

«To, że będą się nauczać nowych słów, jaką mają tradycję, co robią Norwedzy. Warto się uczyć nowych języków.»¹

En studie av sju polskspråklige elevers erfaringer med innpass, identitet og investering i norskspråklige fellesskap

Marlene Øverbekk¹ og Irmelin Kjelaas²

¹Trysil kommune, ²NTNU

Sammendrag

Denne artikkelen beskriver hvordan sju polskspråklige grunnskoleelever erfarer det å være polsk og minoritetsspråklig i norsk skole. Med utgangspunkt i en kvalitativ intervjuundersøkelse og ved hjelp av sosio-kulturelle teorier om diskurs- og språklæring belyser artikkelen hva elevenes skoleerfaringer forteller om sammenhengen mellom innpass i norskspråklige diskursfellesskap, identitet og investering i norsklæring. Et hovedfunn er at flere av elevene opplever at deres vante språkpraksiser og identitetsposisjoner blir utfordret i skolen. Skolens offisielle og uoffisielle språkpolitikk virker fremmedgjørende og marginaliserende på flere av dem og gjør at de havner i skvis mellom de polskspråklige hjemme- og fritidsdiskursene de inngår i, på den ene siden, og de norskspråklige skolediskursene på den andre. Et annet hovedfunn er at elevene opplever det som utfordrende å få innpass i norskspråklige diskursfellesskap. De erfarer at både «rent» språklige ferdigheter og andre diskursive faktorer er avgjørende for å kunne «være noen (zaistnieć) i gruppa». En

¹ «Det at jeg vil lære nye ord, hvilken tradisjon de har, hva nordmenn gjør. Det er verdt å lære seg nye språk.»

fortolkning er at elevenes opplevelser av hvem de får være i skolen, påvirker deres deltakelse og investering i norsklæring.

Nøkkelord: *polskspråklige elever, identitet, investering, diskurs, andrespråklæring*

Innledning

To, że będę mógł się porozumiewać w przyszłości z innymi, nawet obcymi dla mnie ludźmi, w tym kraju. To, że będę się nauczać nowych słów, jaką mają tradycję, co robią Norwedzy. Warto się uczyć nowych języków (Teodor, 12 år).

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

Dette sitatet er hentet fra et intervju med den polske eleven Teodor (12), som reflekterer over hvorfor han ønsker å lære norsk. Teodor mener norsksferdigheter er viktige fordi de vil gjøre det mulig å bli forstått og samhandle med norskspråklige, og fordi de vil gi kunnskap om «nordmenns» tradisjoner og skikker («hva nordmenn gjør»). Teodor beskriver altså forståelse og muligheter for deltakelse i norskspråklige fellesskap som årsak til egen investering i å lære norsk og peker samtidig på språklæring og -kompetanse som noe langt mer sammensatt enn å lære et nytt lingvistisk system i og for seg.

Nettopp elevers investering i språklæring, innpass og identitetsposisjoner i norskspråklige fellesskap er tema for denne artikkelen, hvor vi undersøker sju polskspråklige grunnskoleelevers erfaringer med å være polskspråklig i norsk skole. Vi legger et sosiokulturelt språksyn til grunn, det vil si at vi ser på det å lære et andrespråk som langt mer enn tilegnelsen av formalingvistiske ferdigheter. Det dreier seg også om det å lære å si «the ‘right’ thing at the ‘right’ time and in the ‘right’ place» og å uttrykke «the ‘right’ beliefs, values and attitudes» (Gee, 2015, s. 167–168). Andrespråklæring fordrer med andre ord tilegnelse av nye *diskurser*, forstått som måter å handle, interagere, verdsette, føle, kle seg, tenke og tro på (Gee, 2015, s. 166). Slik er språk nært forbundet

med identitet – hvem vi opplever at vi er og kan være: «language is more than a system of signs; it is social practice in which experiences are organized and identities negotiated» (Norton, 2013, s. 103).

Å tilegne seg nye diskurser fordrer at innlæreren får innpass i de fellesskapene der disse diskursene brukes, altså i relevante *diskursfellesskap*. Det krever dessuten at innlæreren selv investerer i å delta og lære i disse fellesskapene (Norton, 2013). Denne investeringen kan være knyttet til ønsket om å delta i framtidige forestilte fellesskap i og utenfor skolen, slik Teodor beskriver i det innledende sitatet, og til framtidige attraktive *identiteter*. Investeringen kan dessuten være knyttet til de rollene eller identitetsposisjonene innlærerne tilskrives i opplæringen (og samfunnet) her og nå (Norton, 2013). Hvis eleven tilskrives en marginalisert rolle, vil hen ofte investere lite, mens en mer attraktiv og jevnbyrdig identitetsposisjon vil gi mer investering. Det er med andre ord en sterk sammenheng mellom investering i språklæring og identitet, slik Norton (2013) beskriver når hun sier at begrepet investering «seeks to make a meaningful connection between a learner's desire and commitment to learn a language, and their complex and changing identity» (s. 6).

På bakgrunn av denne tenkningen om sammenhengen mellom identitet, investering og innpass i diskursfellesskap tar en rekke sosiokulturelt orienterte forskere til orde for at både andrespråksforskningen og -didaktikken må rette søkelys mot sammenhengen mellom individets språklæring og sosiale strukturer i skolen og samfunnet. En må undersøke «how language learners position themselves and are positioned by others depending on where they are, who they are with and what they are doing» (Block, 2007, s. 2). Dette innebærer en utforskning av innlærernes erfaringer med og perspektiver på sin egen innlæring og innlæringssituasjon – på enkeltelevers «intentions, agency, affect, and above all histories» (Lantolf & Pavlenko, 2000, s. 155). Denne studien plasserer seg i dette teoretiske og metodologiske landskapet og utforsker følgende spørsmål: Hva forteller en gruppe polskspråklige elevers erfaringer med møtet med norsk skole om deres innpass i norskspråklige diskursfellesskap og investering i norsklæring i skolen? Målet med artikkelen er flersidig: Det er både å belyse polske elevers erfaringer spesielt og andrespråksinnlæreres erfaringer generelt, og å bidra med mer empirisk og teoretisk kunnskap om sammenhengen mellom språkinnlæreres innpass i diskursfellesskap, identitet og investering i språk-

læring. Dette er viktig både for opplæring og inkludering i skolen, og dermed også for integrering mer overordnet. Artikkelen er basert på Øverbekks masteroppgave i norskdidaktikk *Språk, deltakelse i fellesskap og identitet: En gruppe polske elevers opplevelser med norskinnlæring og måten de og deres språk er blitt møtt på i skolen* ved NTNU våren 2020.²

Polske innlærere i Norge

Innvandrere utgjør i dag 14,7 prosent av totalbefolkningen i Norge, og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør 3,5 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2020). Av disse utgjør polske innvandrere den største gruppen, med over 100 000 innvandrere og over 14 000 norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2020). Polske innvandrere er bosatt i hele Norge, og mange er bosatt i distriktene (Ødegård & Andersen, 2021, s. 7–8). Det relativt høye antallet, statusen deres som barn av arbeidsinnvandrere og bosettingsmønstret til polske familier, gjør polske elever til en viktig og interessant gruppe å undersøke. Forskning på integrering i Norge er ofte orientert mot byene, og særlig Oslo, mens integrering i distriktene, som denne studien overordnet sett belyser, er mindre belyst (Gullikstad et al., 2021). Samtidig gir erfaringene til de polske elevene mer generell innsikt i hvordan det oppleves å komme ny og/eller å ha en annen språk- og kulturbakgrunn i Norge og norsk skole – uavhengig av nasjonal, etnisk og språklig bakgrunn.

