

# “Det er veldig fristende å synge med” Ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til flerspråklige sangtekster i norskfaget

Celine Simers, Joke Dewilde og Tove Stjern Frønes  
*Universitetet i Oslo*

## *Sammendrag*

Kritisk literacy og flerspråklig kompetanse er stadig mer relevante kompetanser for borgere i digitaliserte og globaliserte samfunn, og har også blitt tillagt mer vekt i den norske læreplanen. Kritisk literacy kan forstås som kompetanser elevene trenger i møte med ulike tekster, mens flerspråklighet i skolen handler om å lage rom for og bruke hver enkelt elevs språklige ressurser og identitet. Denne artikkelen undersøker hvordan ungdomsskoleelever forholder seg til flerspråklige tekster, og vi ser på mulighetene for å arbeide med kritisk literacy og flerspråklighet ved å bruke den skjønnlitterære teksttypen sangtekster. Artikkelen baserer seg på teorier om kritisk literacy og transspråking, og datamaterialet er innhentet gjennom to fokusgruppeintervjuer. Utvalget består av til sammen seks tiendeklasseelever fra en skole med store kulturelle og sosioøkonomiske forskjeller i osloområdet. Elevene ble bedt om å velge ut to tekster blant fire forslag til bruk i norskundervisningen i en tenkt åttendeklasse og vurdere tekstenes egnethet. Analysene viser at elevene har et nært forhold til mange ulike språk og språklige fenomener. Vi ser også at elevene har mye kunnskap om språk og sangtekster som populærkultur, men at deres evne til å forholde seg kritiske til tekstenes innhold er varierende. Flerspråklige sangtekster har et stort potensial som øvingsfelt for kritisk literacy, samtidig som det er en teksttype der elevene får vist sin kunnskap om språk og kultur. Sangtekstene kan brukes som verktøy for å bygge bro mellom elevens verden og skolen.

*Nøkkelord:* norskdidaktikk, skjønnlitteratur, sangtekster, kritisk literacy, kritisk lesing, transspråking, flerspråklighet

## **1 Innledning**

Det samme året sangen *jeg bruker ikke kondom* av gruppa MARS (2018) kom ut, hadde førsteforfatter praksis som lektorstudent på en ungdomsskole i osloområdet. Allerede da ble hun opptatt av hvordan en slik tittel – og resten av sangteksten, utgitt av noen av Norges mest populære mannlige artister – forstås av ungdomsskoleelever. Setninger som “Jeg bruker ikke kondom, og hvis jeg bruker,

jeg bruker magnum” og “Se på den hoen, hun vil ha baby, jeg lover” antyder sarkasme eller parodi, men antakelsen var at en gjennomsnittlig ungdomsskoleelev ikke vil plukke opp dette. Denne sangteksten åpner også for en annen viktig tematikk: flerspråklighet. I eksempelet over brukes “hoen” fra det engelske slangordet “hoe”, fra “whore”, som blir brukt for å kalle noen løsaktig (NAOB, u.å.)

Solbu og Hove (2017) har påpekt at musikk har et stort, uutnyttet potensial i klasserommet, og i denne studien benytter vi flerspråklig popsanglyrikk for å bygge bro fra elevers fritidserfaringer og språklige repertoar til norskfaglig arbeid med kritisk tilnærming, språklige ideologier og metaspråk. Studier innenfor kritisk hiphop i (språk)opplæring har for eksempel pekt på at sjangeren kan bringe fritidserfaringer inn i skolen (Alim et al., 2009), og Dagsland (2022) viste i en studie med rap i undervisningen at elevene fikk mulighet til å posisjonere seg som eksperter på både språk og tematikk de var opptatt av, i et utforskende identitetsarbeid.

I Kunnskapsløftets læreplaner (LK20) er ikke målet for elevenes lese- og skrivekompetanse begrenset til skolekonteksten eller andre institusjonelle kontekster, som arbeidsliv eller det offentlige ordskiftet (Bakken, 2019; Berge, 2005). Det eksisterer også tekstpraksiser utenfor skolen som former våre språkholdninger, og som krever at vi tar stilling til ulike tekster med ulike hensikter (Luke, 2012). Alle deler av elevenes livsverden er relevante baser for den språkkompetansen som skal foredles, og arbeidet med de grunnleggende ferdighetene skal sette elevene i stand til å nå sine mål i livet etter avsluttet skolegang. Skolen skal med andre ord være et sted hvor elevenes språklige identitet kan utvikles, og i læreplanens overordnede del heter det blant annet at “alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Bak denne formuleringen ligger en tanke om at alle har ulik språkkompetanse med seg til skolen. Alle møter samfunnet med ulike reservoarer av tekstlig kompetanse og spesialiserte praksiser som er knyttet til våre mange identiteter og roller i hverdagslivet, såkalt literacy (se også Frønes et al., 2022, s. 4).

På en enkel måte kan man beskrive literacy som ulike interaksjoner vi foretar oss i tekstskaping eller lesing (UNESCO, 2004), og begrepet knytter lesing og skriving sammen med sosiale strukturer i samfunnet som familie og yrkesliv (Street, 1984). LK20 framhever kritisk tenking og kritisk literacy, og i overordnet del står det at elevene skal oppøve kritisk tenking for å kunne møte “konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kritisk literacy kan defineres som å bruke og forstå skrift til å analysere, kritisere og omforme normer og praksiser knyttet til hverdagen (Luke, 2012). I mange fag finner vi nå formuleringer om å ta kritisk stilling, og i norskfaget er et av kjerneelementene definert som “kritisk tilnærming til tekst” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om kritisk literacy har en framtreddende plass i læreplanen, er det nokså åpent hvordan det kritiske perspektivet skal

operasjonaliseres i fagene (Frønes et al., 2022). Weyergang et al. (2023) viser til at elever stadig må forholde seg kritisk til tekster innenfor temaer de ikke har inngående kjennskap om, og ved å ta utgangspunkt i tekster fra deres egen livsverden kan de lettere tilegne seg verktøy for kritisk tilnærming. I denne artikkelen utforsker vi blant annet hvordan skolens arbeid med språkideologier kan bidra til at elever inntar slike kritiske perspektiver. En antakelse vi bygger på, er at skolens satsning på forskjellige språklige ressurser, lærerens holdninger og læremidler bidrar til å konstruere ulike holdninger til språk. Med andre ord kan læreres arbeidsmåter med tekst og hvilke tekster det jobbes med, legge føringer på hvilke perspektiver elevene nærmer seg. Lærernes praksis kan dermed virke inkluderende og perspektivutvidende om det gjøres på en god måte (Kjelaas & van Ommeren, 2022).

Litteraturen om arbeid med popsangtekster og/eller kritisk lesing av skjønnlitteratur har vokst seg større de siste årene (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020; Solbu & Hove, 2017). Innenfor flerspråklighetslitteraturen har det blitt utbredt med transspråking som et perspektiv på flerspråklighet, som framhever hvordan flerspråklige individer faktisk bruker sine språklige ressurser, både muntlig og skriftlig. Perspektivet legger til rette for arbeid med kritisk tenking i klasserommet (García & Li, 2019; Janks, 2010) ved å ta i bruk nye tekstpraksiser som kan utfordre etablerte forståelser av hvilke tekster og språklige praksiser som egner seg til bruk i klasserommet. Et transspråklig perspektiv utfordrer også lærerens autoritet og legger opp til et utforskende klasserom som bygger på elevens ressurser og strategier (García, 2017).

I denne artikkelen presenterer vi en kvalitativ studie som omhandler ungdommers kritiske tilnærming til tekst.<sup>1</sup> Vi lot i alt seks ungdomsskoleelever møtes i to gruppesamtaler der de diskuterte form og innhold i flerspråklige sangtekster. I studien søker vi å besvare spørsmålet: Hvordan tilnærmer ungdomsskoleelever seg flerspråklig popsanglyrikk?

## **2 Kritiske tilnærminger til tekst**

Vi vil altså utforske hvordan arbeid med tekster fra elevenes egen tekstlige hverdag kan aktualisere skolens arbeid med språkideologier og kan være en arena for kritiske tilnærminger. Som tidligere nevnt, viser kritisk literacy til å bruke og forstå skrift til å analysere, kritisere og omforme normer og praksiser knyttet til hverdagen (Luke, 2012). Disse ferdighetene er nødvendige for å se sammenhengen mellom språk, hvordan maktstrukturer påvirker vår tekstlige hverdag og hvordan vi ser verden (Janks, 2010). Flere har påpekt at undervisning kan bygge bro fra barns tekstpraksiser på fritida til skolens tekster og tekstpraksiser, og at en såkalt fri tilnærming til literacy framfor en påtvungen, lar elever utforske tekster og tekstnormer på egne premisser (Gee, 2004; Michelsen, 2016, 2021). Skolen

---

<sup>1</sup> Artikkelen er basert på masteroppgaven til Iversen (2020).

spiller en viktig rolle ved å legge til rette for deltakelse i andre, mer formelle praksiser. Street (1984) understreker at makt spiller en stor rolle i språk- og tekstpraksiser, og at literacy må ses nært knyttet til sosiale strukturer, identitet og gruppetilhørighet. Studier har vist hvordan skolen sosialiserer elever i et bestemt ideologi- og verdisystem som blant annet påvirker deres forståelse av språk og sementerer språklige hierarkier (f.eks. Olaussen & Kjelaas, 2020). Kritisk literacy fordrer at mottakeren av en tekst forstår hva teksten (eller forfatteren) prøver å formidle. Dette kan gjøres gjennom å vurdere og reflektere rundt tekstens innhold, forfatterens ordvalg og hvordan innholdet framstilles (Janks, 2010; Roe et al., 2018). Forenklet sagt er det evnen til å møte en teksts budskap med adekvat motstand (Janks, 2010).

