skal prestere og bruke ulike artefakter som del av undervisningen. I klasserommet forsterkes de komplekse sosiale prosessene, da elevgruppen er større. Jeg tror at videoforskning er en verdifull måte å forske med elever, fordi det i større grad muliggjør en tilstedeværelse og lar samtidig forskeren vie all sin oppmerksomhet til prosessene som har oppstått underveis, i ettertids.

De jeg kontaktet for å få oversatt språkene jeg selv ikke kunne, hjalp til med et smil. Jeg tror en slik kunnskapsutveksling er svært nyttig også i hverdagen som lærer. Jeg forklarer hva prosjektet mitt handler om idet jeg ber om en oversettelse, og på den måten utvider jeg også den andre personens forståelse av språket og hvordan man kan arbeide med det. Dette tror jeg er nyttig for andre enn lærere også, fordi det er viktig å spre en åpen og nysgjerrig holdning til språk.

Underveis i prosjektet oppdaget jeg flere problemer med sanglyrikken jeg hadde skrevet ut fra nettet, blant annet at ord og hele setninger var feil og at noen deler av teksten av utelatt. Dette er ikke nødvendigvis et problem i en undervisningssituasjon, det kan tvert imot brukes som et påskudd for å lete etter manglende ord eller setninger, som en del av den kritiske tilnærmingen. Neste gang jeg skal utforske sanglyrikk med elever, vil jeg gjøre det til en del av undervisningen, hvor oversettelsesarbeid og finkjemming for å finne ut om det som blir sunget i sangen og det som faktisk står, passer overens.

Jeg håper også denne oppgaven kan fungere som en inspirasjon til andre studenter og lærere til å dyrke sine kvaliteter eller interesser i klasserommet. For to år siden kunne jeg finne på å referere til musikkbacheloren min som unødvendig, nå vet at det kommer til å bli en av mine styrker i klasserommet.

Siden jeg nå har skapt flere hypoteser om hvordan lesning av kontemporær, transspråklig sanglyrikk kan utstyre elever med begreper som muliggjør en kritisk tilnærming til tyngre, saklige tekster, åpner det for et ønske om å forske videre på dette arbeidet. Den nye læreplanen muliggjør fordypning i tekster og tverrfaglig samarbeid med for eksempel musikkfaget, for å hente ut sanglyrikkens multimodale potensial. En intervensjonsstudie med fokus på oppøvelse av kritisk literacy ville ha vært på sin plass!

5.3 Avslutning

Tittelen på denne oppgaven er: *Det er veldig fristende å synge med, men så er man litt sånn 'hm, kan jeg egentlig det?'.» En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til kontemporær, transspråklig sanglyrikk i norskundervisningen.* Gjennom forskergenererte aktiviteter har jeg intervjuet to grupper med tilsammen seks elever. Med utgangspunkt i en case ba jeg deltakerne velge ut to av fire tekster som de mente jeg kunne ta med meg inn i norskundervisningen på åttendetrinn. Utvalget var en elevgruppe fra en skole med store sosioøkonomiske og kulturelle forskjeller, og representerer på den måten elevgruppen på mange norske skoler, men ikke alle. Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan forholder ungdomsskoleelever seg kritisk til kontemporær, transspråklig sanglyrikk?*

I min konstruktivistiske tilnærming har jeg vært opptatt av å se hvordan kontekst og personer har påvirket dataene, samtidig har det vært viktig for meg å ha en refleksivitet knyttet til mitt eget bidrag. Jeg har utledet analysekategoriene abduktivt, og brukt teori fra teoretikere innenfor transspråklig literacy og kritisk literacy, deriblant García og Li Wei (2019), Canagarajah (2013) og Janks (2010). Denne kvalitative studien har vist at studiens utvalg er åpne for bruk av kontemporære, transspråklige tekster i norskundervisningen. Det transspråklige førte til mange interessante betraktninger, og viste oss at man, ved å bruke transspråklige tekster, kan komme inn på viktige identitetsmarkører. Som så mange andre studier, kunne jeg ha konkludert med at ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til tekst kan bli bedre, men jeg vil heller fremheve at det finnes et stort potensial i ungdommen, populærmusikken og det transspråklige som bør utnyttes i enda større grad i fremtidens norskundervisning.

Litteraturliste

- Aahlin, A. K. (2019). Karpe. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 19.05.2020
- Andersen, P. T. (2012). Fortellekunstens elementer (M. Vikingstad, Overs.). I G. Mose, T. Norheim & P. T. Andersen (Red.), *Litterær analyse: en innføring* (s. 56-89). Oslo: Pax.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bahn, S. & Barratt-Pugh, L. (2011). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186-199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Beckmann, H. B. (2019). «Hvis det går en dag uten musikk, føler jeg at jeg ikke har levd den dagen» –om ungdommers musikkbruk som en eksistensiell ressurs. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(01-02), 6-21. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-02>
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 6(49), 490-498. <https://doi.org/https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/JAAL.49.6.4>
- Beiler, I. R. (2019). Negotiating multilingual resources in english writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL QUARTERLY*, 54(1), 5-29. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R. & Dewilde, J. (under utgivelse). Translation as translingual writing practice in english as an additional language. *The modern language journal*, 1-44.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier IA. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-186). Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Blakar, R. M. (2006a). Språket avspeglar og konserverer sosiale realitetar. I R. M. Blakar (Red.), *Språk er makt* (7. utg., s. 94-114). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Blakar, R. M. (2006b). Språkleg undertrykking eller undertrykking av språk. I R. M. Blakar (Red.), *Språk er makt* (7. utg., s. 115-129). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>

- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget. *Norsklæraren*, 4, 28-39.
<https://doi.org/https://www.duo.uio.no/handle/10852/59766>
- Bokmålsordboka. (2020). Intervju. I *Bokmålsordboka*. Bergen: Språkrådet
- Universitetet i Bergen. Hentet 27.04.2020 fra
https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=intervju&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=begge
- Borsheim-Black, C., Macaluso, M. & Petrone, R. (2014). Critical literature pedagogy. Teaching canonical literature for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 123-133.
<https://doi.org/https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jaal.323>
- Bouhlou, N. (2018, 08.07.2018). Myra: - Å integrere seg samtidig som du skal bevare din egen kultur, er et puslespill. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/a-magasinet/i/OnAeA1/myra-aa-integrere-seg-samtidig-som-du-skal-bevare-din-egen-kultur-er-et-puslespill>
- Braseth, S. (2018, 12.01.2018). Sexolog frykter ny norsk supergruppe kan få unge til å droppe kondom. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/sexolog-frykter-ny-norsk-supergruppe-kan-fa-unge-til-a-droppe-kondom/69336132>
- Bråten, I. & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster – til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 386-400. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2009/05/art04>
- Canagarajah, A. S. (2013). Introduction. I A. S. Canagarajah (Red.), *Literacy as translingual practice* (s. 1-10). New York: Routledge.
- Carlsen, M. R. & Drabløs, Ø. T. (2018, 27.10.2018). Ella Marie Hætta Isaksen joiket seg til Stjerne-kamp-seier – hylles som et forbilde. *NRK.no*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/ella-marie-haetta-isaksen-vant-stjerne-kamp-1.14267601>
- Carlson, A. A., Arif, Rashmikant, C. P., Kollsete, F., Abdelmaguid, M. O. Y. & Haugen, S. J. (2018). Jeg bruker ikke kondom. På *MARS* [Digital utgivelse].
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2011a). Sampling. I L. Cohen, K. Morrison & L. Manion (Red.), *Research methods in education* (bd. 7., s. 143-164). London: Routledge.
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2011b). Validity and reliability. I L. Cohen, K. Morrison & L. Manion (Red.), *Research methods in education* (bd. 7., s. 179-215). London: Routledge.
- Connell, R. W. (1995). The social organization of masculinity. I R. W. Connell (Red.), *Masculinities* (s. 67-86). Cambridge: Polity Press.
- Copland, F. & Creese, A. (2015). Data in linguistic ethnography. I F. Copland & A. Creese (Red.), *Linguistic ethnography: collecting, analysing and presenting data* (s. 29-57). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2010). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

- Danbolt, A. M. V., Alstad, G. T. & Randen, G. T. (2018). Innledning. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 9-16). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi.* (s. 441-466). Bergen: Fagbokforlaget.
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse.* (Doktoravhandling, Aarhus Universitet). Aarhus Universitet, Aarhus
- Daugaard, L. M. (2019). Sprogskam blandt flersprogede børn og voksne. *Fokus*, 73, 3-5. Hentet fra <https://www.uddannelsesforbundet.dk/media/5177/fokus-73-rettet-og-aktiv.pdf>
- Daugaard, L. M., Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Orluf, B. & Laursen, H. P. (2018). Sprogportrætter. I L. M. Daugaard, W. Østergaard, U. Ladegaard, L. Wulff, B. Orluf & H. P. Laursen (Red.), *Literacy og andetsprog i udskolingen. Ni forløb fra Tegn på sprog.* (s. 57-76). København: Københavns Professionshøjskole.
- Dervin, F. & Risager, K. (2015). Introduction. I F. Dervin & K. Risager (Red.), *Researching identity and interculturality* (bd. 3, s. 1-25). New York: Routledge.
- Dewilde, J. (2016). 'Tell me how I can get to know you': Negotiating research strategies with late arrivals in Norwegian schools in field conversations. *SAGE Research Methods Cases 2016*, 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781473970632>
- Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem". En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Diesen, E. I. (2018). «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!»: en studie i norsk raplyrikk (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet, Elverum.
- Diesen, E. I. (2020). Analyse av sanglyrikk. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1.* (s. 98-115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Donze, P. L. (2011). Popular music, identity, and sexualization: A latent class analysis of artist types. *Poetics*, 39(1), 44-63. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.11.002>
- Dysthe, O. (1993). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi.* (s. 81-116). Bergen: Fagbokforlaget.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stø kurs - å lage en god analyse. I E. L. E. I. Furuseth (Red.), *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 145-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Facebook. (2019a). Den Selskabelige. Hentet 12.06.2020 fra <https://www.facebook.com/groups/285815501474326>

- Facebook. (2019b). Norsk som andrespråk. Hentet 12.06.2020 fra <https://www.facebook.com/groups/639639809495988>
- Fangen, K. (2004). Analyse av observasjonsmateriale. I K. Fangen (Red.), *Deltagende observasjon* (s. 208-235). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjeld, R. V. (2018). Introduksjon. I R. V. Fjeld (Red.), *Norsk banneordbok* (s. 9-48). Oslo: Humanist forlag.
- Flatland, F. & Tucker, R. (2018). Føler meg selv. På *Føler meg selv* [Digital utgivelse].
- García, O. & Li Wei. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Genius. (u.å.). About Genius. Hentet 18.05.2020 fra <https://genius.com/Genius-about-genius-annotated>
- Godø, H. T. (2014). Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen.* (s. 118-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA norsk som andrespråk*, 26(2), 36-66. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1553>
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 232-246). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980-2005. *Nordand nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 5-41.
- Golden, A. & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevens skriving i skolefagene *Acta didactica Norge*, 13(1), 1-23. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.6475>
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). Å variere arbeidsmåtene. I G. Grimsæth & O. Hallås (Red.), *Undervisningspraksis* (s. 64-105). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). Analyse av kvalitative data. I S. Grønmo (Red.), *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s. 265-287). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halliday, A. S. & Brown, N. E. (2018). The power of black girl magic anthems: Nicki Minaj, Beyoncé, and "feeling myself" as political empowerment. *Souls: Grappling with Blackness*, 20(2), 222-238. <https://doi.org/10.1080/10999949.2018.1520067>
- Hasund, I. K. (2006). *Ungdomsspråk*. Bergen, Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter. *Målbryting*, (10), 23-47. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- ISÅK. (u.å.). Bio. Hentet 18.05.2020 fra <https://www.isakband.no/bio>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.

- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Josef, J., Samuelsen, M., Seljeseth, S. & Soo, O. (2019). Kongen, Kollmyr og klasseskille. I M. Samuelsen (Red.), *Kongen av Gulset*. Oslo: NRK.
- Kostopoulos, A., Isaksen, E. M. H. & Eriksen, J. D. N. (2019). Make room. På *Make Room* [Digital utgivelse].
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 247-283. <https://doi.org/http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190>
- Kulbrandstad, L. I. & Egeland, B. L. (2019). Kraftfull kunnskap - en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet. *ASLAs skriftserie*, 27, 137-160. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2634793>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del. Menneskeverdet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordnet del. Prinsipper for skolens praksis*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- LEAN. (2020). Biography. Hentet 18.05.2020 fra <https://www.mariboine.no/bio/>
- Macken-Horarik, M. (2012). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and Schooling* (s. 74-103). London: Routledge.
- Martin-Beltrán, M. (2010). The two-way language bridge: co-constructing bilingual language learning opportunities. *The modern language journal*, 94(2), 254-277. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/40856130>
- Martin-Jones, M., Andrews, J. & Martin, D. (2017). Reflexive ethnographic research practice in multilingual contexts. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches* (s. 189-202).
- Moen, S. (2002). Med steiner i balla og piggetråd i pungen. Unge mannsstemmer i klamydia-informasjon. I J. L. Tønnesson (Red.), *Den Flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser* (bd. nr 149, s. 89-121). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet* (bd. 1). Oslo: Aschehoug.