Det er gjort flere større og mindre studier, herunder en del masterprosjekt, om polske innlærere og språklæring i Norge. Noen av disse har polske innlærere som hovedfokus, i andre inngår polakker som en av flere grupper/forskningsdeltakere. Mange av studiene som omhandler polske innlærere spesielt, er formalingvistisk orienterte og undersøker strukturelle, konseptuelle og pragmatiske forhold i et sammenlignende perspektiv i polsk og norsk (Golden & Tenfjord, 2014, s. 6). Eksempelvis undersøker Janik (2010) innlærernes mellomspråk og prøver å finne årsaken til deres feil i tempusbøying, Skommer (2014) retter fokus mot de utfordringene innlærerne møter «når de forsøker å

² Kjelaas var medveileder sammen med Signe Rix Berthelin på oppgaven. Vi ønsker å rette en stor takk til Berthelin for hennes solide bidrag til alle deler av masteroppgaven.

oppnå komplett fonologisk kompetanse på norsk» (s. 67), og Szymańska (2014) tar for seg tilegnelse og bruk av påstedspreposisjonene «i» og «på». Andre studier har et mer anvendt og/eller sosiolingvistisk tilsnitt og omhandler språkpraksiser og -holdninger. For eksempel undersøker Horbowicz (2010) samtaler mellom polske innlærere og norskspråklige, Slusarczyk (2015) ser på polskspråklige førskolebarns språkbruksmønstre og narrative ferdigheter, mens Sacha (2021) undersøker hvordan en gruppe polske elever i alderen 9–11 år reflekterer over egen tospråklighet. Et pågående prosjekt i regi av forskningssenteret MultiLing ved Universitetet i Oslo, NorPol 2020–2024, kombinerer formalingvistiske og sosiokulturelle tilnærminger og undersøker voksne arbeidstakere og deres norskferdigheter på arbeidsplassen. Målet med studien er å belyse hvilke sosiokulturelle, interaksjonelle og lingvistiske faktorer som fremmer eller hemmer kommunikasjon mellom polske og norske medarbeidere på norske arbeidsplasser (NorPol, 2020).

Når det gjelder sammenhengen mellom identitet, investering, innpass og språklæring, er det gjort relativt lite forskning med polske norsklærere, og de studiene som er gjort, er hovedsakelig masterprosjekter – i likhet med den undersøkelsen denne artikkelen er basert på (Øverbekk, 2020). For eksempel undersøker Bygdås (2016) hvordan fire polske ungdommer forholder seg til egen flerspråklighet. Ungdommene forteller om ulike konflikter de har stått overfor i møte med det norske samfunnet, og om det å lære seg norsk. Fortellingene deres viser hvordan dette kan føre til et behov for nye identitetskonstruksjoner. Obojska (2018) har i sin doktorgradsavhandling sett på hvordan en gruppe polske ungdommer i Norge posisjonerer seg, slik dette kommer til uttrykk gjennom språkbruken deres i intervjuer og i sosiale medier. Gjennom analyser av språklig interaksjon belyser hun dessuten hvordan makrososiale diskurser kan påvirke språklig praksis i transnasjonale familier. I en svensk kontekst har Frey (2017) undersøkt hvilken betydning målspråket har for innlæreres identitetsskaping, og analysene viser at de polske innlærernes muligheter til å posisjonere seg slik de ønsker, begrenses av (svensk)språklige faktorer (Frey, 2017).

Det er også gjort flere sosiologiske studier av polske innvandrere i Norge med fokus rettet mot identitet, innpass og inkludering. For eksempel har Malczewska-Iversen (2012) undersøkt polske jenters identitet og selvpresentasjon i Norge. Hun fant at jentene dro veksler på både polske og norske elementer og brukte selvpresentasjon som et verktøy

for å gjøre inntrykk og bli akseptert i integrasjonsprosessen (Malczewska-Iversen, 2012). Dyrliid (2017) tok i sin doktorgradsavhandling for seg polske migranternes fortellinger om arbeid, tilhørighet og posisjonering. Ved å se på hvordan polakkene som arbeidstakere konstrueres og konstruerer seg selv, identifiserer (Dyrliid, 2017, 2018) overgripende norske framstillinger av polske migranter og hvilke subjektsposisjoner disse muliggjør. Også Stachowski undersøker i sitt doktorgradsprosjekt polske migranter og deres fortellinger om tilhørighet i mindre norske lokalsamfunn. Han finner at deltakelse i lokale, sosiale fellesskap er avgjørende for deres opplevelse av tilhørighet (Stachowski & Rasmussen, 2021, s. 158). Vår studie har flere fellestrekk med Bygdås', Obojskas og Freys studier og utgjør samtidig et supplement til forskningen om polske innvandrere i Norge ved å kombinere språkvitenskapelige og sosiologiske perspektiver i en sosiolingvistisk analyse av de polskspråklige elevenes erfaringer.

Diskurs og investering i språk- og diskurslæring – teoretiske og empiriske perspektiver

Som beskrevet innledningsvis legger vi et sosiokulturelt syn på språk, språkbruk og språklæring til grunn og forstår elevenes beskrivelser og refleksjoner i lys av Gees (2015) diskursbegrep og Nortons (2013) teoretisering om identitet, investering og språklæring. Gees diskursbegrep bidrar med å belyse hvor sammensatt, dynamisk og også utfordrende deltakelsen i og tilegnelsen av nye diskurser kan være i et nytt språk og en ny kultur. Det samme språksynet ligger til grunn for Nortons teoretisering. Hun tar også utgangspunkt i en forståelse av språk som sosial praksis og språklæring som betinget av deltakelse i sosiale fellesskap. Hun er særlig opptatt av sammenhengen mellom de identitetene elevene tilskrives og inntar i opplæringen og samfunnet, og deres investering i deltakelse i ulike diskursfellesskap og dermed deres språk- og diskurslæring. Hennes teoretiske tilnærming belyser dessuten hva elever ønsker «i retur» gjennom investering, hvilke forestilte identiteter og fellesskap de aspirerer mot, og dermed også hva de gjerne vil oppnå her og nå, eller i fremtiden. Disse perspektivene utdypes i det følgende, i form av både en teoripresentasjon og en gjennomgang av noen sentrale skandinaviske studier der disse teoriene tas i bruk.

Diskurs

Gee bruker diskursbegrepet på to måter: om diskurs med henholdsvis liten og stor *d*. Diskurs med liten *d* viser til sammenhengende rekker med språklige enheter som er ytret i en viss kontekst og dermed har en situert mening (Gee, 2015, s. 171). Diskurs med stor *d* dreier seg, slik vi så innledningsvis, om måter å handle, interagere, verdsette, føle, kle seg, tenke og tro på (Gee, 2015, s. 166). Diskurs med stor *d* dreier seg altså ikke kun om språk i snever lingvistisk forstand, men også om hvem man «er» og hva man gjør når man ytrer seg i ulike kontekster. En veksler med andre ord mellom sosialt situerte identitetsposisjoner etter som man beveger seg i og mellom ulike diskurser. Disse identitetsposisjonene er gjenkjennbare innenfor diskurser på grunn av gjenkjennelige måter å opptre på (Gee, 2015, s. 172–173). En elev kan for eksempel gjenkjennes som elev, gamer, gitarist, fotballspiller, polakk, norsk osv. på bakgrunn av bestemte måter å snakke, handle og være på.