Å skrive og lese tekster er en helt essensiell del av det å være en aktiv deltaker i samfunnet og innebærer å “avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane som blir framstilte som naturlege og sjølvsegte i ein tekst” (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Det er her ikke snakk om kun tradisjonelle tekster, men ytringer i alle typer framstillingsformer som er meningsbærende elementer fra en avsender. Janks (2010) understreker at læreres arbeid med kritisk lesing i klasserommet innebærer å vise elevene hva alle typer tekster gjør med oss, enten de er skrevne, visuelle eller muntlige. Elevene må også få mulighet til å redefinere sine syn på verden og gis en sjanse til å posisjonere seg selv, og forstå seg selv i en kontekst. Læreren kan gi elevene verktøy som de kan bruke for å orientere seg, blant annet ved å vise dem ulike stemmer og perspektiver i tekstmøter i klasserommet. En måte å få tak i ulike stemmer i tekster, er å lese *med* og *mot* teksten (Janks, 2010; Roe et al., 2018; Veum & Skovholt, 2020). Å lese *med* teksten vil si å lese teksten på tekstens premisser, og forsøke å forstå innholdet gjennom å vurdere og analysere teksten i konteksten den springer ut fra. En *mot*-lesing vil innebære å avsløre de ulike måtene en tekst fremstiller verden på, en “interrogation of the texts” (Janks, 2010, s. 22), en gransking av teksten. En kritisk lesing gjør leseren bevisst på at tekstene er “discursive *constructs* rather than *windows* on reality” (Macken-Horarik, 2012, s. 75–76; kursiv i originalen). Det handler om å forstå at tekster ikke er objektive framstillinger av virkeligheten, men kontekstavhengige konstruksjoner som vil være preget av forfatterens formål, holdninger og ideologi. Akkurat som sakprosa, inneholder skjønnlitteratur ideologier og verdenssyn som det er viktig at elevene lærer seg å gjenkjenne (Borsheim-Black et al., 2014; Samoilow & Myren-Svelstad, 2020).

Flerspråklige tekster er ikke et nytt fenomen, men har fått økt synlighet gjennom at globalisering, migrasjon og digital kommunikasjon bidrar til økt språkkontakt (Canagarajah, 2013). Til tross for dette dominerer enspråklige språkideologier i skolen, noe som medfører en nedvurdering og til tider usynliggjøring av de flerspråklige språkpraksisene (Canagarajah, 2013). Motstanden mot flerspråklighet henger til dels sammen med mer generelle antagelser om at vellykket kommunikasjon skjer på et felles språk med delte normer. Normene

kommer typisk fra den såkalte morsmålsbrukeren. Språkideologier kan også bidra til å skape stereotypiske forestillinger om bestemte språk og språkbrukere, for eksempel at alle som kan arabisk er muslimer (Agha, 2007; Kulbrandstad, 2015). En transspråklig tilnærming til kommunikasjon utfordrer en enspråklig forståelse ved å anerkjenne at kommunikasjon krysser individuelle språk (Canagarajah, 2013; García & Li, 2019). Flerspråklige tekster inneholder derfor mer eller mindre synlige elementer fra forskjellige koder, for eksempel ulike navngitte språk, dialekter, eller andre semiotiske ressurser (Dewilde, 2016). Teksters betydning vil alltid kunne forhandles, avhengig av konteksten. Mennesker bringer med seg bestemte grunnsyn til transspråklig kommunikasjon, som for eksempel bevissthet rundt språklige normer, villighet til å forhandle forskjeller i sosial interaksjon, tålmodighet til å skape mening og evnen til å lære gjennom praksis og kritisk selvrefleksjon. I denne studien bruker vi gruppesamtaler rundt flerspråklige popsangtekster som en måte å utforske elevers grunnsyn rundt transspråklig interaksjon og dermed språklige ideologier.

### **3 Flerspråklige praksiser som bro i språk- og litteraturundervisningen**

Flerspråklighets- og andrespråksforskningen har i begrenset grad vært opptatt av literacy, mens literacyforskningen i liten grad har rettet søkelyset mot flerspråklighet (Laursen, 2019). Tidligere forskning på flerspråklighet i norsk skole har vist at elevers språklige erfaringer som går utover språkene som undervises, har en uklar plass i skolehverdagen, og da særlig erfaringer knyttet til minorisert flerspråklighet (Beiler, 2020; Sollid, 2019). Derimot er kreative, grenseoverskridende og subversive språklige praksiser ofte vektlagt i hiphop og tilstøtende sjangere, og Madsen og Karrebæk (2015) har pekt på sjangernes potensial for ungdommers tilhørighet og positive utvikling på skolen. Flere advarer likevel mot faren for at ungdommer reproducerer de hegemoniske diskursene som for eksempel finnes i raptekster, eksempelvis knyttet til kjønn, rase og medborgerskap (Paris & Alim, 2014). Derfor er det viktig å adressere “alfa-hannlige” holdninger og den kontroversielle språkbruken når man bruker slike tekster i undervisningen (Karlsen, 2015; Paris & Alim, 2014).

Studier av arbeid med flerspråklige skjønnlitterære tekster i opplæring har enten dokumentert hvordan barneskoleelever arbeider med slike tekster (Daugaard, 2013; Tonne et al., 2011; Østergaard, 2013), eller hvordan ungdommer selv produserer dem (Dagsland, 2022; Dewilde, 2016; Madsen & Karrebæk, 2015; Paris & Alim, 2014). Det som forener studiene, er oppmerksomheten på hvordan arbeid med slike tekster ofte åpner opp for at elever får brukt hele sitt flerspråklige repertoar og kan bidra til økt flerspråklig og flerkulturell bevissthet.

Studiene i den første kategorien dokumenterer hvordan flerspråklige tekster skaper et mulighetsrom for og stimulerer til dialog mellom elever og voksne og elever seg imellom. Et undervisningsopplegg med en grønlandsk bildebok oversatt til dansk og arabisk førte til undersøkende metasamtaler med utspring i

elevenes egne flerspråklige erfaringer som ellers kan være vanskelig for lærere å forutse (Østergaard, 2013). I et flerspråklig diktprosjekt der elevene ble oppfordret til å ta med dikt på et språk de hadde et forhold til, beskriver forskerne hvordan arbeidet ga elevene muligheten til å utvikle en flerspråklig identitet og et nytt blikk på førstespråket (Tonne et al., 2011). Utforskende arbeid med parallellspråklige bøker på fem språk skapte også engasjement, interesse og nysgjerrighet (Daugaard, 2013). Ved flere anledninger oppsto det metaspråklige forhandlinger der elevene (og de voksne) utviklet og utfordret kunnskap om språk, skriftspråk og flerspråklighet, samtidig som det metaspråklige rommet til tider også var fylt med spenninger, motsetninger og innvendinger. Ulike forestillinger om eierskap og språklig ekspertise stod ofte sentralt. Slik ekspertise handler om å tilskrive noen eller påberope seg språklige egenskaper og plassere seg et bestemt sted i det språklige hierarkiet i relasjon til andre (Laursen, 2010).

Studiene i den andre kategorien rapporterer fra opplegg både i og utenfor skolen der ungdommer utforsker sine språklige repertoar gjennom å produsere flerspråklige tekster, ofte sammen med andre. En studie undersøkte nyankomne ungdommers transspråklige diktproduksjon i og utenfor skolen, og fant at mens de utnyttet sin mangfoldige kultur- og språkkunnskap i fritidsskriving, trengte de bekreftelse på at slik kunnskap også hadde verdi i skoleskriving (Dewilde, 2016, 2022). I forsknings- og utviklingsprosjektet *Lydrik(k)* ved NTNU utforsket ungdommer i en mottaksklasse forbindelser mellom musikk og lyrikk (Dagsland, 2022). De kreative verkstedene skapte muligheter for metaspråklige samtaler og analytisk arbeid, og da særlig med utgangspunkt i fritidspraksiser som ofte får liten plass i klasserommet. Elevene fikk muligheten til å posisjonere seg som eksperter på både språk og tematikker de bryr seg om. Dagsland (2022) argumenterer for at det nettopp er avstanden fra den enspråklige skolepraksisen som bidrar til at det utforskende identitetsarbeidet fungerte godt. Dette er i kontrast til funn fra to studier der ungdommer reproducerer rådende diskurser på skolen eller i samfunnet. Madsen og Karrebæk (2015) fulgte et prosjekt der ungdommer som skulle skrive raptekster på en fritidsklubb under veiledning av en lærer, produserte det språklige uttrykket til korrekthetsnormene i skolen og forventninger om hva det vil si å være en god elev. Paris og Alim (2014) satte søkelys på ungdommer som deltok i rapdebatt, fornødret motstanderen gjennom å gjøre narr av måten hen snakket ikke-standardisert engelsk på, og på denne måten produserte rasistiske diskurser i rapmusikk. Samlet sett viser studiene at flerspråklige tekster kan åpne opp for samtaler rundt språk og tematikker som opptar barn og ungdommer, og at disse samtalene både kan utfordre og bekrefte rådende diskurser.