- Molde, A. (2010). Pop og rock. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 142-155). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myren-Svelstad, P. E. & Samoilow, T. K. (2020). Innledning. I P. E. Myren-Svelstad & T. K. Samoilow (Red.), *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (s. 8-18). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- NAOB.no. (u.å.-a). Føle. I *Det Norske Akademis Ordbok*. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Hentet 19.05.2020 fra <https://naob.no/ordbok/f%C3%B8le>
- NAOB.no. (u.å.-b). Mashallah. I D. N. A. ordbok (Red.), *Det Norske Akademis ordbok*. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/mashallah>
- Norheim, T. & Svare, S. I. H. (2012). Lyrikk. I G. Mose, T. Norheim & P. T. Andersen (Red.), *Litterær analyse: en innføring* (s. 56-89). Oslo: Pax.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NRK P3. (2018). Årets beste låter. Hentet 19.05.2020 fra <https://p3.no/musikk/arets-beste-later-2018/>
- 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#KAPITTEL_1
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(2), 1189-1208. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Paulsrud, B. A., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2017). Perspectives in translanguaging in education. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *Norwegian perspectives on education and cultural diversity* (s. 10-19). Bristol: Multilingual Matters.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv?: en diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. . *KONTUR*, 6, 4-12. Hentet fra <https://www.wlu.hive.no/ansatte/moh/documents/Prieur.pdf>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). Å lese kritisk. I A. Roe, J. A. Ryen & C. Weyergang (Red.), *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster* (s. 117-150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, T. (2019, 22.03.2019). She raps and sweden listens. *The New York Times*. Hentet fra <https://www.nytimes.com/2019/03/22/arts/music/silvana-imam.html?searchResultPosition=1>
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne. En forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk*, 26(2), 67-97.
- Rødnes, K. A. (2012). 'It's insanely useful!' Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), 183-199. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.614050>

- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet; skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sejersted, J. M. & Vassenden, E. (2011). Forord. I J. M. Sejersted & E. Vassenden (Red.), *Lyrikk: en håndbok* (s. 9-17). Oslo: Spartacus.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdydidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaranger, M. N. (2015). *Alle utlendinger har lukka gardiner: roman*. Oslo: Oktober.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- SNL.no.). Harlem. I *Store norske leksikon*. Hentet 05.05.2020 fra <https://snl.no/Harlem>
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). Songlyrikk. I K. R. Solbu & J. O. Hove (Red.), *Samtidsllyrikk i klasserommet* (s. 175-204). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Solomon, T. (2012). Theory and method in popular music analysis: text and meaning. *Studia Musicologica Norvegica*, 38(1), 86-108. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/pdf/57283219/smn_2012_01_pdf.pdf
- Spellemannprisen. (u.å.-a). Arkiv - Arif. Hentet 19.05.2020 fra <https://spellemann.no/arkiv/?sok=arif>
- Spellemannprisen. (u.å.-b). Arkiv - Karpe. Hentet 19.05.2020 fra <https://spellemann.no/arkiv/?sok=karpe>
- Spellemannprisen. (u.å.-c). Arkiv - Unge Ferrari. Hentet 19.05.2020 fra <https://spellemann.no/arkiv/?sok=unge+ferrari>
- Språkrådet. (u.å.). Minoritetsspråk. Hentet 03.02.2020 fra <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Minoritetssprak/>
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). Group dynamics and focus group research. I D. W. Stewart, P. N. Shamdasani & D. W. Rook (Red.), *Applied social research methods: Focus groups* (2nd. utg., s. 1-16). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781412991841>
- Stæhr, A. (2017). Linguaging and normativity on Facebook. I K. Arnaut, M. S. Karrebæk & J. Blommaert (Red.), *Engaging superdiversity: recombining spaces, times and language practices* (bd. 7, s. 170-195). Bristol: Multilingual Matters.
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten - en språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 33-62. Hentet fra <https://doaj.org/article/fbe9b3cc59fd4c6592cfb2881f3eb68d>
- Tjärnberg, M., Lundberg, N. S. & Imam, S. (2014). IMAM. På *IMAM* [Digital utgivelse].
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I A.-M. Sævi Berg & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UiO. (u.å.-a). Mi lenga. Hentet 05.06.2020 fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/milenga/>

- UiO. (u.å.-b). VIST - video to support excellence in teaching. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/studier/evu/vist-videobasert-etterutdanning-lerere-osloskolen/>
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Norsk (NOR01-06). Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Norsk (NOR01-06). Kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, (1), 1-14. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2647209>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vikås, O. (2019). Ella Marie er klar til å finne frem lenkene. Med "Stjernekamp" ble Ella Marie Hætta Isaksen klimabevegelsens egen popstjerne. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/staticprojects/d2/ledestjerner/Ella-Marie-Hætta-Isaksen/>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (under utgivelse). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? Lesing i PISA i et 20-års perspektiv*. (s. 27). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Powerpoint

Vedlegg 2: Facebook-tips 1

Vedlegg 3: Facebook-tips 2

Vedlegg 4: Originaltekst *Make Room*

Vedlegg 5: Originaltekst *IMAM*

Vedlegg 6: Originaltekst *Føler Meg Selv*

Vedlegg 7: Originaltekst *jeg bruker ikke kondom*

Vedlegg 8: Oversettelse

Vedlegg 9: Oppvarmingslek pilot

Vedlegg 10: Spørsmål – tematisk oppdeling

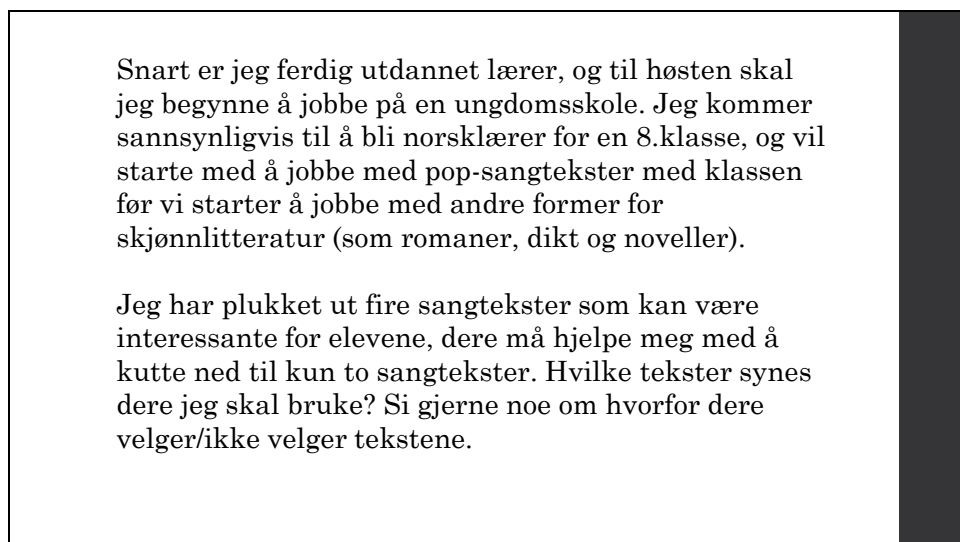
Vedlegg 11: Dataanalyse – kategorisering