Gee (2015) skiller mellom *primære* og *sekundære* diskurser med stor *d*. Primærdiskursen er den første diskursen vi blir en del av; sekundærdiskurser er dem vi tilegner oss senere i livet. Det er i primærdiskursen vi sosialiseres inn i de første sosiokulturelt særegne måtene å være på (Gee, 2015, s. 173). Slik utgjør hjemmediskursen en stor del av primærdiskursen, fordi det er i hjemmet vi vokser opp og lærer familiens måter å handle og interagere på. Primærdiskursen legger derfor grunnlaget for utvikling av vår første identitet, opplevelsen av «hvem vi er» (Gee, 2015, s. 173 og s. 187). Samtidig vil den primære diskursen endres til vår *livsverdensdiskurs* i overgangen til voksenlivet. Livsverdensdiskursen vår er ingen sekundærdiskurs, men en diskurs som springer ut av primærdiskursen og er et resultat av at ulike faktorer har påvirket primærdiskursen i barne- og ungdomsårene (Gee, 2015, s. 174, s. 187 og s. 193).

De sekundære diskursene tilegnes i en mer offentlig sfære (Gee, 2015, s. 174), som for eksempel i skolen. Disse er gjerne mer formaliserte eller spesialiserte, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom forventet språkbruk og opptreden (Gee, 2015, s. 188). Å møte disse forventningene er sentralt for innpass og deltakelse i ulike sekundærdiskurser, samtidig som deltakelse i disse diskursene er forutsetningen for å tilegne seg dem. Norton (2013) beskriver det slik: «learners face the paradox that learning to behave appropriately in interaction can only be learnt through participation, but [...] the learner is likely to be assessed according to the way she participates» (Norton,

2013, s. 79). Mangelfull mestring kan altså hindre innpass eller føre til nedvurdering og avvising. Det kan dessuten være hemmende for individet og føre med seg begrensede strategibruk i det Gee omtaler som prøvende deltakelse (Gee, 2015, s. 195). Eksempler på dette kan være at man «faller tilbake på» primærdiskursens praksiser og tilpasser disse, bruker en annen (kanskje relatert) sekundærdiskurs' praksis, eller bruker en enkel og/eller stereotypisk versjon av den bestemte diskursens praksiser.

«Riktig» diskurspraksis vil altså være avgjørende for vellykket diskursdeltakelse. Men hva er «riktig»? Hvilke språklige og sosiale praksiser verdsettes, og hvilke marginaliseres? Skolen skal være en inkluderende og åpen arena for alle elever med ulike bakgrunner. Samtidig kan skolediskursen sies å være fundert i og forsterke visse perspektiver og verdier, mens andre verdier, som eksempelvis står sentralt i elevenes primærdiskurs, marginaliseres. Norton (2013) påpeker at andrespråksinnlærere ofte vil befinne seg i en avmaktsposisjon, der definisjonsmakten ligger hos vertssamfunnets institusjoner og medlemmer. Hegemoniske perspektiver og verdier kan beskrives som diskursenes *kulturelle modeller*, det vil si teorier om hva som for eksempel regnes som normal og passende oppførsel, språkbruk, tenkemåte eller klesstil (Gee, 2015, s. 112–114). Disse teoriene – eller forståelsene av hva folk «som oss» er og gjør i hver enkelt diskurs – blir tatt for gitt, er både ubevisste og bevisste, og kan utvikle seg til ideologier om hva som regnes som «normalt», «riktig» og «passende». De som mestrer og havner i skvis mellom to eller flere diskurser, det vil si i en situasjon hvor diskursenes kulturelle modeller kolliderer og/eller konkurrerer, kaller Gee *bi-discoursal people* (2015, s. 185).

I skandinavisk sammenheng har blant annet Winlund (2021) bidratt med forskning der Gees teori utgjør det overordnede teoretiske rammeverket, og hvor kollisjon mellom ulike diskurser og kulturelle modeller er et sentralt tema. I sin doktorgradsstudie om litterasitetsopplæring for nyankomne ungdommer med lite formell skolebakgrunn i Sverige finner hun at møtet med nye diskurser kan virke fremmedgjørende og passiviserende for elevene, blant annet i undervisning i et tema som kjønn, seksualitet og seksuell legning. Hun finner at de diskursene elevene er vant med og bringer med seg, kommer i konflikt med den svenske skolens diskurser, noe som gjør det vanskelig for dem å ytre seg og delta (Winlund, 2021, s. 155). Vår studie undersøker ikke undervisnings-

praksis slik Winlund gjør, men den overordnede innsikten i hvordan diskurser som andrespråkselever bringer med seg, kan komme i konflikt med skolens diskurser, er like fullt relevant også i vår undersøkelse.

Identitet og investering

Nortons tenkning er nært beslektet med Gees og plasserer seg innenfor det samme sosiokulturelle landskapet. Norton er som vi har sett særlig opptatt av sammenhengen mellom identitet og investering i språklæring – og det hun omtaler som forestilte fellesskap (se også Anderson, 1991). Hun er kritisk til forestillingen om at elever kan defineres i binære termer, for eksempel som enten motiverte eller umotiverte, introverte eller ekstroverte, osv. (Norton, 2013, s. 2). Hun mener at slike personlighetstilskrivninger er sosialt konstruerte i dynamiske og ofte asymmetriske maktforhold, og at ulike identiteter vil sameksistere på motsetningsfylte måter i ett og samme individ (Norton, 2013, s. 43–45). Begrepsparene motivert/umotivert og introvert/ekstrovert må derfor forstås som ytterpunkter på en skala, hvor en og samme elev kan befinne seg på ulike steder på ulike tidspunkt, i ulike situasjoner, med ulike mennesker. De sosiale forholdene utenfor individet har med andre ord stor betydning for hvor i kontinuumet eleven befinner seg, og dermed også for om og hvordan elever investerer i språklæring. Norton sier at mulighetene for å snakke, lese og skrive er sosialt strukturert både på formaliserte og uformelle språklæringsarenaer, og at dette har «important implications for the conditions under which learners speak, read or write the target language, and hence opportunities for language learning» (Norton, 2013, s. 2). Elevens investering i interaksjon og språklæring vil også, som tidligere nevnt, avhenge av hvorvidt de oppfatter at denne investeringen vil gi dem «goder» som vennskap, kompetanse, utdanning, penger osv. som kan øke deres kulturelle kapital og dermed deres sosiale posisjon – nå eller i fremtiden (Norton, 2013, s. 50).