Med hensyn til kritisk lesing av skjønnlitteratur i skolen er det færre publiserte studier i nyere tid, mens det for sakprosa finnes kvalitative studier som minner om vår studie, hvor man interesserer seg for elevs kritiske literacy (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Veum & Eilertsen, 2019). Både kritisk literacy og flerspråklighet er satt lys på gjennom LK20, og vår studie kan både bringe innsikt

i og modellere arbeid med språk i heterogene klasser. Vi viser også potensialet i å ta utgangspunkt i elevenes fritidsliteracy i en skolesamtale som setter språklige hierarkier i forgrunnen.

#### **4 Metode**

For å undersøke hvordan ungdomsskoleelever forholder seg kritisk til flerspråklige popsangtekster, gjennomførte vi en kvalitativ studie. Deltakerne i studien er seks elever fra samme klasse på tiendetrinn på en kulturelt og sosioøkonomisk sammensatt skole i Oslo. Førsteforfatter hadde kjennskap til deltakerne og læreren deres fra tidligere, og deltakerne er derfor et bekvemmelighetsutvalg (Cohen et al., 2011). Kjennskap til elevenes interesser og sammensatte bakgrunn var til hjelp i planlegging og datainnsamling, og de ulike sangene ble valgt for å fenge denne elevgruppen. Kriteriene for sangutvalget var at de skulle være aktuelle for et nordisk publikum, relativt nyutgitte og inneholde flere språk. Deltakerne ble delt i to fokusgrupper. Gruppe 1 består av en gutt og to jenter: Gee (m), Ess (f) og Bobbie (f). Gruppe 2 består av Åshild (f), Sophia (f) og Elise (f). Alle deltakerne valgte sine egne pseudonymer. De fleste deltakerne var født i Norge. Tre av dem hadde én eller to foreldre som har et annet språk enn norsk som førstespråk: Ess (gr. 1), Sophia (gr. 2) og Elise (gr. 2). Fordelingen av deltakerne i de to gruppene var tilfeldig.

For å skape en situasjon der vi kunne observere elevenes meningsforhandling rundt flerspråklige sangtekster, valgte vi å bruke artefakter og aktiviteter. Elevene ble presentert for formålet med studien, en oppgavecase og fire sangtekster. I starten presenterte førsteforfatter rammene for intervjuet for elevene, og de fikk høre de fire sangene og se bilder av artistene. Sangtekstene lå på bordet foran elevene, og mange fulgte med på dem. Til slutt fikk elevene høre oppgavecasen, og en forkortet versjon av oppgavecasen var synlig for elevene under diskusjonen: “Intervjuer skal velge ut to sangtekster til en åttendeklasse. Hvilke tekster bør hun velge? Hvorfor skal hun velge akkurat de to?”. Tabell 1 viser en oversikt over de fire sangene.

Sangtittel	Artist/gruppe	Språk	Utgivelsesår	Bandmedlemmer
<i>Make Room</i>	ISÁK	Engelsk, nordsamisk	2019	Ella Marie Hætta Isaksen, Daniel Eriksen og Aleksander Kostopoulos
<i>IMAM</i>	Silvana Imam	Svensk, arabisk, engelsk	2014	Silvana Imam
<i>Føler Meg Selv</i>	Myra	Norsk, spansk, fransk, engelsk	2018	Regina Tucker
<i>jeg bruker ikke kondom</i>	MARS	Norsk, engelsk	2018	Arif Nassor Salum, Stig Joar Haugen, Magdi Omar Ytreeide Abdelmaguid og Chirag Rashmikant Patel

Tabell 1: Oversikt over sangtekster som inngår i studien. Se også lenker til sangtekstene i referanselisten (ISÁK, 2019; MARS, 2018; Myra, 2018; Silvana Imam, 2014).

Som tabell 1 viser, består sangutvalget av tekst på syv forskjellige språk. Alle sangene var mye spilte og kan karakteriseres som populære og relativt nye. Da vi valgte disse fire tekstene, la vi også vekt på at de til sammen skulle representere både et kulturelt og språklig mangfold, for å inkludere flest mulig i elevgruppa. Musikerne bak de fire sangene er alle innflytelsesrike artister innenfor sine sjangre i Norge og Sverige. Sangtekstene ble hentet fra nettstedet genius.com. På netjtjenester som genius.com publiseres sangtekster som sjeldent er godkjent av forfatteren, og som ofte har mangler i transkripsjonen (Diesen, 2020). Kanskje var dette grunnen til at den arabiske teksten var skrevet med det latinske alfabetet, ikke det arabiske, og at teksten til en samlet melodifrase som gjentas i *jeg bruker ikke kondom*, ikke var skrevet ned. I denne konteksten påvirket det hva elevene baserte diskusjonene sine på.

Intervjuene ble tatt opp på video, og det verbalspråklige innholdet ble transkribert i etterkant.<sup>2</sup> Disse transkripsjonene danner grunnlaget for analysen. Selve fokusgruppeintervjuet ga deltakerne påvirkningsmuligheter da metoden åpner for at både intervjuer og deltakere kan reagere på det som blir sagt underveis (Kvale & Brinkmann, 2015), mens vårt valg av sangtekster ga klare rammer for diskusjonen. I tillegg hadde førsteforfatter en intervjuguide som ble brukt når samtalen stoppet opp (se Iversen, 2020). For å legge til rette for at alle deltakerne skulle få dele sine meninger, inntok førsteforfatter en moderatorrolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Det viste seg å ikke alltid være like enkelt å følge opp elevenes respons, slik at flere oppfølgingsspørsmål muligens kunne ha utfordret elevene til å reflektere ytterligere. Å bringe inn aktiviteter og sangtekster bidro til å nedtone

<sup>2</sup> Vi har brukt følgende transkripsjonsnøkkel i samtaleutdragene nedenfor: [ord] kommentar til transkripsjonen, [ord overlappende tale, - avbrutt ord, 'ord' sitat fra sangteksten, "ord" direkte tale.



den asymmetriske maktrelasjonen mellom førsteforfatters lærerliknende rolle og elevene, fordi de ble oppmuntret til å dele sine refleksjoner og tolkninger (se f.eks. Bahn & Barratt-Pugh, 2011). Samtidig kan ulike maktfaktorer ha påvirket samtalen, som relasjonen mellom elevene og elevenes forhold til forskeren både som fagperson og tidligere praksislærer.

Fordi elevene hadde lite erfaring med å jobbe med flerspråklighet som en del av undervisningen, ble de bedt om å lage språkportretter i norskundervisningen som en slags bevisstgjøringsoppgave noen dager før intervjuene fant sted. Språkportrett kan lages ved at elevene får utdelt en tom kroppsilhuett som de kan fargelegge og skrive i, for å skildre sitt språklige repertoar (Daugaard et al., 2018). Elevene ble forberedt på flerspråklighetstemaene som var relevante for intervjuene, i en helklassesamtale i forbindelse med at portrettene ble utdelt, hvor vi snakket om forskjellen på det å snakke et språk flytende og det å føle en tilknytning til et språk. Gjennom språkportrettene fikk vi innsikt i elevenes repertoarer som var verdifulle i analysearbeidet. Av anonymitetshensyn går vi ikke i detalj her, men trekker inn kunnskapen når den er relevant for analysene nedenfor.

Vi hadde en abduktiv analyseprosess der vi vekslet mellom datamaterialet og teori (Anker, 2020). I analysen ønsket vi å belyse hvordan elevene samtaler om og forstår det språklige og kulturelle mangfoldet de er en del av med utgangspunkt i sangtekstene, samt vise hvordan de tilnærmer seg sangtekster kritisk i sine tolkninger. Allerede i arbeidet med intervjuguiden hadde vi kategorisert temaer som holdninger til ulike språk, meningsrealisering og språklige stereotypier. Etter transkribering begynte en mer systematisk gjennomgang av videoopptakene og transkripsjonene, og selv om de overordnede temaene allerede var satt, førte en veksling mellom teorien og materialet til nye kategorier og nyanseringer. Den første kategorien vi har brukt, er “forhandlinger om språklige hierarkier” som viser hvordan elevene forholder seg til både de ulike (minoritets)språkene og språklige fenomenene og de som bruker disse. Dette er dels språk de kan, språk de ikke kan, språk de kan tenke seg å lære, og språk de blir forventet å lære. Bestemte språklige fenomener og brukerne av disse vekker også mer eller mindre positive assosiasjoner. Noen elever evner å leve seg inn hvordan det er å være bruker av et minorisert språk, mens andre stiller krav om at alle skal kunne forstå.