Vedlegg 12: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

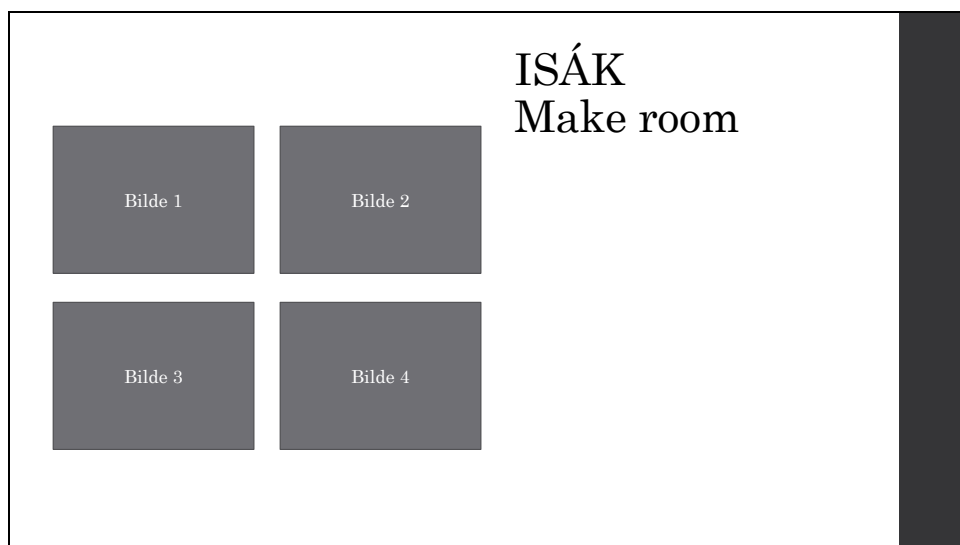
Lysbilde 1



Lysbilde 2

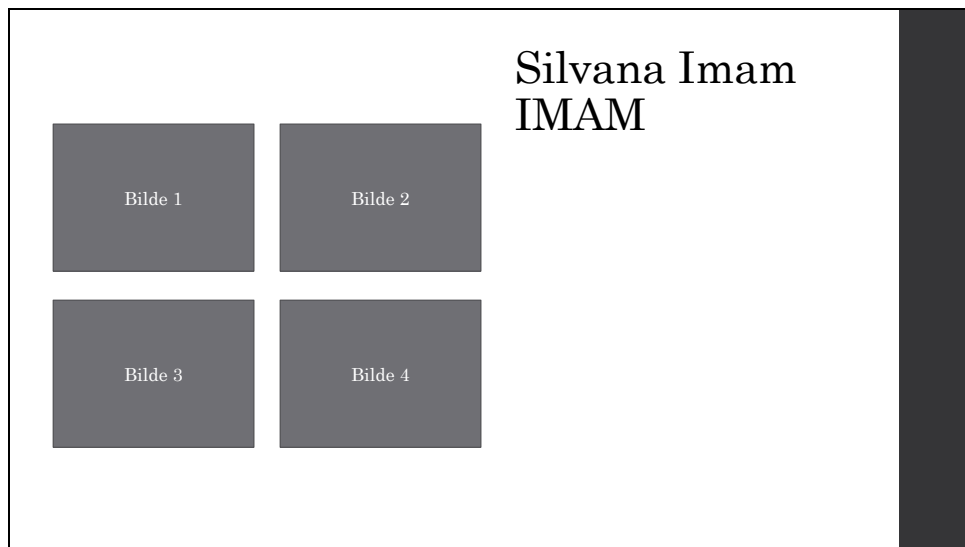


Lysbilde 3



På to av bildene av ISÁK, er alle bandmedlemmene representert i hverdagslige klær (t-skjorter, hettegenser, olabukse). Mens de to øvrige bildene er kun av vokalistene Ella Marie Hætta Isaksen, tatt på scenen. På det ene har hun på seg en samedrakt med søljer, på det andre har hun en hettegenser med et samisk ullsjal over, dandert slik en gjerne så ungdom bruke palestinaskjerf på 90-tallet.

Lysbilde 4



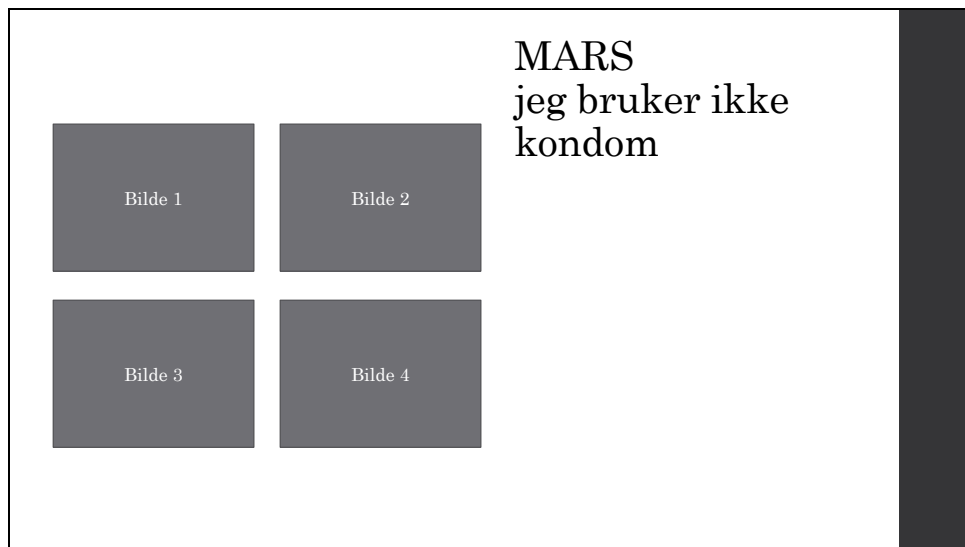
Bildene jeg valgte ut til å presentere Silvana Imam, er alle kun av henne. Man ser ikke mye av klærne, men på to av bildene ledes oppmerksomheten mot en kjetting hun har rundt halsen og sminke som forestiller tatoveringer. På bildet med tatoveringssminken geiper hun, og kan gi et inntrykk av å være ertende. På de to andre bildene er stiluttrykket minimalistisk og hun smiler forsiktig.