Mye av Nortons forskning omhandler voksne innlærere, til forskjell fra vår studie, som omhandler barn i grunnskolealder. Det er imidlertid mange studier som gjør bruk av perspektivene og begrepene hennes «på» andre grupper av innlærere (Norton, 2016) – både ungdommer (Kjelaas & van Ommeren, 2021; Marshall & Bokhorst-Heng, 2020; Winlund, 2021), barn (Potowski, 2004), og også familier (Lexander, 2020). Forskningen retter dessuten fokus mot ulike sider ved innlæreres erfaringer med andrespråkopplæring og -innlæring. I norsk sammenheng

har Lexander (2020) undersøkt fire senegalesiske familier sin språkbruk i digital kommunikasjon, med mål å belyse hvordan og hvorfor familiene investerer i norsklæring. Hun finner at mye av den digitale kommunikasjonen foregår på norsk, og at «bruk av norsk og utforskning av det norske språket [er] en familieaktivitet der det bygges en felles identitet» (Lexander, 2020, s. 17). Hun fortolker denne investeringen som et uttrykk for at familiene oppfatter norskkompetanse som nøkkelen til økonomisk, sosial og kulturell kapital. Også Kjelaas og van Ommeren (2021) bruker Nortons tenkning om identitet og investering i sin undersøkelse av nyankomne ungdommers (16–22 år) innlæreridentitet i en ungdomsgruppe i grunnskoleopplæring for voksne. Elevene som beskrives, har begrensede skriftspråklige ferdigheter og opplever at de er marginaliserte og mangler ferdigheter som er viktige for å lykkes i det norske utdanningssystemet og samfunnet. Dette fører til en opplevelse av mindreverd og – for noen – til desinvestering i opplæringen (Kjelaas & van Ommeren, 2021, s. 16). Også Winlund (2021) anvender investeringsbegrepet i sin doktorgradsstudie (omtalt over). Hun finner blant annet at lærer-elev-relasjonen er sentral for elevenes investering i opplæringen (Winlund, 2021, s. 129). Både funn knyttet til språklæring som ervervelse av kapital, opplevelsen av hvilke identiteter opplæringen muliggjør, og betydningen av gode relasjoner i opplæringen og skolehverdagen utgjør et viktig bakteppe også for vår studie.

Metode

Den metodiske tilnærmingen i denne studien er kvalitativ, med individuelle, semistrukturerte dybdeintervjuer som konkret metode. Dybdeintervju er en velegnet metode for å få innsikt i enkeltelevs erfaringer og perspektiver og er en mye brukt metode innenfor det som gjerne omtales som «den sosiale eller sosiolingvistiske vendingen» i andrespråksdidaktisk forskning (Molde & Wunderlich, 2021, s. 160). Slike intervjuer er strukturerte, men samtidig fleksible nok til at intervjueren kan følge opp forskningsdeltakernes innspill. På denne måten får en belyst temaer en ikke hadde forutsett på forhånd, og gitt deltakerne «den stemmen som ellers ikke ville blitt hørt» (Molde & Wunderlich, 2021, s. 177).

Intervjuene ble gjennomført av artikkelens førsteforfatter, i forbindelse med hennes masterprosjekt i norskdidaktikk studieåret 2019/2020 (Øverbekk, 2020). Ni elever i alderen 9 til 16 år deltok. I denne artikkelen er sju av disse elevene, i alderen 10 til 16 år, representert: Teodor (12), Andrzej (12), Karol (12), Daniel (11), Hanna (15), Jacek (16) og Emil (10)³. Alle elevene går med andre ord på mellom- eller ungdomstrinnet. Elevene var rekruttert fordi de hadde polsk som førstespråk, men ut over dette var det stor variasjon i botid i Norge og språkrepertoar. Teodor, Andrzej og Daniel hadde vokst opp i Norge eller kommet til landet i spedbarnsalder, Karol og Emil hadde 4–5 års botid, mens Jacek og Hanna kun hadde bodd i Norge i 1–2 år. Seks av elevene hadde to polske foreldre, mens en hadde en polsk og en norsk forelder. Det vil si at noen hadde vokst opp med begge språk, mens andre hadde lært seg norsk som andrespråk i skolealder. Alle elevene opplevde imidlertid at deres førstespråk og «beste» språk var polsk. Elevene bodde i distriktet, på et sted hvor det bor relativt mange polske arbeidsinnvandrere. Elevene hadde derfor mange med samme landbakgrunn og førstespråk i nærmiljøet. De representerer imidlertid like fullt et bredt spekter av erfaringer med å være polskspråklig i Norge og norsk skole og kan beskrives som et strategisk utvalg som kan gi en sammensatt og bred innsikt i polske elevers opplevelser med å navigere i og mellom ulike diskursfelleskap i skolen.

Intervjuene ble gjennomført på elevenes skole og foregikk en-til-en (se intervjuguide, vedlegg 1). Lengden på intervjuene varierte, men alle fikk den tiden de trengte til å tenke seg om, formulere seg slik de ville, og forklare, reflektere rundt og utdype innholdsmomentene i svarene sine. Intervjuene ble tatt opp. Alle intervjuene foregikk på polsk etter elevenes ønske, da det var dette de selv opplevde at de hadde best kompetanse og trygghet i. Førsteforfatter behersker selv polsk og kunne derfor gjennomføre intervjuene på polsk uten å være avhengig av tolk. Dette opplevdes som en klar fordel, både for elevenes mulighet for å sette ord på erfaringer og refleksjoner, og for den relasjonelle maktbalansen. Det er selvsagt at en har mulighet til å fortelle mest utfyllende når en får bruke det språket en behersker best. Dessuten innebar dette at elevene ikke trengte å forholde seg til en tolk – en ny, ukjent voksen. Det språklige og kulturelle fellesskapet med intervjueren kan også ha bidratt til at elevene følte at det var tryggere å dele erfaringer og refleksjoner. På den

³ Navnene er fiktive.

andre siden kan et slikt fellesskap føre til at intervjueren får større påvirkning på forskningsdeltakerne, noe vi har reflektert over og drøftet underveis, både i datainnsamlingen og analysen.

Etter intervjuene ble opptakene transkribert og materialet kodet og kategorisert. Transkripsjonen er gjort på polsk for i størst mulig grad å beholde utsagnetenes «fulle» meningsinnhold under analysearbeidet.⁴ I skriveprosessen har imidlertid oversetting vært nødvendig,⁵ og elevenes ytringer gjengis på både polsk og norsk i artikkelen.⁶ Analysen er tematisk, det vil si orientert mot å identifisere fremtredende temaer i elevenes utsagn. Et tema kan sies å fange «something important about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data set» (Braun & Clark, 2006, s. 82). Etter å ha identifisert mønstre i materialet utkrystalliserte det seg tre temaer som så ble analysert på en erfaringsnær måte: elevenes egenrapporterte språkpraksiser i og utenom skolen, deres opplevelse av innpass i norskspråklige diskursfellesskap og deres investering i norsk-læring (Øverbekk, 2020). Disse temaene ble deretter fortolket i lys av Gees diskursteori og Nortons tenkning om identitet og investering, og det er denne fortolkende analysen som presenteres i artikkelen. Slik kan analysen beskrives som abduktiv, det vil si at den kombinerer «teoretiske antagelser og ideer og empiriske indtryk» (Alvesson & Kärreman, 2005, s. 32). Den har vært empiridrevet – det er elevenes beskrivelser som er utgangspunkt og styrende for valg av teori og for de teoriinformerte analysene – samtidig som den altså er teoretisk fortolkende. De teoretiske begrepene kan imidlertid forstås som *sensitiserende* begreper, det vil si begreper som «suggest directions along which to look rather than a ‘definitive’ concept provid[ing] prescriptions of what to see» (Blumer, 1954, s. 7).

⁴ Transkripsjonene er ordrett. Eventuelle grammatiske avvik er med andre ord ikke korrigeret.

⁵ Oversettelsene er gjort av førsteforfatter.