Den andre hovedkategorien er “språk som tilgangskompetanse” som bygger på elevenes forhandlinger om både språket og innholdet i sangtekstene, og vi ser eksempler på at ingen av elevene greide å forstå tekstene uten å samarbeide med andre. Ungdommene tester ulike forståelser og hjelper hverandre med å forstå språk og innholdselementer – ofte i lys av diskriminerende og ironiserende samfunnsdiskurser. Vi ser at elevene posisjonerer seg ulikt til språklige stereotypier, og at det å beherske språklige koder er avgjørende.

Studiens håndtering av personvern ble godkjent før gjennomføring av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle elevene og deres foresatte samtykket til deltakelse og datahåndtering. Etter datainnsamling er all personlig informasjon anonymisert, og førsteforfatter sørget for at deltakerne ikke delte personsensitiv

informasjon underveis i intervjuene. Det er spesielt viktig å ivareta elevenes integritet i denne studien siden den berører mulig sårbare temaer, som familie, identitet og personlig historie.

## 5 Analyse

Rammen for intervjuet var altså at deltakerne skulle vurdere hvilke av tekstene som kunne brukes i en åttendeklasse. Da ble de nødt til å sette egne interesser til side og forsøke å forstå hvordan yngre elever ville forstå sangtekstene. I den følgende delen finnes eksempler fra datamaterialet som omhandler analysekategorien *forhandlinger om språklige hierarkier* (5.1) og *språk som tilgangskompetanse* (5.2).

### 5.1 Forhandlinger om språklige hierarkier

Da elevene skulle reflektere rundt hvilke av sangtekstene som egnet seg best for en åttendeklasse, ble språk et naturlig omdreiningspunkt i begge gruppene. Nærmere bestemt reflekterte elevene rundt forståelsen av bestemte språklige ressurser (utdrag 1–3), identitet og tilhørighet (utdrag 3), samt assosiasjoner til bestemte språk eller språklige fenomener (utdrag 4).

Som nevnt ovenfor, inneholder alle sangtekstene elementer fra flere språk. I utdrag 1 reflekterer gruppe 1 rundt tekstenes flerspråklighet med utgangspunkt i de samiske innslagene i *Make Room*. Elevene får opplest den forkortede versjonen av oppgavecasen, og spørsmål om de har noen umiddelbare tanker:

#### Utdrag 1

- |    |            |   |
|----|------------|---|
| 01 | Gee        | Den der teksten var for lett. [peker på <i>Make Room</i> ]              |
| 02 | Bobbie     | Du veit jo egentlig ikke hva som står her, da. [peker på samisk tekst i |
| 03 |            | <i>Make Room</i> ]  |
| 04 | Gee        | Nei.  |
| 05 | Intervjuer | Eller kan du samisk?  |
| 06 | Gee        | Er du gal!  |
| 07 | Intervjuer | Nei, det er jo noen i dette landet som kan det.                         |
| 08 | Gee        | Bobbie, kan du samisk?  |
| 09 | Bobbie     | Nei, selv om det hadde vært så kult, da, å kunne samisk.                |
| 10 | Ess        | Ja, egentlig.   |

I utgangspunktet mener Gee at teksten er for lett for åttendeklassinger (01), men han blir utfordret av Bobbie som påpeker at teksten i sin helhet ikke er tilgjengelig for dem (02–03), fordi ingen av dem kan samisk. Selv om Gee ikke kan samisk (06: “Er du gal!”), er han åpen for at Bobbie kan det (08), og viser på den måten at han er åpen for at medelevene hans kan ha språklige ressurser han ikke har. Han utdyper ikke hvorfor de ukjente samiske ressursene i utgangspunktet ikke var til

hinder for å forstå teksten. Både Bobbie og Ess uttrykker at de gjerne skulle ha kunnet samisk.

For elevene vekker det å ikke forstå et språk ulike reaksjoner, som da intervjuer stilte et spørsmål om medelevers språklige ressurser:

### Utdrag 2

- 11 Intervjuer Tenk så kult, da, hvis det hadde vært en samisktalende person i klassen?  
12 Bobbie Samisk. I klassen! Ja, det hadde vært så kult. For det er ikke så ofte det  
13 kommer ting på samisk, så da er det sikker litt kult om det plutselig er en  
14 som kan samisk, der sånn “oh”!  
15 Gee Jo, samisk TV på NRK Super, det var irriterende, ass.  
16 Ess Ja, faktisk. Det er samisk TV på NRK.  
17 Gee Det er jævlig irriterende.  
18 Intervjuer Er det irriterende?  
19 Gee Når jeg var liten ble jeg alltid så pissed når det kom sånn skitten samisk.  
20 Intervjuer Men er det fordi man ikke forstår?  
21 Ess Ja.  
22 Gee Ja. Du forstår ikke en shit av hva de sier.  
23 Intervjuer Ja, men sånn er det jo for de samiske barna også, da, tenker jeg.  
24 Gee Men de har vel egne kanaler som er på samisk?  
[sekvens utelatt]  
25 Gee De bør lære seg engelsk.  
26 Intervjuer Hva sa du?  
27 Gee Da bør man heller lære engelsk. Så kan man bare gå på Disney Channel  
28 og bare lære det språket.  
29 Intervjuer Men tror du ikke- Er det ikke kult at det finnes litt forskjellige språk da?  
30 Gee Nei.  
31 Bobbie Jo. Jeg synes det.  
32 Ess Jo. I Norge så finnes det jo ganske mange [språk].  
[sekvens utelatt]  
33 Gee Jeg sier det er ikke kult at det finnes flere språk-  
34 Intervjuer Hva sa du, Gee?  
35 Gee Det er ikke så kult at det finnes flere språk. Tenk om alle hadde forstått  
36 hverandre. Det hadde vært så mye enklere.  
[sekvens utelatt]  
37 Gee Men hvis vi hadde forstått hverandre, det hadde vært positivt.  
38 Bobbie Vi forstår hverandre ganske greit nå, da.  
39 Gee Jeg forstår ikke en person som snakker spansk, for eksempel.  
40 Bobbie Nei nei, men nå kan jo veldig mange engelsk, da, så kan man møtes i  
41 midten-  
42 Gee Ja! Det er det som er-  
43 Bobbie Engelsk er det internasjonale språket vi har i verden.  
[sekvens utelatt]  
44 Intervjuer Og ‘hola, hola, mi amor’ (peker på *Føler Meg Selv*)?  
45 Ess Ja, det er spansk.  
46 Gee Hater spansk.  
47 Intervjuer Gjør du det?  
48 Gee Det er så drittspåk.  
49 Intervjuer Kan du noe?

- 50 Gee Jeg blir tvunget til å ta det [som fag]. Jeg vil ikke. Jeg kan ingenting  
 51 lenger.  
 52 Intervjuer Her på skolen?  
 53 Gee Jeg har gått her i tre år, og jeg klarer ikke ha en samtale med en person  
 54 [på spansk].  
 55 Intervjuer Nei?  
 56 Gee Du må snakke så mye sånn fortid og legge inn masse ord og masse kødd.

Utdrag 2 viser forhandlingen mellom intervjueren, Bobbie og Ess på den ene siden og Gee på den andre, der forståelse, eller snarere manglende forståelse, av språkbrukere står i sentrum. Mens Bobbie tydelig hadde gledet seg over å ha samisktalende medelever (12–14), gir Gee uttrykk for negative følelser knyttet til språket (15). Han fortsetter å uttrykke lignende holdninger utover i utdraget, også til sitt fremmedspråk spansk (46–56). I tråd med en enspråkligsideologi der bestemte språk brukes i bestemte domener (Canagarajah, 2013), mener han at samisk burde bli sendt på egne TV-kanaler, og dessuten at engelsk bør brukes som felles språk. Dette understreker igjen et enspråklig grunnsyn om at kommunikasjon bør foregå på ett språk, og at det hadde vært enklere om alle i verden snakket samme språk, nærmere bestemt engelsk. Intervjueren utfordrer en slik enspråklig tankegang og får støtte fra Bobbie og Ess (31–32). Bobbie er løsningsorientert og trekker fram muligheten til å bruke engelsk, og får støtte fra Ess. Utdraget viser at Bobbie og Ess er nysgjerrige og har en positiv holdning til språklige ressurser de selv ikke har, og som de oppfatter som uvanlige i klasserom i osloskolen, i tråd med en transspråklig orientering til kommunikasjon (jf. Canagarajah, 2013). De tar utgangspunkt i en tenkt situasjon, mens Gee tar utgangspunkt i egne negative erfaringer, og blir farget av det.

Gees ambivalente holdninger til språk blir også fremtredende når vi snakker om spansk (46–56). Gee kontrasterer det å ha hatt spansk i tre år med å ikke kunne ha en samtale på spansk. Det kan tolkes dithen at han ikke opplever mestring i fremmedspråk på skolen, og han bruker negativt ladede ord som “hater” (46), “drittspråk” (48) og “tvunget” (50). Han devaluerer med andre ord både språket spansk og seg selv som elev.