Lysbilde 5



Myra er alene på alle bildene jeg valgte ut av henne. På to av bildene er hun avbildet smilende på scenen med sceneantrekk. Det ene en kort kjole i jordfarger, det andre en moteriktig, romslig jakke i et skinnlignende materiale. De to øvrige bildene er mer alvorlige og nedtonet i klesstil. På alle bildene er det fyldige, lange håret et blikkfang.

Lysbilde 6



På to av bildene er artistene samlet sammen, men bildene er komponert slik at det ser ut som om fire bilder smeltet sammen til ett. Begge disse bildene er i svart-hvitt. På det ene bildet har eller gjør artistene ulike ting som stikker seg frem: Magdis hodeband, Arifs finger som peker skrått oppover, Chirags dådyrøyne (store, uskyldig, bedende) og Unge Ferraris samlede hender foran brystkassen. De to øvrige bildene er gruppen fordelt slik at det ene bildet er av Karpe på scenen (Chirag og Magdi) og det andre er av Arif og Unge Ferrari, der særlig Arifs solbriller og Unge Ferraris *grills*, smykke brukt over tennene, er fremtredende.

Lysbilde 7

Med andre ord: Celine skal velge ut to sangtekster til en 8.klasse. Hvilke tekster bør hun velge? Hvorfor skal hun velge akkurat de to?


Lysbilde 8

Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?

Hjelpespørsmål: Sier noen av disse tekstene noe om det å være ung i dag?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Hva tenker dere at disse tekstene egentlig handler om? (For eksempel kjærlighet, oppvekst e.l.)

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Hvilke ord som ikke er på norsk, svensk eller engelsk ser dere? Hva gjør de ordene med din forståelse av teksten?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Er det noen tekster som er mer provoserende enn andre? Hvorfor?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Hvilke tekster sier spesifikt noe om det å være i ungdomstida, voksenlivet, skoletida?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Hvem passer tekstene best for?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom

Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?




Hjelpespørsmål: Sier noen av tekstene noe om det å være utenfor?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom

Lysbilde 15

Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?




Hjelpespørsmål: Hvilke tekster tenker dere handler om å tro på seg selv?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom

Lysbilde 16

Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Det er brukt mange ulike språk i disse tekstene. Er det noe som er vanskeligere enn noe annet å forstå? Tror du det er avgjørende for hvordan du forstår teksten?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Kjenner dere noe igjen fra andre tekster i disse tekstene? For eksempel en religiøs tekst (som bibelen eller koranen) eller mennesker dere har hørt om før? Hvilke?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Er det noen av tekstene som kritiserer samfunnet vi lever i i dag?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Er det noen av tekstene som ikke passer seg å bruke i en 8.klasse? Hvorfor?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom


Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Gir noen av tekstene et annet inntrykk når dere leser dem, enn når du lytter til låtene?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom

Celine skal velge ut **to sangtekster** til en **8.klasse**. **Hvilke** tekster bør hun velge? **Hvorfor** skal hun velge akkurat de to?



Hjelpespørsmål: Hva slags følelser er det de ulike tekstene spiller på, og hvilken effekt har det på deg?

1. Make Room
2. IMAM
3. Føler meg selv
4. jeg bruker ikke kondom

Vedlegg 2: Facebook-innlegg A

The screenshot shows a Facebook interface with a dark theme. At the top is a search bar and navigation icons. The main post is by Celine Simers Iversen, dated October 6, 2019. The post text discusses her master's thesis on Norwegian as a second language, mentioning code-switching in songs. Below the post are 10 likes and 33 comments. Two comments are visible: one from Jørn Hoel about a song in MGP, and another from Thea Hjelmeland about singing in multiple languages. A comment input field is at the bottom.

Norsk som andrespråk

Celine Simers Iversen
6. oktober 2019 · 🌐

Hei! Jeg skal snart skrive master i norskdidaktikk om blant annet flerspråklighet og kritisk tilnærming til tekst, og ser i den forbindelse etter flerspråklige sangtekster. Mesteparten av teksten skal (helst) være på norsk, med ord og uttrykk fra andre språk. Et eksempel er Karpes SAS PLUS/SAS PUSSY hvor de (blant annet) blander inn engelsk og urdu; «trodde jeg var the shit, jeg var zalil». Hvilke kjenner dere til? Blir skikkelig (!) takknemlig for alle forslag!

10 33 kommentarer

Lik dette Kommenter

Vis 14 fleire kommentarer


Jørn Hoel song Inkululeko i MGP eitt år. Og det er flere songar på norsk og samisk. 1




Thea Hjelmeland I «Quererte» synger hun på fransk, engelsk og norsk 1


1 svar


Skriv ein kommentar...

Vedlegg 3: Facebook-innlegg B













Den Selskapelige



Celine Simers Iversen
 30. september 2019 · 🌐

Hei! Jeg skal snart skrive master om blant annet flerspråklighet på ungdomstrinnet, og ser i den forbindelse etter flerspråklige sangtekster. Mesteparten av teksten skal (helst) være på norsk, med ord og uttrykk fra andre språk. Et eksempel er Karpes SAS PLUS/SAS PUSSY hvor de (blant annet) blander inn engelsk og urdu; «trodde jeg var the shit, jeg var zalil». Er det noen her som har forslag på kvinnelige artister med flerspråklige tekster? Blir skikkelig (!) takknemlig for alle forslag!




 og 9 andre
 
 34 kommentarer

 Lik dette
  Kommenter


Vis 21 flere kommentarer




Biru Baby! Norsk, engelsk og litt samisk her og der 😊
<https://youtu.be/GemJhzgdQC8>




YOUTUBE.COM
 Biru Baby - Slutt Slut [Official Music Video]

Lik dette · Svar · 33 veker  1



Ka med å se på ISAK sin katalog - der er de fleste tekstene på samisk og engelsk? Eller må mesteparten av teksten være på akkurat norsk? ISAK er altså Ella Marie Hætta Isaksen sitt band.

Lik dette · Svar · 33 veker · Endra  1

Vedlegg 4: Originaltekst *Make Room*

Make Room – ISÁK

Eaiggá'tgo mii lea du
Go eallinvuorbi lea juo
Vuorbáduvvon?
Čáhketgo du niegut?
Vuoi leago várálaš dahkat eará go dan mii dus
vurdo?