⁶ Intervjuene er gjengitt *uten* initialer der det kun dreier seg om ett utdrag/utsagn fra elevene, og *med* initialer der det er lengre utdrag med flere samtaleturner. I disse lengre utdragene er den aktuelle elevens fornavn gjengitt med forbokstav, mens «I» er brukt for intervjuer.

«Altså når jeg snakker med polske venner på skolen, så føler jeg meg rar når jeg snakker til dem på norsk» – Elevenes språkpraksiser i skolens ulike diskurser

Det å delta i ulike diskursfellesskap innebærer å delta i fellesskap med ulike kommunikative praksiser og kjennetegn (Gee, 2015). For elever med en annen språk- og kulturbakgrunn innebærer dette også bruk av ulike språk. Dette er noe elevene i denne studien beskriver, gjennom å sette ord på hvordan de erfarer at ulike diskurser kommer i konflikt med hverandre på skolen, særlig når det gjelder bruken av polsk vs. norsk. Flere av elevene går på en skole der det tidligere var forbudt å bruke andre språk enn norsk, både i undervisning og ellers. Dette opplevde flere som problematisk. For eksempel sier Karol (12) dette når han blir spurt om forbudet:

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

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

I skolen inngår elevene i flere diskurser: på den ene siden i de ulike skolefagenes spesifikke fagdiskurser, som samlet kan kalles *undervisningsdiskursen*, og på den andre siden i ulike utenomfaglige diskurser som kan ses som en form for *fritidsdiskurs på skolen*. I undervisningsdiskursen blir diskursdeltakerne gjenkjent som elev og lærer, hvor de har ulike roller med bestemte forventninger om hvordan de skal være, gjøre, snakke, tenke osv. I skolens fritidsdiskurs derimot er gjerne ikke praksisene like formaliserte, spesialiserte og akademiske. De kan tvert imot ligne mer på fritidens fritidsdiskurser, det vil si ulike uformelle diskurser elevene inngår i utenfor skolen. Diskurser kan også være så forskjellige at de kolliderer (Gee, 2015, s. 185; Winlund, 2021). For eksempel kan diskurser som elevene inngår i på fritiden, kolliderer med de diskursene de er forventet å ta del i i undervisning. Når Karol beskriver hvordan forbudet mot å bruke polsk opplevdes som negativt («ikke veldig hyggelig»), og sier at han («vi») liker å snakke på polsk,

er dette et uttrykk for at han opplever det polske språket som en naturlig og selvsagt del av samhandlingen mellom de polskspråklige medelevene. Dette er det flere av elevene som er inne på: Det en kan kalle «være-gjøre-kombinasjonen» *venn – polsk språk*, synes å være den kombinasjonen elevene oppfatter som legitim med sine polske medelever, trolig fordi dette er den være-gjøre-kombinasjonen de er vant med og opplever som naturlig i fritidsdiskursen utenom skolen. Dette kommer blant annet fram i Andrzej (12) sin beskrivelse av å føle seg «rar» når han må snakke norsk med de polskspråklige medelevene sine på skolen:

No, czyli w szkole jak rozmawiam z polskimi przyjaciółmi to się dziwnie czuję jak po norwesku do nich mówię. Więc mówimy po polsku do siebie.

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

Opplevelsen av «rarhet» kan forstås som et uttrykk for en opplevelse av å stå i «skvis» mellom fritidsdiskursen og undervisningsdiskursen – det Gee beskriver som å være «bi-discoursal» (Gee, 2015, s. 185). Først språkforbudet og senere forventningene om at norsk skal være det primære språket i skolen, innebærer at de polskspråklige elevene må innta nye og fremmedgjørende identitetsposisjoner overfor hverandre. Være-gjøre-kombinasjonen *venn – polsk språkbruk* blir altså utfordret med skolens forventede være-gjøre-kombinasjon *medelev – norsk språkbruk* (Gee, 2015, s. 171).

Det kan være både nyttig, eller til og med nødvendig, å skille mellom primære og sekundære diskurser i teoretiseringen og analysen av at mennesket inngår i og utvikler kommunikativ kompetanse innenfor ulike diskurser. Dette skillet er imidlertid ikke uproblematisk, for diskursene er dynamiske og i stadig endring og utvikling (Gee, 2015, s. 185 og s. 193). Elementer fra ulike sekundære diskurser, for eksempel språkbruk i skolen, kan «plukkes opp» av elevene og implementeres i elevenes hverdagsdiskurs (Gee, 2015, s. 193). Når Karol og Andrzej opplever å ikke kunne bruke polsk med polskspråklige venner i skolen, kan vennekursen som inngår i elevens primærdiskurs, bli påvirket. Det kan tenkes at elevene etter hvert tar i bruk norsk som et nytt trekk ved vennekursen.

Et eksempel på en mer abstrakt påvirkning av hverdagsdiskursen kan være utvikling av visse verdier, holdninger og perspektiver som bygger på verdier, holdninger og perspektiver elevene har møtt i skolediskursen eller andre sekundærdiskurser. Daniel (11), som også gikk på skolen som hadde forbud mot å bruke polsk, forteller om en episode der en norskspråklig medelev sa «ikke snakk på polsk» til en gruppe polske elever:

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

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

D: *Po polsku? Hm.. Po polsku raczej nie, ale po norwesku czasami tak. På polsk? Hm.. ikke på polsk egentlig, men noen ganger på norsk ja.*

I: *A w których sytuacjach to się zdarza, że nie lubisz po norwesku?*
I hvilke situasjoner hender det at du ikke liker å snakke på norsk da?

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

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

Dette kan forstås som et uttrykk for at norskspråklige medelever internaliserer skolens språkpolitikk. Fordi skolens forbud mot bruk av andre språk enn norsk betyr «ikke bruk polsk» for polske elever, kan forbudet ha påvirket hvordan medelever forholder seg til polskspråklige elever. Skolens bestemmelser kan også påvirke de polske elevenes syn på eget språk og egen identitet. Når skolens bestemmelser tilkjenner det norske språket høyest verdi, og definerer norsk språkbruk som den eneste riktige, risikerer elevene med andre førstespråk å bli marginalisert (Norton, 2013, s. 16). Det skaper et ujevnt maktforhold mellom skolen som institusjon og andrespråkelevne, og mellom elever med norsk som førstespråk og andrespråk, og kan påvirke andrespråkelevnes tilhørighetsfølelse og identitet negativt. De kan tilpasse seg skolens verdier og derigjennom ta avstand fra sin polskspråklige og -kulturelle bak-

grunn. Dette kan i sin tur kollidere med hjemmediskursen og dens kulturelle modeller for hva som er riktig og viktig (Gee, 2015, s. 114). Skolens regler og holdninger kan imidlertid også (og samtidig) bidra til å styrke andrespråkelevenenes språklige og kulturelle tilhørighet. Dette synes å være tilfellet for flere av elevene i denne studien. På samme måte som Karol omtalte de det polske språket som *sitt* språk, uttrykte tilhørighet til det, og ga uttrykk for at de stilte seg kritiske til språkforbudet i skolen.

Fordi språkforbudet på den aktuelle skolen også gjaldt i friminuttene, forplantet det seg en frykt for å bli tatt i feil språkbruk også til elevenes fritidsdiskurs på skolen. Karol forteller at dette førte til at han fortsatt skifter språk i samtaler mellom venner dersom en lærer går forbi:

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

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

Selv om forbudet ikke gjelder lenger, henger altså frykten for å bli tatt i «feil» språkbruk igjen. Skolediskursens bestemmelser ser altså ut til å ha gått ut over og påvirket språkpraksisen i fritidsdiskursen på skolen på mer varig basis (Gee, 2015).