Når gruppe 2 blir bedt om å vurdere hvordan tekstforståelsen blir påvirket av tekstdelene på andre språk enn norsk, engelsk og svensk, reflekterer Elise over hvilke språk som bør få plass i et undervisningsopplegg i en tenkt åttendeklasse i osloskolen med utgangspunkt i de arabiske og svenske ressursene i *IMAM* og de samiske i *Make Room*:

### Utdrag 3

- 57 Elise Det som er da, eller jeg vet ikke hvor mange samer det finnes, men det  
 58 er flere som kan arabisk og sånn.  
 59 Intervjuer For eksempel i osloskolen, liksom?  
 60 Elise Ja. Eller. Det vet jeg ikke, men jeg tror det.  
 61 Intervjuer Ja. Jeg tror du har rett.

62 Elise Og da er det flere som kan kjenne seg igjen, eller skjønner hva det betyr,  
63 hvis det er arabisk eller noe.

Som vi ser i utdrag 3, blir Elise opptatt av hvem som har tilgang til språket. Dette kan tolkes som en bevissthet om at språk og identitet henger tett sammen, og at synliggjøring av minoriserte språk på skolen vil kunne ha stor betydning for elevers identitetsbekreftelse og følelsen av tilhørighet. Det er flere arabisktalende elever i osloskolen enn samisktalende, noe hun bruker som et argument for å velge en sangtekst med arabisk. Ingen av ungdommene i gruppe 1 eller gruppe 2 reagerer negativt på at det i sangtekstene brukes en multietnolektisk stil (variant av majoritetsspråket med flerspråklige trekk fra ulike minoritetsspråk, jf. Hårstad & Opsahl, 2013), og det er i tråd med tendensen dokumentert i andre sosiolingvistiske studier fra hovedstaden (se Kulbrandstad, 2015, for en oversikt).

I løpet av intervjuet med gruppe 1 kommer vi inn på det språklige fenomenet banning. *IMAM og jeg bruker ikke kondom* inneholder banneord, og en del av egnethetsvurderingene elevene gjør, knytter seg til hvorvidt tekster med banning kan brukes i klasserommet. I utgangspunktet vekker banning negative assosiasjoner hos Ess og Gee, som har fedre som banner. Fedrene banner “hele tiden”, og det synes Gee er “litt irriterende”. Litt senere i intervjuet vender forskeren tilbake til målgruppen for undervisningsopplegget:

#### *Utdrag 4*

64 Intervjuer For hvis vi tar utgangspunkt i dere, så kan vi tenke at åttendeklassinger  
65 har også mennesker rundt seg som-  
66 Ess Banner.  
67 Gee Selvfølgelig.  
68 Intervjuer Ja.  
69 Gee Å banne er jo- Jeg vil si en viktig del av språket.  
70 Intervjuer Ja.  
71 Bobbie Men da kan man jo også- Hvis- Ta opp det, da-  
72 Intervjuer [Ja!  
73 Bobbie [med banning.  
74 Intervjuer og snakke om det. Mm.  
75 Ess Men- Med banning kan man uttrykke sinne.  
76 Intervjuer Ja.  
77 Gee Ja! Og det er positivt, hvis jeg sier “fuck off”, da blir det bedre å si.

Som vi kan se i utdraget over, kommer elevene fram til at banning er “en viktig del av språket” (69), som det kan være nyttig å diskutere i klasserommet og derfor ikke kan brukes som argument mot å bruke sangene. Senere i intervjuet forteller både Bobbie og Gee at de har bestemødre som banner. Bobbie forklarer mormorens banning med at hun har en tilknytning til Nord-Norge, og mener det kan forklare hvorfor hun banner mye: “Eller de er ikke fra Nord-Norge, men bestefar jobba i [sted i Finnmark] en stund, så da bodde de der en stund- Og så bare- Jeg vet ikke, jeg, jeg tror bare hun synes det er litt gøy, tror jeg.” Her bruker

hun flere plausible forklaringer på hvorfor mormoren banner. Den ene knytter hun til et geografisk språklig kjennetegn (jf. Agha, 2007; Hårstad, 2019; Kulbrandstad, 2015): Det er kanskje ikke typisk en bestemor å banne, men det er en stereotypisk karakteristikk av nordlendinger. I tillegg er det avvæpnende at hun gjør det fordi det er “litt gøy”. Vi ser at elevene kobler den faglige nytteverdien av å tematisere banning i klasserommet til mer personlige, følelsesmessige grunner. De viser med andre ord språklig bevissthet knyttet til sosiale og pragmatiske normer (jf. Madsen & Karrebæk, 2015; Paris & Alim, 2014).

I sum viser utdragene over at sangtekstene åpner opp for refleksjon rundt språk og viser at de språklige hierarkiene ser ulike ut hos de forskjellige elevene. Det er et mønster i materialet at elevene uttrykker positive holdninger til egne og andres flerspråklige ressurser, og viser bevissthet rundt ulike stereotyper, for eksempel knyttet til banning. De neste utdragene viser at elevene tematiserer ulike stereotyper knyttet til språk og religion, som er temaer de har mer eller mindre tilgang til gjennom sine biografiske erfaringer.

## 5.2 Språk som tilgangskompetanse

Et annet omdreiningspunkt i intervjudataene er knyttet til elevenes tilgangskompetanse, som lar dem realisere tekstens språk og innhold. I dialogen kan det se ut til at elevenes hjemme- og fritidsliteracy er i spill i like stor grad som norsk- og musikkfaglig kompetanse. Gjennom deres tilgangskompetanse til ulike språk (til tider tillagt dem av andre), forhandler elevene om sangteksternes meningsinnhold. Samtalen dreier seg om ulike stereotyper (utdrag 5–8), utenfor-skap og fremmedfiendtlighet (utdrag 7) og å ta kritisk stilling til egnethet (utdrag 9–10).

Utdrag 5 (gruppe 1) og 6 (gruppe 2) handler om ordet *mashallah*, som blir brukt i *IMAM*. Det er et vanlig ord på arabisk som brukes når man ønsker å vise takknemlighet eller lykkeønskninger, og betyr “hva Gud har villet” (NAOB, u.å.). Intervjueren spør hva *mashallah* betyr:

### Utdrag 5

- |    |            |   |
|----|------------|---|
| 78 | Gee        | Hvordan skal jeg forklare det? Det er vanskelig å forklare.           |
| 79 | Intervjuer | Er det noen av dere [Ess og Bob] som vet?                             |
| 80 | Gee        | Jeg har ikke resten, Ess, klarer du resten eller?                     |
| 81 | Ess        | Nei, jeg er ikke muslim. Så jeg vet ikke hva det er.                  |
| 82 | Gee        | Jaja, men at du ikke er muslim tilsvarer ikke at du ikke kan arabisk. |
| 83 | Ess        | Nei, ja, men jeg bruker ikke det ordet til hverdags, liksom.          |
| 84 | Gee        | Nei, den ser jeg, men generelt arabisk.                               |
| 85 | Ess        | Ja, jeg kjenner jo ikke til språket.                                  |
| 86 | Gee        | Nei, nettopp, det har ikke noe med religion å gjøre.                  |
| 87 | Ess        | De bruker jo det som oftest i islam, gjør de ikke?                    |
| 88 | Gee        | Jo, men folk snakker arabisk-   |
| 89 | Ess        | Ja, men til å si noe er bra, liksom, eller jeg vet ikke.              |

- 90 Gee Ja.  
 [sekvens utelatt]  
 91 Gee “Mashallah, du har klipt deg!” eller “Mashallah, du har blitt stor!”

Som utdraget viser, går samtalen raskt fra å dreie seg om oversettelse til å handle om språkkunnskapene til Ess. Hun knytter arabisk opp mot religion (81), en stereotypisk kobling hun kanskje oppfatter ligger mellom linjene i Gees spørsmål, mens Gee svarer at språk og religion ikke nødvendigvis henger sammen (82 og 86). I denne sammenhengen er det relevant å vite at Ess har familiebakgrunn fra Tyrkia, der islam er den største religionen. Selv om stereotypiske forståelser av språk og språkbrukere (jf. Agha, 2007) ikke trenger å være negative, kan den kjenne og avvisende reaksjonen til Ess tyde på at hun har fått spørsmål som omhandler familiebakgrunn, språk og religion før og ikke ønsker å assosiere seg med verken arabisk eller muslimer. I likhet med studiene til Daugaard (2013) og Laursen (2010) ser vi hvordan sangtekstene danner utgangspunkt for forhandlinger av språklige eierskap og ekspertise mellom Ess og Gee.

I neste utdrag, ser vi hvordan elevene i gruppe 2 tester ut ulike forståelser og hjelper hverandre med å forstå betydningen av de arabiske setningene:

#### *Utdrag 6*

- 92 Intervjuer Ja. Kanskje. Er det noen av dere som kan arabisk? Som vet hva det  
 93 betyr?  
 [sekvens utelatt]  
 94 Sophia ‘Salam alaykum’ er noe man sier når du skal hilse på en person, og  
 95 ‘mashallah’ – La oss si hvis du ser en pen baby, sier du ‘mashallah’.  
 96 Intervjuer Ja. OK. Så det er sånn “‘velsignet’, liksom.  
 97 Elise Å, jeg trodde det var når man klippa [håret]?  
 98 Åshild Ja, men det er det også.  
 99 Sophia Ja, men det er det. Ja.  
 100 Intervjuer Hva da?  
 101 Åshild Det er sånn man slår på hodet [gjør håndbevegelse].  
 102 Sophia Ofte når guttene klipper seg så sier man “mashallah” [gjør  
 103 håndbevegelse].