Should be up to you
What you choose to do
They'll have to make room
Don't apologize
Now it's about time
It is your turn now
To take back what belongs to
YOU

Vaikko gos vel orut
Du váttisvuodát leat maid
Munnje váttisvuohtan
Oktan julket váimmut
Jus du lihkus válddán oasi
De diehttelas guottán maid noađi

Should be up to you
What you choose to do
They'll have to make room
Don't apologize

Now it's about time

It is your turn now
To take back what belongs to
YOU

Keep on dancing
Keep on dancing
Shake the room
Keep on dancing
Keep on dancing
And we'll make room

Vedlegg 5: Originaltekst *IMAM*

IMAM - Silvana Imam

Ritar smiley med 2 x
Svart bläck, gula streck på min svarta sweat
Mitt självporträtt är fan fantastisk
Stirrar ner i vattnet, där möter jag min Narciss
Jag är klassisk
Flow gudalik bombastisk
Så långt bort från allt ni vill
För alltid så andlig
Tar min revolution ner från Stockholm till Saudi
Från Jordan till Basquiat
Jag är bastant, finns bara en IMAM
Bara en IMAM och det är inte en man
Vi är POWER PUSSIES
Fuck en 5:2 diet
Jag 176 centimeter pussy riot!

IMAM

Salamu aleikum mashallah
Ana achsan wahde fi kol al-alam
Ya chasarty ya chatyar
Bass fil wahde IMAM
Bara en IMAM och vi är inga rookies
Bara en IMAM vi är POWER PUSSIES
I sneakers och hoodies
I burka av ståltråd och naglar av råkrom
Vi är eld, vi är allt, vi är ett

Så låt brandlarmet gå
Fuck en Putin stat vi är guldbarn

Fuck en jantelag jag är underbar

Klärvoajant

Den nya revolutionen början på allt

IMAM

Don't fuck with us

Vi slänger deuces up och målar himlen i röd ton

Till tonerna av Fairuz

När dom är redo att mörda sin egen bror

Som Kain och Abel, så vi lever utanför ramen

Se oss skriva på den nya Iliaden

Nya Bibeln, nya Koranen!

Åker shotgun som om vi vore adel, men vi är inte
adel

Inget blått blod, ingenting är konstgjort

Vi är araber!

Simone de Beauvoir soldater

Så dom vill döda oss

Men dom är satan

Och vi är awesome

Och vi lyser, ingenting för ytliga typer

Låt stå i hieroglyfer

Vedlegg 6: Originaltekst *Føler Meg*
Selv

Føler Meg Selv – Myra

Unge Maserati, unge Barbie på en Harley
Mikset Ariana Grande med Bacardi og ble farlig
Har en Ola Nordmann og en Kari
Harry, Harry, eg har en Kehlani og en mami med
en nice body
Du kan spørre Arif, damen din e på no' galen
Eg e minked up, trenger makeup, så eg gir en lyd
til Malin
I Kyoto, linker Murakami
Wow, wow, trenger noke fiber i min pokolisse
lille yachty
Baby, vi kan jette, første klasse, ingen kommer
etter
Over noen verner som raketter finner nye krefter
Eg kan kalle deg for papi
Hola, hola, mi amor e Myra, du kan kalle meg for
chola, chola

Bomshaka, bom, bomshaka, bom, bomshaka
Bomshaka, bom, bomshaka, bom, bomshaka
Føler meg sjøl, på min vei
Eg kjører meg sjøl, elsker meg til begge to dør
Han vet eg e følelsesløs

Baby, eg må dra, nå må eg ta av
Ferie i Cannes helt til Vatikan
Føler meg sjøl, fø-fø, føler meg sjøl
Føler meg sjøl, fø-fø, føler meg sjøl

Info, eg e ocho cinco
Som eg kommer inn
Eg har fått meg noe ching nå, bingo
Chills ditchin' chill
Vet eg ser ut som en pimp
Lever som en rockestjerne
Stars snakker Ringo
Triggeren går boom, bap
Klikken min går boom, klapp
Kisen min går skrrt, pa, pa, pa, pa, pa
Dronningen av byen
Men eg leter etter ung knekt
Og eg får det hett
Som en norm får det godt stekt
Spiller og får jackpot
Stilen e på Betson
Du har ingen klikk, tjommi
Du har ingen backup
Du har ingen beats
Men vil chatte
Eg har ingen tid
Du leverer beef
Mens eg eleverer
C'est la vie

Bomshaka, bom, bomshaka, bom, bomshaka
Bomshaka, bom, bomshaka, bom, bomshaka
Føler meg sjøl, på min vei
Eg kjører meg sjøl, elsker meg til begge to dør
Han vet eg e følelsesløs

De vil ha m-na, na
Men de få'sje nada
Vær så god
De nada
Til ditt lille kamera

Baby, eg må dra, nå må eg ta av
Ferie i Cannes helt til Vatikan
Føler meg sjøl, fø-fø, føler meg sjøl
Føler meg sjøl, fø-fø, føler meg sjøl

Ha, føler meg sjøl
Eg så din kis, lil baby, han var oki
Eg har en gist, eg har en duoche, eg har doki
Har en som sniffer etter svar, han e så snoopy
Ja, eg skater fortsatt is på de, Kristi Yamoguchi

Vedlegg 7: Originaltekst *jeg bruker*

ikke kondom

jeg bruker ikke kondom – MARS

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg tror det var han

Kanskje det ikke var noen

Jeg tror vi får barn

En til, en til, en til, en til, en til

Billy boy

Tvillinger, tvillinger shit

Jeg bruker ikke kondom

Og hvis jeg bruker jeg bruker magnum

Jeg bruker ikke kondom

Og hvis jeg bruker jeg bruker magnum

Jeg bruker ikke kondom

Og hvis jeg bruker jeg bruker magnum

Jeg bruker ikke kondom

Og hvis jeg bruker jeg bruker magnum

Jeg er en Baboon, dunker hvitt skum

Gummi, gummi, gummi, gummi, ooh

Bor i en zoo, unge Baloo

Jeg får med hodet en flaske shampoo

Ooh, ooh ta på melonen

Ikke si sånn, du er pervo

Hun vil ri den som en Harley

Vi er så svarting vi kunne Gro Harlem

Blande, blande, blande, blande drink

Lande, lande, lande, lande chicks

Hun vil fange, fange, fange kids

Billig, billig, billig, billig jeans

Se på den høen, se på den høen

Hun vil ha baby, jeg lover, jeg lover

Se på den høen, se på den høen

Never walk alone

Michael Howen

Jeg bruker ikke kondom

Jeg bruker ikke kondom

Jeg vil bare ligge med noen

Jeg vil bare ligge med noen

Jeg bruker ikke kondom

Jeg brukte det ikke i fjor

Jeg vil bare ligge med noen

Jeg vil bare ligge med noen

Hun dreper meg med sin pussy power

Så du og jeg kan dunke ut en til

Hun gir meg overdose jeg tror jeg bæder

Hjertet mitt dunker for love

Det dunker for love

Jeg bruker ikke kondom

Og hvis jeg bruker jeg bruker magnum

Jeg bruker ikke kondom

Og hvis jeg bruker jeg bruker magnum

Jeg bruker ikke kondom

Og hvis jeg bruker jeg bruker magnum

Jeg bruker ikke kondom

Og hvis jeg bruker jeg bruker magnum

Vedlegg 8: Oversettelse

Make Room

Eaiggá'tgo mii lea du

Go eallinvuorbi lea juo

Vuorbáduvvon?