«Det er vanskelig når du ikke snakker på norsk eller når du har utfordringer med å snakke på norsk, å være noen i gruppa» – Elevenes innpass i norskspråklige fellesskap

Kommunikativ kompetanse og diskursmestring utvikles gjennom deltakelse i og navigering mellom diskurser fordi diskursdeltakelse innebærer at vi veksler mellom ulike identiteter – *whos* – og gjør ulike handlinger – *what* – i form av språklige ytringer og sosial adferd (Gee, 2015, s. 168). For å tilpasse seg og «mestre» ulike diskurser må elevene derfor få innpass i norskspråklige og «norskkulturelle» fellesskap. I intervjuene ble elevenes erfaringer med dette tematisert. Flere av elevene beskriver

at de har opplevd det som utfordrende å få innpass i jevnaldningsfelleskap på skolen, og forklarer dette på ulike måter. Flere mener norskerferdigheter er den viktigste årsaken. For eksempel sier Hanna (15), som går på ungdomsskolen, at hun ikke opplever å bli møtt med åpenhet, verken på skolen eller ellers i annen norskpråklig kommunikasjon:

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

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

H: *Nie za bardzo..*

Ikke noe særlig..

I: *Mhm.. a dlaczego?*

Mhm.. hvorfor det da?

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

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

[...]

I: *Jak się czułaś po przyjęciu do szkoły?*

Hvordan følte du deg etter mottakelsen på skolen?

H: *Troche samotna, bo nikt do mnie nie rozmawiał.. i.. tak.. tak średnio.*

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

[...]

H: *Po prostu nawet nie chcieli ze mną rozmawiać.*

De ville rett og slett ikke snakke med meg engang.

I: *Acha.. nikt?*

Å, nei.. ingen?

H: *Z mojej klasy; nikt.*

Fra min klasse; ingen.

I: *Mhm.. A nauczyciele?*

Mhm.. Lærerne da?

H: *Mm, no czasem, jeżeli widzą mnie samą to czasami podejdą i się pytają, jak się czuję.*

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

Hanna opplever at hun blir sett av lærerne, men ikke av medelevene, noe hun beskriver som «litt ensomt». I tillegg til å være en barriere i det første møtet, for overhodet å komme i kontakt, opplever flere av elevene norskferdigheter som en utfordring for videre sosialisering og relasjonsdanning – for det å bli en del av det sosiale fellesskapet. Jacek sier at det har betydning for det «å være noen (zaistnieć) i gruppa»:

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

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

Språkferdigheter har med andre ord avgjørende betydning for sosial posisjon og identitet, slik Jacek erfarer det. Begrensede språklige ferdigheter gjør det utfordrende å bruke språket som verktøy for ønsket innpass og for å posisjonere seg som jevnbyrdig. I stedet opplever Jacek at han tilskrives en lite attraktiv identitetsposisjon av medelevene (Norton, 2013, s. 165–166). Jacek beskriver hvordan dette fikk ham til å «føle seg dårlig sosialt» da han var ny, og knytter mangelen på innpass og inkludering til medelevenes misforståelser av det han sa og gjorde, samt til frykten deres for ikke å forstå:

Bardzo źle się poczułem socjalnie jakby z innymi uczniami.

Veldig dårlig følte jeg meg sosialt, med andre elever liksom.

[...]

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

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

Både Jacek og Hanna opplever altså norskferdigheter som avgjørende både for innpass, deltakelse, tilskrivning av attraktive identitetsposisjoner og etablering av relasjon med de norskspråklige medelevene. Forståelsen av hva det er «folk som oss» er og gjør i bestemte diskurser, omfatter imidlertid ikke bare språk, men også holdninger til «normal», «riktig» eller «passende» adferd (Gee, 2015, s. 113–114). Det er med andre ord en rekke andre sosiale koder som påvirker hvordan en forholder seg til nye mennesker. For andrespråkselever kan det å få innpass i en gruppe være ekstra utfordrende fordi det ikke bare er språket, men også disse andre sosiale kodene som skiller seg fra deres kjente og vante diskurspraksiser. Jacek forteller følgende om måten han ble møtt på, og forklarer dette med at han selv oppførte seg «litt rart». På spørsmål om han møtes med åpenhet, svarer han:

J: *Zależy jacy. Są ludzie które są otwarte, i są ludzie które nie są otwarte. Ale myślę, że mimo wszystko, mniej jest osób, które są otwarte. Jest mniej osób, które są otwarte, żeby ze mną porozmawiać, żeby mnie poznać, ehm...*
Det kommer an på hvem. Det er folk som er åpne, og det er folk som ikke er åpne. Men jeg tror uansett at det er færre folk som er åpne. Det er færre folk som er åpne for å snakke med meg, for å bli kjent med meg, ehm...

I: *Mhm... a co o tym myślisz?*
Mhm... Hva tenker du om det?

J: *Myślę, że mój przypadek jest specjalny, bo... myślę, że po prostu zrobiłem złe pierwsze wrażenie.*
Jeg tror at mitt tilfelle er spesielt, for.. jeg tror at jeg har gitt et dårlig førsteinntrykk, rett og slett.

I: *Acha?*
Åja?

J: *Czyli jak przyszedłem do szkoły to... zachowywałem się trochę dziwnie, i nie dziwię się teraz że... w sensie, dalej jest to niemiłe, ale czuję, że... jakby, rozumiem, że czasami ktoś nie chce ze mną porozmawiać, bo... bo boi się reakcji, bo myśli że... bo nie zna mnie po prostu.*
Det vil si, når jeg kom til skolen så... oppførte jeg meg litt rart, og jeg er ikke overrasket nå, at... altså, det er fortsatt ikke noe hyggelig, men jeg føler at... liksom, jeg skjønner at det ikke alltid er noen som vil snakke med meg, fordi... fordi de er redd reaksjonen, fordi de tenker at... fordi de ikke kjenner meg, rett og slett.

[...]

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

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

Forventninger til «normal», «riktig» eller «passende» adferd kan på den ene siden skille seg fra det som er vanlig og akseptabelt innenfor elevenes vennediskurser. På den andre siden kan det være Jaceks tilnærming som ny, som kolliderte med forventningene medelevene hadde til nye elever. Forventningene til henholdsvis medlemmer og ikke-medlemmer kan være forskjellige. Det å prøve ut gruppens egne sosiale normer, ideer eller rolleforventninger som man har observert, kan ses som en utprøvende tilpasning av sin sosiale posisjon (Gee, 2015). Likevel behøver ikke denne tilpasningen å være «riktig» tilnærming når man ikke har rukket å bli kjent, danne relasjoner og finne posisjoner som fungerer overfor andre deltakere i den bestemte diskursen. Det er dette Jacek beskriver. Han opplevde at han agerte som de andre, men at handlingen ikke ble akseptert. Når han og de andre elevene i tillegg opplever norskferdighetene som et betydelig hinder for å bli godtatt i norskspråklige diskursfellesskap på skolen, blir det lag-på-lag med barrierer for innpass. Gee beskriver denne kompleksiteten i diskurser (med stor *d*) og diskursmestring slik: «what is important is language *plus* being the ‘right’ *who* (sort of person) doing the ‘right’ *what* (activity)» (2015, s. 171, kursiv i original).