Sophia begynner å forklare ‘salam alaykum’ og ‘mashallah’ (94–95), noe som gjør at Elise forstår at hun må utvide sin forståelse av det siste ordet (98). Både Sophia og Åshild støtter Elises opprinnelige forståelse, og utdyper med en håndbevegelse som etterligner et slag mot et hode (jf. assosiasjonen til Gee i utdrag 5, 91). Ingen av elevene har arabisk som førstespråk, men Sophia har kjennskap til arabisk gjennom sin religiøse tilknytning til Islam. I tillegg ser det ut til at det arabiske uttrykket er en integrert del av ungdomsspråket i miljøet, slik at alle har en viss tilgang til tekstens språk og innhold.

Språklige bilder er et viktig element i språk- og tekstforståelse, og elevene fanger opp slike når vi sitter og snakker om tekstene. Et eksempel på dette er når

elevene blir spurt om det er noen av sangene som sier noe om det å være utenfor, og Ess peker på en metafor i *IMAM*:

#### Utdrag 7

- 104 Ess Men her sier de jo ‘i sneakers og hoodies’, og så ‘i burka av ståltråd  
105 og negler av råkrom’.
- 106 Intervjuer Ja. Og hva tenker du det betyr?
- 107 Ess Nei, altså, hun prøver jo- Hun, altså, kanskje de bruker det- Nei, jeg vet  
108 ikke, jeg. Det var litt sånn- Det [burka av ståltråd] er hjemlandet hennes,  
109 da, og ‘i sneakers og hoodies’, er liksom i Stockholm.
- 110 Intervjuer Ikke sant. Ja. Så det er to kulturer, liksom, som møtes.
- 111 Ess Ja.
- 112 Intervjuer Interessant. Det har jeg ikke tenkt på.
- 113 Bobbie Ja, og så er det kanskje mange som er skeptiske til- Jeg vet ikke, jeg,  
114 noen i Stockholm kanskje, er skeptiske til det med andre kulturer og  
115 sånn, så det kan ha noe med det å gjøre, jeg vet ikke.
- 116 Intervjuer Mm. Ja, sånn med tanke på å være utenfor, ja.
- 117 Bobbie Mm.

I utdraget nøler Ess med å tolke metaforene i teksten, men setter et skille mellom forskjellige kleskoder: burka knytter hun til “hjemlandet” (108) og “sneakers og hoodies” til Stockholm (109). Bobbie henger seg på og tolker metaforen som et uttrykk for fremmedfiendtlighet, og det kan tenkes at hun ser på “burka av ståltråd og negler av råkrom” som et uttrykk for at Silvana Imam beskriver hvordan kulturen fra “hjemlandet” blir ansett i Stockholm. Vi ser her at de sammen forhandler seg fram til å forstå Imams tekst som en kommentar til stereotypier.

På spørsmålet om noen av sangene opplevdes som mer provoserende enn andre, svarte gruppe 2 *jeg bruker ikke kondom* unisont og forklarte det slik:

#### Utdrag 8

- 118 Elise Fordi at de er litt sånn “vi eier alt” og at de gir på en måte ikke dama en  
119 karakter. At det på en måte er en ting.
- 120 Sophia Ting. Ja.
- 121 Elise Ja. Hehe.
- 122 Åshild Og så er det den der ‘se på den hoen, se på den hoen, hun vil ha baby’,  
123 og da blir det sånn “se på hun, å, jeg vet hun vil ha barnet mitt”, liksom.
- 124 Sophia Du vet faktisk ikke det, du bare sier det.
- 125 Åshild Ja, og så ‘se på den hoen, never walk alone’. Det høres jo helt sykt ut.
- 126 Intervjuer Hva tenker du de sier, de setningene der?
- 127 Åshild Jeg synes den- Når man har den og så den etterpå, så høres det jo bare ut  
128 som at hun ikke kan gå rundt alene for da blir hun voldtatt.

Dette utdraget viser at elevene i gruppe 2 opplever at sangen objektiviserer kvinner og er kvinnefiendtlig. Gruppa går ikke noe dypere inn i teksten, noe spørsmålet fra intervjuer heller ikke åpner for, men i motsetning til ungdommene



i studien til Paris og Alim (2014) setter elevene i gruppe 2 spørsmålsteget ved raptekstene 'alfa-hannlige holdninger' og kontroversiell språkbruk.

Elevenes egnethetsvurdering, altså hvilke to sanger som vil være mest passende i undervisning i en åttendeklasse, viser at elevene i gruppe 1 er enige om at Silvana Imams *IMAM* bør brukes, men de blir ikke enige om sang nummer to. Gee har lyst til å velge *jeg bruker ikke kondom*, mens Bobbie og Ess vil velge *Make Room*:

### Utdrag 9

- 129 Intervjuer Så da må jeg ta et valg, da, er det det dere sier? Jeg synes jo denne her  
130 [*jeg bruker ikke kondom*] er veldig mye mer fengende.  
131 Bobbie Den er veldig fengende.  
132 Ess Den er fengende, ja!  
133 Bobbie Det er veldig fristende å synge med, men så er man litt sånn "hm, kan  
134 jeg egentlig det?", liksom.  
135 Intervjuer Ja. Ikke sant. Ja. Men vi har allerede snakket om- Hva var det vi sa for  
136 noe, da?  
137 Ess Altså, hva vil en åttendeklasse si, da, når du setter på den sangen?  
138 Gee [*nynner på jeg bruker ikke kondom*]  
[sekvens utelatt]  
139 Ess Ja, men, altså, den [*jeg bruker ikke kondom*] er jo fengende, det har vi jo  
140 sagt, men ikke for en åttendeklasse, tenker jeg.

I utdraget over er Ess og Bobbie enige i at *jeg bruker ikke kondom* er en fengende sang. Samtidig er de opptatt av hvordan den vil bli mottatt, og hva som passer generelt og i en åttendeklasse spesielt. Utsagnene til Ess og Bobbie kan tolkes dithen at de mener det er upassende å arbeide med en slik tekst med så unge elever. Det er mulig at de mener at teksten krever forkunnskap og tolkning for at åttendetrinns elever skal kunne forstå nyansene i den, og at den utforskende intervjusituasjonen gjør det vanskelig for dem å forestille seg hvordan det går an å jobbe med teksten i en didaktisk situasjon. Vi ser her at de i noen grad setter seg selv til side og inntar et mulig perspektiv blant yngre elever.

Før gruppe 2 skal velge ut to sanger, får de vite at artistene bak *jeg bruker ikke kondom* sier den er ironisk ment. Det var ingen av elevene som viste at de forsto dette på egen hånd. Selv etter å ha fått vite at sangen er ironisk, er Elise og Åshild fortsatt opptatt av at en slik tekst må ha en motstemme, og foreslår *IMAM*. Elise har allikevel fått et nytt syn på *jeg bruker ikke kondom*: "Ja, jeg liker den bedre, egentlig [...]. Ja, når man på en måte har tolka den litt, så synes jeg den var kul." Selv om sangen provoserer elevene, kan dette utsagnet tyde på at Elise har sett at den kan leses på flere måter, og dermed lander hun på at den er "kul". Gruppe 2 lander dermed på *IMAM* og *jeg bruker ikke kondom*:

### Utdrag 10

- 141 Åshild Men så er det åttendeklasse óg, og jeg husker ikke-  
142 Elise hvor flinke vi var.  
143 Åshild Ja.  
144 Elise Om vi liksom skjønner poenget.  
[sekvens utelatt]  
145 Åshild Det spørs helt hva slags klasse du får?  
146 Sophia Ja.  
147 Elise Ja.  
148 Intervjuer Men tror dere disse tekstene kunne vekket nysgjerrigheten deres?  
149 Elise Ja, det tror jeg.  
150 Intervjuer Eller blir det for avansert?  
151 Sophia Nei.  
152 Intervjuer Med Simone de Beauvoir og-  
153 Elise Jeg tror ikke det, hvis man kan finne det poenget, liksom, meningen med  
154 det.  
155 Sophia Mm.  
156 Intervjuer At man jobber sammen med dem.  
157 Åshild Jeg tror det, ja.  
158 Intervjuer Ja, så det er alles svar?  
159 Åshild De [peker på *Make Room* og *Føler Meg Selv*] føler jeg blir litt kanskje  
160 for lette.  
161 Elise Det kan bli litt lett kjedelig.  
162 Åshild Det kan gå litt fort.  
163 Intervjuer Så fordi de har flere lag, da, er det mer spennende å se på dem?  
164 Elise Ja.  
165 Åshild Ja.