Čáhketgo du niegut?

Vuoi leago várálaš dahkat eará go dan mii dus
vurdo?

[Eier du det som er ditt

Når skjebnen din er trukket som et lodd.

Er det plass til dine drømmer

Eller er det farlig å gjøre annet enn det som er
ventet av deg.]

Should be up to you

What you choose to do

They'll have to make room

Don't apologize

Now it's about time

It is your turn now

To take back what belongs to

You

Vaikko gos vel orut

Du váttisvuodát leat maid

Munnje váttisvuohtan

Oktan julket váimmut

Jus du lihkus válddán oasi

De diehtelas guottán maid noađi

[Uansett hvor du bor

Er dine problemer mine

Sammen banker våre hjerter

Om jeg tar del i din glede

bærer jeg selvsagt også din byrde.]

Should be up to you

What you choose to do

They'll have to make room

Don't apologize

Now it's about time

It is your turn now

To take back what belongs to

YOU

Keep on dancing

Keep on dancing

Shake the room

Keep on dancing

Keep on dancing

And we'll make room

IMAM

Ritar smiley med två x
Svart bläck, gula streck på min svarta sweat
Mitt självporträtt är fan fantastiskt
Stirrar ner i vattnet, där möter jag min Narciss
Jag är klassisk
Flow gudalik bombastisk
Så långt bort från allt ni vill
För alltid så andlig
Tar min revolution ner från Stockholm till Saudi
Från Jordan till Basquiat
Jag är bastant, finns bara en IMAM
Bara en IMAM och det är inte en man
Vi är POWER PUSSIES
Fuck en 5:2 diet
Jag 176 centimeter pussy riot!

IMAM

Salamu aleikum mashallah
Ana achsan wahde fi kol al-alam
Ya chasarty ya chatyar
Bass fil wahde IMAM

[Fred være med deg, hva Gud vil
Jag er den beste i hele verden
Å, mitt tap, å, mitt valg
Men bare en imam]

Bara en IMAM och vi är inga rookies
Bara en IMAM vi är POWER PUSSIES
I sneakers och hoodies
I burka av ståltråd och naglar av råkrom
Vi är eld, vi är allt, vi är ett

Så låt brandlarmet gå
Fuck en Putin stat vi är guldbarn
Fuck en jantelag, jag är underbar
Klärvoajant
Den nya revolutionen början på allt
IMAM

Don't fuck with us
Vi slänger deuces up och målar himlen i röd ton
Till tonerna av Fairuz
När dom är redo att mörda sin egen bror
Som Kain och Abel, så vi lever utanför ramen
Se oss skriva på den nya Iliaden
Nya Bibeln, nya Koranen!

Åker shotgun som om vi vore adel, men vi är inte
adel
Inget blått blod, ingenting är konstgjort
Vi är araber!
Simone de Beauvoir soldater
Så dom vill döda oss
Men dom är satan
Och vi är awesome
Och vi lyser, ingenting för ytliga typer
Låt stå i hieroglyfer

Føler Meg Selv

Unge Maserati, unge Barbie på en Harley
Mikset Ariana Grande med Bacardi og ble farlig
Har en Ola Nordmann og en Kari
Harry, Harry, eg har en Kehlani og en mami med
en nice body
Du kan spørre Arif, damen din e på no' galen
Eg e minked up, trenger makeup, så eg gir en lyd
til Malin
I Kyoto, linker Murakami
Wow, wow, trenger noke fiber i min pokolisse
lille yachty
Baby, vi kan jette, første klasse, ingen kommer
etter
Over noen verner som raketter finner nye krefter
Eg kan kalle deg for papi
Hola, hola, mi amor, e Myra, du kan kalle meg for
chola, chola
[Hei, hei, min kjære er Myra, du kan kalle meg for
person med blandet geografisk og kulturell
bakgrunn]

Bomshaka, bom, bomshaka, bom, bomshaka
Bomshaka, bom, bomshaka, bom, bomshaka
Føler meg sjøl, på min vei
Eg kjører meg sjøl, elsker meg til begge to dør
Han vet eg e følelsesløs

Baby, eg må dra, nå må eg ta av
Ferie i Cannes helt til Vatikan
Føler meg sjøl, fø-fø, føler meg sjøl
Føler meg sjøl, fø-fø, føler meg sjøl

Info, eg e ocho cinco

[Info jeg er åtte, fem]
Som eg kommer inn
Eg har fått meg noe ching nå, bingo
Chills ditchin' chill
Vet eg ser ut som en pimp
Lever som en rockestjerne
Stars snakker Ringo
Triggeren går boom, bap
Klikken min går boom, klapp
Kisen min går skrrt, pa, pa, pa, pa, pa
Dronningen av byen
Men eg leter etter ung knekt
Og eg får det hett

Som en norm får det godt stekt
Spiller og får jackpot
Stilen e på Betson
Du har ingen klikk, tjommi
Du har ingen backup
Du har ingen beats
Men vil chatte
Eg har ingen tid
Du leverer beef
Mens eg eleverer
C'est la vie
[Sånn er livet]

Bomshaka, bom, bomshaka, bom, bomshaka
Bomshaka, bom, bomshaka, bom, bomshaka
Føler meg sjøl, på min vei
Eg kjører meg sjøl, elsker meg til begge to dør
Han vet eg e følelsesløs

De vil ha m-na, na
Men de få'sje nada

[men de får ikke noen ting]

Vær så god

De nada

[bare hyggelig]