I prosessen med å bli diskursdeltaker i nye, ukjente diskurser kan altså utprøvende språkbruk og oppførsel, slik som Jaceks vennskapelige dytting, kollidere med en gruppes sosiale forventninger. Diskursenes kulturelle modeller kolliderer, noe som skaper uheldige førsteinntrykk og misforståelser (Gee, 2015, s. 112–114). Elevene i denne studien opplever altså både begrensede norskferdigheter og forståelsen av «riktig» adferd som utfordrende, og de har opplevd både marginalisering, ensomhet, frustrasjon og nedstemthet som resultat av dette. Disse er-

faringene og følelsene kan påvirke om og hvordan de velger å investere i interaksjon og norsklæring. Investeringen kan i sin tur ha innvirkning på sosial innpass og hvilke identitetsposisjoner elevene tilskrives og kan innta. I det følgende sammenfatter vi analysen gjennom en analyse av elevenes investering – og desinvestering.

«Det er verdt å lære seg nye språk» vs. «Da har jeg ikke lyst til å snakke på norsk engang, ikke svare engang» – Elevenes investering og desinvestering i interaksjon og norsklæring

Innledningsvis i artikkelen så vi hvordan Teodor beskriver at han ønsker å lære norsk for å kunne gjøre seg «forstått i fremtiden med andre, også med folk som er fremmede for meg her i landet». Lignende begrunnelser går igjen i de andre elevenes beskrivelser. De ønsker å utvikle ferdigheter for å kunne delta i norskspråklige fellesskap «i fremtiden». Emil (10) beskriver helt eksplisitt hvordan han ser på det å lære seg flere språk som nøkkelen til en bedre fremtid:

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

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

Også Jacek beskriver det å kunne flere språk som en kapital fordi det muliggjør interaksjon og deltakelse i mange ulike fellesskap:

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

Hvis jeg blir i stand til å snakke 5-6 språk så blir jeg virkelig lykkelig, for det er, det er fantastisk å kunne snakke med folk. Jeg snakker, jeg tenker

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

Både Teodor, Emil og Jacek begrunner altså sin investering utfra en forestilt fremtid og forestilte sosiale fellesskap (Norton, 2013, s. 8). Samtidig vil ofte investering avhenge av at elevene får innpass og muligheten til å delta i norskspråklige fellesskap og blir tilskrevet en attraktiv identitetsposisjon her og nå, både i opplæringen og ellers. Som vi har sett opplever elevene norskspråklige ferdigheter som en barriere for deltakelsen i og tilskrivningen av positive identiteter i norskspråklige fellesskap: «det er vanskelig, når du ikke snakker på norsk eller når du har utfordringer med å snakke på norsk, å være noen i gruppa», sier Jacek. Hanna beskriver to ulike strategier i kommunikative sammenhenger hvor hun opplever det som vanskelig å uttrykke seg på norsk:

Eh, po prostu albo zaczynam rozmawiać po angielsku albo po prostu nie mówię.

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

Hannas strategi om å si «ingen ting» er en strategi som lett kan bli tolket som manglende interesse for å delta og for å forbedre norskferdighetene sine. Denne desinvesteringen kan imidlertid også forstås som en form for motmakt eller beskyttelse mot ydmykelse (Norton, 2013, s. 7). Framfor å ikke lykkes med å uttrykke seg og risikere opplevelsen av manglende mestring og skam, er det mer ansiktsbevarende å la være. Samtidig er denne strategien selvsagt kontraproduktiv når det gjelder utviklingen av norskferdigheter, og den kan ha negative konsekvenser for Hannas identitetsposisjon. Når elever forholder seg passivt, risikerer de å bli ytterligere marginalisert av omgivelsene, noe som kan forsterke deres opplevelse av å ha mangelfulle språkferdigheter og ikke være en som er «100 % akseptert» i målspråksfellesskapet.

Desinvestering kan også være et resultat av en bestemt språkpolitikk og marginaliserende språkholdninger. Dette så vi et eksplisitt eksempel på i Daniels beskrivelse av hvordan han ikke ville snakke overhodet da

han fikk beskjed av medelever om ikke å bruke polsk: «Jo, jeg snakker med venner på polsk, og plutselig kommer det noen bort og sier 'ikke snakk på polsk'. Da har jeg ikke lyst til å snakke på norsk engang, ikke svare engang.» De andre elevene i studien beskriver ikke desinvestering på en like eksplisitt måte. De beskriver imidlertid det tidligere språkforbudet som «lite hyggelig» og fremmedgjørende. Flere av elevene setter ord på en opplevelse av å bli tvunget inn i språklige og diskursive praksiser som de ikke ønsket, og som følte unaturlige i samhandling med venner på skolen. Det førte altså til at de inntok fremmedgjørende identitetsposisjoner i skolens fritidsdiskurs, og at de opplevde en devaluering av en vesentlig del av sin polske identitet og tilhørighet. Dette kan ha negativ innvirkning på elevenes identitet, når det gjelder både eget førstespråk og egen hjemme- og fritidsdiskurs, og det kan bidra til mindre investering og deltakelse i norskspråklige diskursfelleskap.

Avsluttende refleksjoner

Denne artikkelen beskriver hvordan sju polkspråklige elever erfarer det å være polsk og minoritetsspråklig i norsk skole. Med utgangspunkt i Gees og Nortons sosiokulturelle teorier om diskurs- og språklæring belyser artikkelen hva elevenes skoleerfaringer forteller om sammenhengen mellom innpass i norskspråklige diskursfelleskap, identitet og investering i norsklæring. Et hovedfunn er at elevene opplever at deres vante språkpraksiser og identitetsposisjoner blir utfordret i skolen. Skolens offisielle og uoffisielle språkpolitikk om ikke å bruke polsk på skolen virker fremmedgjørende på flere av elevene og gjør at noen opplever at de havner i skvis mellom de polkspråklige hjemme- og fritidsdiskursene på den ene siden og de norskspråklige skolediskursene på den andre. Et annet hovedfunn er at flere av elevene opplever det som utfordrende å få innpass i norskspråklige diskursfelleskap. De erfarer at både «rent» språklige ferdigheter og andre diskursive faktorer er avgjørende for å kunne «være noen (zaistnieć) i gruppa». Slik setter de ord på språkerfardigheter og diskursmestring som grunnleggende for å kunne innta og tilskrives attraktive identitetsposisjoner i målspråksfelleskapet. Dette illustrerer også Gees sentrale poeng om at det å bli akseptert i et diskursfelleskap innebærer både språkmestring og å være den riktige *hvem* som gjør det riktige *hva* (2015, s. 171).

Opplevelsen av språklig og diskursiv fremmedgjøring knyttet til skolens språkpolitikk og mangel på innpass i norskspråklige jevnaldningsfelleskap kan påvirke elevenes investering i norsklæring. Dette kommer både eksplisitt og mer implisitt til uttrykk i elevenes beskrivelser. De fleste er motiverte for å lære norsk, både for å få ferdigheter, kunnskap og relasjoner – og for derigjennom å få en bedre fremtid. Samtidig beskriver noen av dem desinvestering her og nå, i form av tilbaketrekking, passivitet og stillhet. De beskriver dessuten reaksjoner som blant annet ensomhet og opplevelse av å bli misforstått, noe som typisk kan bidra til at de investerer mindre i norskspråklige fellesskap og norsklæring enn det motivasjonen deres for både læring og deltakelse tilsier.