I likhet med gruppe 1, er gruppe 2 i tvil om hvorvidt elever i åttendeklasse er “flinke” nok til å forstå hva tekstene egentlig handler om. Det kan virke som at årsaken til at de velger *IMAM* og *jeg bruker ikke kondom* nettopp er det at åttendeklasseelevne trenger å utfordres, og at “hvis man kan finne det poenget, liksom” (153), så vil det være det motsatte av en kjedelig og kjapp analyse. Det virker som gruppe 2 mener at å analysere tekster med flere lag, kan fungere så lenge “man jobber sammen med dem” (156). Larsen (2008) kobler ironisering til en kommunikasjonsform hvor man sikrer seg selv mot kritikk gjennom et ironisk tilsnitt og bruker begrepet hipsterkulturdiskursen om fenomenet i sine analyser. I *jeg bruker ikke kondom* kan dette kobles til at påstandene i teksten er klisjefreget og politisk ukorrekt, og elevene får først øye på budskapet etter å ha dekonstruert det gjennomgående ironiske grepet. Valget av flerspråklige sangtekster og case-tilnærmingen ser ut til å åpne om de didaktiske mulighetene i arbeidet med holdninger og språklige ideologier.

## 6 Kritisk lesing av flerspråklige sangtekster som mulighetsrom

Vi har dokumentert at flerspråklig sanglyrikk kan gi en bred inngang til elevenes språklige repertoar, og materialet i studien bringer fram nyanser i svar på spørsmålet: Hvordan tilnærmer ungdomsskoleelever seg flerspråklig popsanglyrikk?

I materialet fant vi flere eksempler som viser at ungdommen rangerer språk i møte med flerspråklige sangtekster. For eksempel poengterte Elise hvor mange elever som ville kunne ha nytte av at samisk, blir tatt inn klasserommet, sammenlignet med arabisk som er langt mer vanlig i osloskolen (utdrag 3), mens Bobbie og Ess viste nysgjerrighet og interesse for samisk nettopp fordi det ikke forekommer så ofte i osloskolen (utdrag 1–2). Gee var negativ i sin vurdering av noen språk (samisk og spansk) på bakgrunn av egne opplevelser i og utenfor skolen. På den andre siden var han positiv til engelsk, som antageligvis er et språk han føler mestring i, og trakk fram verdien av å kunne forstå hverandre på et felles språk. Gee synes ikke å være bevisst hvordan han, som tilhører en majoritets-språklig gruppe, posisjonerer seg overfor minoriserte språk (jf. García & Li, 2019; Janks, 2010). Det er viktig å anerkjenne at noen språk vil kunne vekke negative følelser hos elever (Canagarajah, 2013). Det kan tenkes at Gees oppførsel har sammenheng med at han er den eneste gutten av deltakerne. Det kan også hende at de bastante uttalelsene skyldes at han vil utfordre forskeren, og at tilnærmingen hans ville vært annerledes dersom hans faste norsklærer hadde gjennomført intervjuet. Hadde det vært anledning til å intervjuere elevene en og en i etterkant, ville det vært interessant snakke om uttalelsene hans, og gi ham motstand på noen av de negative holdningene.

Gjennom refleksjon rundt sangtekstene tematiserer elevene bestemte språklige stereotypier og tilskrivelser (jf. Laursen, 2010). For eksempel ble Ess opptatt av å markere en avstand til arabisk da vi diskuterte ‘mashallah’, med begrunnelsen om at hun ikke er muslim (utdrag 5), mens Bobbie og Gee hadde et stereotypisk bilde av bannende nordlendinger (utdrag 4). Elevene synes det var lurt å snakke om banning i klasserommet, og viste at de har en evne til å diskutere isolerte språklige fenomen og sette ord på hvordan de kan påvirke dem. I intervjuet ga diskusjonen om banning først og fremst innsyn i at elevene anerkjenner språkets kraft. Selv om elevene ikke liker at fedrene deres banner (utdrag 4), er nok ikke temaet så sårt eller sensitivt som der språk og religion knyttes sammen. For å diskutere potensielt vanskelige og mer personlige temaer krever det at læreren har skapt et trygt rom over tid og åpner opp for at elever tar opp slike temaer etter eget ønske (García, 2017; Paris & Alim, 2014), noe som ikke var mulig i et kort fokusgruppeintervju. Slike samtaler er likevel viktige for å skape bevissthet rundt og motvirke diskriminering.

Da elevene diskuterte sangtekstenes språklige innhold og budskap, viste de hvordan dialogen utvidet forståelsen dem imellom samtidig som de anerkjente at også åttendeklasseelever kan ha nytte av en slik dialog. ‘Mashallah’ var et ord som begge gruppene kjente til. Da de diskuterte det, knyttet de det opp mot

hvordan ordet blir brukt (utdrag 6). Samtidig illustrerte det hvor gode elevene var til å støtte hverandre, og benytte seg av og bygge på hverandres språkkunnskaper. Det er også interessant at elevene viser at deler av det arabiske språket er etablert i ungdomskulturen de er en del av (jf. Kulbrandstad, 2015) selv om de ikke alltid kjenner den fulle betydningen av ordene som brukes. Teorien (García, 2017) og empirien viser oss at både lærere og elever blir nødt til å utfordre sin egen rolleforståelse i det flerspråklige klasserommet, og vil være tjent med å innta en utforskende rolle. Læreren kan umulig ha kunnskaper om alle språkene som kan finnes i et klasserom, og dermed blir det den som kan språket, som kan lære bort.

Street (2003) påpeker at en viktig oppgave for forskningen er å problematisere hva som blir anerkjent som kompetanse i ulike sammenhenger, og ha blikk for hva som er underrepresentert: Vi må problematisere “whose literacies’ are dominant and whose are marginalized or resistant” (Street, 2003, s. 77). Sitatet gjør oss oppmerksomme på at det alltid vil være et maktperspektiv knyttet til ulike språkpraksiser, og at ulike tekstpraksiser har ulik plass og rolle. Da elevene ble bedt om å velge sanger, løste de to gruppene det på ulikt vis. Gruppe 2, med bare jenter, ble tydelig opprørte av teksten i *jeg bruker ikke kondom* (utdrag 8). Elevene trekker fram alfa-hann-holdningene og kvinnefiendtligheten (jf. Karlsen, 2015; Paris & Alim, 2014) og opplevde teksten som truende. Det var først etter at vi hadde diskutert den i fellesskap, og at førsteforfatter hadde fortalt dem at sangen måtte tolkes ironisk, at de endret syn på den. De valgte *jeg bruker ikke kondom* og konkluderte med at sangen vil egne seg i et undervisningsopplegg på åttendetrinn, men var opptatt av å sette sangen opp mot en annen som var tydelig kvinnepositiv, *IMAM*. De var samtidig opptatt av at det kom an på klassen, men at det var viktig at tekstene utfordret elevene, noe de mente de to andre sangene ikke ville gjøre. Elevene i gruppe 1, Ess, Gee og Bob, valgte *IMAM* og *Make Room* (utdrag 9). Gee ville bytte ut *Make Room* med *jeg bruker ikke kondom*, men Ess og Bob mente at den ikke ville være passende å bruke i en åttendeklasse. Mens gruppe 2 valgte å sette to ulike sanger opp mot hverandre, unngikk gruppe 1 *jeg bruker ikke kondom* fordi de opplevde den som upassende.

Alt i alt var det å benytte sangtekster for å forstå mer av ungdomsskoleelevers kritiske lesing av skjønnlitteratur og transspråking nyttig. Elevene engasjerte seg i temaene og viste at de hadde gode refleksjoner om språk og tekst, og at de i noen grad greide å innta andres perspektiver. De tok i bruk hverandre for å forstå så mye som mulig av tekstene og bygge på hverandres kunnskaper. De hadde gode tolkninger av tekstene, men det kom også frem at de hadde behov for noe støtte i prosessen. Den kritiske tilnærmingen kom tydeligere til syne da elevene tok stilling til oppgavecasen eller fikk støtte av spørsmål.

## 7 Didaktiske implikasjoner

Å ta ungdommens popsangtekster, med ungdommens språklige repertoar, inn i klasserommet kan være en god måte å jobbe med identitet og kritisk lesing på,

fordi elevene allerede har et forhold til tekstene. Ved å ta utgangspunkt i tekster fra elevers egen livsverden kan de lettere tilegne seg verktøy for kritisk tilnærming, for så å ta verktøyene i bruk på andre tekster innenfor temaer de ikke har inngående kjennskap om (Weyergang et al., 2023). En friere tilnærming til hvilke tekster og tekstbruk som inngår i skolens repertoar, lar elever utforske tekster og tekstnormer på egne premisser (Michelsen, 2016, 2021). I denne studien ser vi eksempler der transspråking gjør det mulig for elevene å ta nye roller i fellesskapet der de framstår som språkekspertter slik som i Daugaard (2015) og Dagsland (2022), og får utvidet sitt perspektiv når de deler kunnskap om språk, kultur og religion med hverandre. Elevene bidrar med egne språklige ressurser i tolkning av sangtekstene og nøler ikke med å ta i bruk hverandre. Vi ser også at nettopp sanglyrikk aktualiserer transspråking, fordi elevene kjenner seg igjen i språk og talemåter, og tekstene inneholder holdninger og språk som det er viktig at elevene arbeider med. I elevenes diskusjoner vokste det frem ulike språklige hierarkier, og dette tydeliggjør hvorfor det er viktig å arbeide med språk i klasserommet. Et viktig element i elevers kritiske danning er å være i stand til å ta andres perspektiver i tekster, gjenkjenne hvilke stemmer som kommer til orde og å undersøke og forhandle om teksters mening og kunnskapsetablering (Weyergang et al., 2023). Vi ser i denne studien at flerspråklige sangtekster nær elevenes egen verden kan være et startpunkt for kritisk utforskning der eleven selv kan innta ekspertrollen. Vi viser altså at det kan være flere gode grunner til å ta med flerspråklige tekster inn i klasserommet.