Til ditt lille kamera

Baby, eg må dra, nå må eg ta av

Ferie i Cannes helt til Vatikan

Føler meg sjøl, fø-fø, føler meg sjøl

Føler meg sjøl, fø-fø, føler meg sjøl

Ha, føler meg sjøl

Eg så din kis, lil baby, han var oki

Eg har en gist, eg har en duoche, eg har doki

Har en som sniffer etter svar, han e så snoopy

Ja, eg skater fortsatt is på de, Kristi Yamoguchi

Vedlegg 9: Oppvarmingslek
enig/uenig

PepsiMax er bedre enn Cola

Jeg har aldri løpt til bussen eller toget før

Jeg synes det er kult å kunne andre språk enn norsk

Vinter er bedre enn sommer

Jeg foretrekker å sende en melding fremfor å ringe

Jeg vil heller ha Boris Johnson på besøk enn Donald Trump

Jeg foretrekker å sende en snap (med bilde og tekst) fremfor å sende melding

Jeg kan snakke 2-3 språk

Jeg synes det er lettere å forstå svensk enn nord-norsk

Jeg kan forstå 3-6 språk

Jeg spiser godteri hver dag

Jeg spiser aldri godteri

Jeg kan ikke leve uten internett

Jeg tror jeg hører på mye musikk som de i klassen min ikke har hørt om før

Jeg tenker på musikktekster som dikt eller poesi

Vedlegg 10: Spørsmål – tematisk oppdeling

Målgruppe	<p>Er det noen av tekstene som ikke passer seg å bruke i en 8.klasse? Hvorfor?</p> <p>Hvem passer tekstene best for?</p> <p>Hvem vil disse tekstene ikke passer for?</p> <p>Er det noen som er mer provoserende enn andre? Hvorfor?</p>
Tema/budskap	<p>Hva tenker dere at disse teksene <i>egentlig</i> handler om? (For eksempel kjærlighet eller oppvekst)</p> <p>Hvilke tekster sier spesifikt noe om å være ungdom, voksen, på skole?</p> <p>Hvilke tekster tenker dere handler om å tro på seg selv?</p> <p>Gir noen av tekstene et annet inntrykk når dere leser dem, enn når du lytter til låtene?</p> <p>Kjenner dere noe igjen fra andre tekster i disse tekstene? For eksempel en religiøs tekst (som bibelen eller koranen) eller mennesker dere har hørt om før? Hvilke?</p> <p>Hva slags følelser er det de ulike tekstene spiller på, og hvilken effekt har det på deg?</p>
Utenforskap/samfunnskritikk	<p>Er det noen av tekstene som kritiserer samfunnet vi lever i dag?</p> <p>Sier noen av tekstene noe om å være utenfor?</p>
Flerspråklighet	<p>Det er brukt mange ulike språk i disse tekstene. Er det noe som er vanskeligere enn noe annet å forstå? Tror du det er avgjørende for hvordan du forstår teksten?</p> <p>Hvilke ord som ikke er på norsk, svensk eller engelsk ser dere? Hva gjør de ordene med din forståelse av teksten?</p>

Vedlegg 11: Dataanalyse – eksempel på kategorisering

Kategori	Utdrag	Band	Kode
Skitne språk / Da bør man heller lære seg engelsk	Bob: Det er liksom nyheter på samisk, og tegnspråk. Gi: De bør lære seg engelsk. Celine: Hva sa du? Gi: Da bør man heller lære engelsk. Så kan man bare gå på Disney channel og lære det språket. Celine: Men er det ikke kult at det finnes litt forskjellige språk, da? Gi: Nei.	ISAK	Engelsk fremfor språklig mangfold
Skitne språk / Da bør man heller lære seg engelsk	Gi: Engelsk fordypning har vært så komfortabelt. Celine: Ja.. Det er lettere å forholde seg til engelsk, fordi vi får det liksom inn hele tiden. Gi: Det har vært så mye.. Es: Ja. Og vi er ganske kjent i det språket, egentlig.		Engelsk er komfortabelt
Skitne språk / Da bør man heller lære seg engelsk	Elise: Men jeg tenker den her passer til sånn 6.klassinger som ikke forstår engelsk. Som bare synger med. Celine: Ja. Elise: Åja, den er jo også litt norsk, da. Når man var mindre så kan man jo ikke engelsk, så man vet jo egentlig ikke hva man synger. Sophia: Bare synge med. Åshild: Da kunne man jo alle sanger.	MARS	Utilgjengelige språk
Skitne språk / Da bør man heller lære seg engelsk	Gi: Spansk er et skittent språk. Celine: Nei?! Gi: Du må snakke så mye sånn fortid og legge sånn ekstra ord og masse kødd. Celine: Ja.. Det er vanskelig å lære seg nye språk, altså. Gi: Ja! Es: Ja.		Komplisert grammatikk

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til tekst i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan ungdomsskoleelever forholder seg kritisk til tekst i norskfaget. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se hvordan ungdomsskoleelever orienterer seg i møte med ukjente tekster, og hvordan det å kunne flere språk vil være til elevens fordel i den prosessen. Jeg vil være spesielt interessert i å se hvordan elever med en flerspråklig bakgrunn møter nye tekster, da jeg tror at kjennskap til flere språk er en stor fordel i møte med en slik oppgave. Dette vil danne grunnlaget for min masteroppgave ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å være med i dette prosjektet, er fordi du er elev ved en ungdomsskole. I din klasse er det mange elever som kan mer enn ett språk, derfor ønsker jeg å ha med klassen din i min forskning.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å gjennomføre dette prosjektet skal jeg samle fire grupper med tre elever i hver gruppe. En og en gruppe blir tatt med inn på et rom, der to videokameraer og to mikrofoner er satt opp. Inne på grupperommet vil gruppa få spørsmål om noen tekster jeg har lagt frem, og jeg er kun interessert i å høre hva dere tenker om tekstene.

I forkant av gruppeintervjuet, vil jeg også be hele klasse fylle ut et ”språkportrett”, der jeg vil be dere om å tegne hvordan dere forholder dere til de ulike språkene dere snakker eller har kjennskap til, samt at dere skal skrive hva dere har tenkt med tegningen. Dette bruker vi én skoletime på.

Dersom det er ønskelig kan både du og din/dine foreldre/foresatte se på hvilke spørsmål jeg kommer til å stille under gruppeintervjuet, før du samtykker til å bli med.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Jeg vil fortelle om prosjektet mitt for klassen. Før du blir bedt om å ta en avgjørelse, får du mulighet til å snakke med læreren din om prosjektet dersom du har spørsmål du ikke fikk svar på eller ikke ville stille meg, før du blir bedt om å ta med samtykkeskjema og informasjonsskriv hjem.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun veiledere og jeg (student) som vil ha tilgang til data om deg
- All informasjon om deg vil bli anonymisert og lagret på en kryptert disk med passord, som kun jeg har tilgang til

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i dette prosjektet i selve masteroppgaven, som er det produktet som blir publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.12.2020. Deretter vil all innsamlet informasjon om deltakerne og alle video- og lydfiler slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning 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:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Celine Simers Iversen (student): celinesi@student.uv.uio.no eller Joke Dewilde (veileder): joke.dewilde@ils.uio.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Joke Dewilde

Student

Celine Simers Iversen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til tekst i norskfaget”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i fokusgruppe/gruppeintervju
- ☐ å delta i ”språkportrett”-time

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2020

(Signert av prosjektdeltakers foresatte/verge, dato)