Et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i flerspråklig sanglyrikk, kan åpne opp for å utforske elevers språkkunnskaper, og for at elever som behersker andre språk enn norsk og engelsk, kan oppleve at deres språkkompetanse er en ressurs i klasserommet. Det å bruke flerspråklige sangtekster med populærkulturelle referanser lar elevene vise sider av seg selv som ikke nødvendigvis kommer til syne i klasserommet ellers. I denne studien valgte vi sangtekster som kunne representere en bredde i ungdomskulturen for den aktuelle elevgruppa, mens kanskje vil de virke fremmedgjørende på andre elever andre steder. Kjennskap til og fortrolighet med informantene var avgjørende for å sette sammen et godt tekstutvalg, på samme måte som lærere velger gode, tilpassede tekster i sin undervisning.

Canagarajah (2013) argumenter for at transspråklig literacy i skolen ikke handler om at lærere skal utvikle nye praksiser, men heller at de skal være bevisst sine egne holdninger til flerspråklighet og bygge videre på elevers praksiser. En tilnærming der læreren utforsker ulike roller i samspill med sine elever, fritar læreren fra en rolle som "allviter", ved at læreren anerkjenner at hen ikke har kompetanse på alle språk som kan eksistere i et klasserom, men heller lar elevene få være eksperter på sine språklige ressurser. Slik henger de to fagfeltene transspråking og kritisk literacy nært sammen, ettersom de begge søker å bryte opp i og endre etablerte sannheter, som i sin ytterste konsekvens hindrer sosial rettferdighet.

## Referanser

- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618284>
- Alim, H.S., Ibrahim, A. & Pennycook, A. (2009). *Global Linguistic Flows: Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language*. Routledge.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. 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. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget/LNU.
- 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>
- Beiler, I.R. (2020). Negotiating Multilingual Resources in English Writing Instruction for Recent Immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–29. <https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–186). Fagbokforlaget/LNU.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M.C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget: Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28–40. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62425>
- 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/10.1002/jaal.323>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2011). Validity and reliability. I L. Cohen, K. Morrison & L. Manion (red.), *Research Methods in Education* (Bd. 7., s. 179–215). Routledge.
- Dagsland, S. (2022). Sanglyrikk og estetiske arbeidsmåter som inngang til transspråking. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer – tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 187–206). Fagbokforlaget/LNU.
- Daugaard, L.M., Jensen, N.H. & Kristensen, K.S. (red.). (2018). *Nyankomne elever i skolen: Sprogpedagogiske perspektiver på basisundervisning i dansk som andetsprog*. KvaN.

- Dewilde, J. (2016). “Det er bare i hjertet mitt”: Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), 27–43. <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sss/article/view/24825/21735>
- Dewilde, J. (2022). Negotiating minority language resources, practices and experiences in Norwegian writing instruction for migrant students. I A. Norlund-Shaswar & J. Rosén (red.), *Literacies in the age of mobility – Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 239–262). Palgrave Macmillan.
- Diesen, E.I. (2020). Analyse av sanglyrikk. I L.I. Aa & R. Neteland (red.), *Master i norsk. Metodeboka 1*. (s. 98–115). Universitetsforlaget.
- Frønes, T.S., Folkeryd, J.W., Børhaug, K. & Sillasen, M.K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 28 s. <https://doi.org/10.5617/adno.9779>
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (red.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes – Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (s. 11–26). De Gruyter.
- García, O. & Li, W. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring* (I.S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen: Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Fagbokforlaget/LNU.
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting*, 10, 23–47. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- ISÁK (2019). *Make Room*. Universal Music Group. <https://genius.com/Isak-nor-make-room-lyrics>
- Iversen, C.S. (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. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82946>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Karlsen, A.Ø.K. (2015). *Selvfremsstillingsstrategier i fire norske raptekster. Raptekstens relevans i et moderne norskfag*. [Masteroppgave, Høgskolen i Sør-Trøndelag]. Trondheim. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/285533>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). Innledning. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer – tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 11–29). Fagbokforlaget/LNU.

- Kulbrandstad, L.A. (2015). Språkholdninger. *NOA – Norsk som andrespråk*, 31(1–2), 247–283. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del. Identitet og kulturelt mangfold*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T.M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, H. (2008). Det diskursives dialektikk. En analyse av offentlige samtaler om kunst og kultur, *Sosiologisk Årbok*, 3–4, s. 63–84.
- Laursen, H.P. (red.). (2010). *Tegn på sprog: Tosprogede børn lærer at læse og skrive* (Statusrapport 3). Professionshøjskolen UCC. <https://www.ucviden.dk/da/projects/tegn-p%C3%A5-sprog-tosprogede-b%C3%B8rn-l%C3%A6rer-at-l%C3%A6se-og-skrive-3>
- Laursen, H.P. (2019). *Tegn på sprog: Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- 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). Routledge.
- Madsen, L.M. & Karrebæk, M.S. (2015). Hip hop, education and polycentricity. I J. Snell, S. Shaw & F. Copland (red.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations* (s. 246–265). Palgrave Macmillan. [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137035035\\_13](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137035035_13)
- MARS (2018). *jeg bruker ikke kondom*. 2017 MARS. <https://genius.com/Mars-no-jeg-bruker-ikke-kondom-lyrics>.
- Michelsen, M. (2016). *Teksthendelser i barns hverdag: En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskapning på Internett* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55188>
- Michelsen, M. (2021). *Barns fritidstekstar: Uformell lesing og skriving – relevans for skolen*. Det Norske Samlaget.
- Myra (2018). *Føler Meg Selv*. NMG/G-Huset. <https://genius.com/Myra-fler-meg-selv-lyrics>
- NAOB. (u.å.). *Det Norske Akademis ordbok*. [www.naob.no](http://www.naob.no)
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olaussen, A.H. & Kjelaas, I. (2020). “De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei”: Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Paris, D. & Alim, H.S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85–100.



<https://doi.org/10.17763/haer.84.1.9821873k2ht16m77>

- 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). Universitetsforlaget.
- Samoilow, T.K. & Myren-Svelstad, P.E. (2020). Innledning. I T.K. Samoilow & P.E. Myren-Svelstad (red.), *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (s. 8–18). Fagbokforlaget/LNU.
- Silvana Imam (2014). *IMAM*. Playground Music. <https://genius.com/Silvana-imam-imam-lyrics>
- Solbu, K.R. & Hove, J.O. (2017). Songlyrikk. I K.R. Solbu & J.O. Hove (red.), *Samtidsllyrikk i klasserommet* (s. 175–204). Fagbokforlaget/LNU.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Street, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B.V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Norsk (NOR01-06). Kjerneelementer. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevers forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, 1, 1–14. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2647209>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., Frønes, T.S., & Siljan, H.H. (2023). Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1), 113–140. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5111>
- Østergaard, W. (2013). "Jeg bruker afkode": Læseforståelse og læsestrategier i et tværsproglig perspektiv. I H.P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 87–108). Aarhus Universitetsforlag.

*English title and abstract*

### **'It's very tempting to sing along': Students' critical approach to translingual song lyrics in Norwegian language arts**

Critical literacy and multilingual competence are increasingly relevant for citizens in digitised and globalised societies and have also been given more emphasis in the latest Norwegian national curriculum. Critical literacy can be understood as the competences students need to be able to negotiate within a complex and text-based society, while multilingualism from a school perspective concerns making

room for and using each individual student's linguistic resources and identity as a tool for learning. This article examines how secondary school students relate to multilingual texts and investigates the potential of song lyrics as an arena for developing critical literacy using fictional texts. The article draws on theories of critical literacy and translanguaging, with a dataset consisting of interviews with six tenth-grade students from a school with large cultural and socio-economic differences in the Oslo area. The students were asked to select two texts among four suggestions to be used in an imaginary eighth-grade Norwegian language arts classroom and to evaluate the texts' appropriateness. The analyses show that the students have a close connection with a range of languages and linguistic phenomena based on their cultural backgrounds. We also find that the students had extensive knowledge about song lyrics as popular culture, but that their ability to take a critical approach to the lyrics' content is variable. Multilingual song lyrics have a potential as a training ground for critical literacy, while also being a text type that allows students to display their knowledge of language and culture, making them ideal as bridging tools in language arts classrooms.

*Keywords:* Norwegian L1 didactics, fiction, song lyrics, critical literacy, critical reading, translanguaging, multilingualism

*Celine Simers*

Lektor

Holmlia skole

[celine.simers@gmail.com](mailto:celine.simers@gmail.com)

*Joke Dewilde*

Professor

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

[joke.dewilde@ils.uio.no](mailto:joke.dewilde@ils.uio.no)

*Tove Stjern Frønes*

Forsker

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

[t.s.frones@ils.uio.no](mailto:t.s.frones@ils.uio.no)