Elevenes erfaringer og refleksjoner må naturligvis ses i sammenheng med alder og botid. Det vil gjerne være forskjell på ungdom og barn når det gjelder identitet, investering og innpass i nye diskursfelleskap. Ungdomsårene er en særlig formativ periode for identitet og tilhørighet (Kalter et al., 2018), og flere studier peker på at minoritetsspråklig ungdom har større utfordringer med å få innpass i målspråksfelleskap enn yngre innlærere (f.eks. Kjelaas & van Ommeren, 2022). I denne studien er fem av elevene i ungdomsskolealder (12–16 år): Jacek, Hanna, Karol, Teodor og Andrzej, og selv om alle disse setter ord på utfordringer med innpass i norskspråklige fellesskap, er det de to eldste, Jacek og Hanna, som gir sterkest uttrykk for dette. Det er også de to som har kortest botid i Norge, noe som naturligvis også er en viktig faktor. Det er (i prinsippet) langt mer utfordrende, både språklig og sosialt, å være nyankommet enn å ha lengre botid i Norge.

Sitatene og utdragene som er brukt i artikkelen, peker på situasjoner og praksiser som er utfordrende for elevene. De beskriver utfordringer og negative erfaringer rundt identitet, investering og innpass i norskspråklige fellesskap. Dette var selvsagt ikke «hele bildet». Elevene beskriver også norskspråklige medelever som tok sosiale initiativ overfor dem og inkluderte dem i ulike fellesskap, og de beskriver positive erfaringer med opplæringen og skolehverdagen for øvrig (Øverbekk, 2020). Samtidig var elevenes erfaringer knyttet til det tidligere «språkforbudet» og til mangelen på innpass i norskspråklige fellesskap det mest fremtredende i materialet. I tråd med den sosiale vendingen i andre-språklingvistikken var det derfor viktig å løfte disse erfaringene og belyse dem teoretisk. Den sosiale vendingen innebærer som beskrevet innledningsvis at søkelyset rettes mot elevenes erfaringer som andre-

språksinnlærere (Block, 2007), og mot de sosiokulturelle vilkårene for deres deltakelse i ulike målspråksfellesskap (Norton, 2013). Målet er med Nortons ord å skape «a more productive relationship between theory and practice, and between ideas about language learning and the lived experience of learners and teachers themselves» (Norton, 2016, s. 475). Dette er ikke bare empirisk og teoretisk interessant og viktig, men en forutsetning for en opplæring og skolehverdag som bidrar til at andre-språkelever som Jacek, Hanna, Karol, Teodor, Daniel, Emil og Andrzej kan bli «noen i gruppa – noen som aksepteres 100 %».

Referanser

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriutvikling. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 121–144). Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism* (2. utg.). Verso.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. Continuum.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 1059–1078. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bygdås, M. E. (2016). *Fra Warszawa til Oslo: Språkvalg og identitet hos polsk-norske ungdommer* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Dyrlid, L. M. (2017). *Transnasjonalisme mellom stolthet og stigma: Polske migranternes narrativer om arbeid, tilhørighet og posisjonering* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Dyrlid, L. M. (2018). «Polakken kan»: Narrativer om polske migranternes arbeid og tilhørighet i Norge». *Norsk antropologisk tidsskrift*, 29(3–4), 124–145. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2018-03-04-03>
- Frey, V. (2017). *Identitetsskapande i ett andraspråk: En kvalitativ studie om hur vuxna för invandrare-elever från Polen betraktar sine identiteter i svenska* [Eksamensoppgave]. Stockholms universitet.

- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Golden, A. & Tenfjord, K. (2014). Møte mellom polsk og norsk i Norge. *NOA – norsk som andrespråk*, 30(2), 5–10.
- Gullikstad, B., Kristensen, G. K. & Sætermo, T. F. (2021). *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn*. Universitetsforlaget.
- Horbowicz, P. (2010). *How to be Norwegian in talk? Polish-Norwegian interethnic conversation analysis*. Novus.
- Janik, M. O. (2010). *En polakk i norsk fortid. Om feil gjort av polskspråklige norskinnlærere i bruk av perfektum og preteritum* [Masteroppgave]. Adam Mackiewicz-universitetet i Poznan.
- Kalter, F., Kogan, I. & Dollman, J. (2018). Studying Integration from Adolescence to Early Adulthood: Design, Content, and Research Potential of the CILS4EU-DE Data. *European Sociological Review*, 35(2), 280–297. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy051>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2021). Innlæreridentitet i møte med skolens diskurser om språk og språkopplæring. I M. Monsen & V. A. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 47–67). Cappelen Damm akademisk.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Lantolf, J. & Pavlenko, A. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I J. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lexander, K. V. (2020). Norsk som digitalt samhandlingsspråk i fire familier med innvandrerbakgrunn – identitet og investering. *Nordand*, 15(1), 4–21. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-01>
- Malczewska-Iversen, N. (2012). *Transnasjonal selvpresentasjon: En kvalitativ studie om hvordan livet til polske jenter i Norge kan forstås i lys av transnasjonalisme* [Masteroppgave]. NTNU.
- Marshall, K. L. & Bokhorst-Heng, W. D. (2020). Canadian Immersion Students' Investment in French. *The Modern Language Journal*, 104(3), 601–617. <https://doi.org/10.1111/modl.12663>

- Molde, A. B. & Wunderlich, I. (2021). «That's why jeg sa ja til intervju også». Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen. *NOA – norsk som andrepråk*, 37(1–2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1994>
- NorPol. (2020). L2 Communication among Polish migrants in Norway – Center for Multilingualism in Society across the Lifespan. <https://www.hf.uio.no/multiling/english/projects/flagship-projects/norpol/index.html>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. utg.). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2016). Identity and Language Learning: Back to the Future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Obojska, M. A. (2018). *Stance in offline and online metalinguistic talk among Polish adolescents in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish Use and Investment in a Dual Immersion Classroom: Implications for Second Language Acquisition and Heritage Language Maintenance, *The modern language journal* 88(1), <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00219.x>
- Sacha, A. (2021). *Norsk, polsk eller begge deler: En studie av tospråklighet hos fem polsktalende barn i Norge* [Masteroppgave]. Høgskolen i Østfold.
- Skommer, G. (2014). Norsk fonologi – en utfordring for polske innlærere?. *NOA – norsk som andrespråk*, 30(2), 67–85. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/835/830>
- Slusarczyk, A. (2015). *Språkbruksmønster og narrative ferdigheter hos barnehagebarn med polsk som morsmål og norsk som andrespråk* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Stachowski, J. & Rasmussen, B. (2021). Når hjemme er borte og borte er hjemme: Fortellinger om lokalintegreringens komplekse dynamikk. I B. Gullikstad, G. K. Kristensen & T. F. Sætermo (Red.), *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn* (s. 156–179). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Fakta om: Innvandring*. <https://www.ssb.no/innvandring-oginnvandrerer/faktaside/innvandring>
- Szymańska, O. (2010). *Konseptualisering av rommet hos polske innlærere – utfordringer og diagnoser. En korpusbasert studie med i og*

på i fokus [Masteroppgave]. Adam Mackiewicz-universitetet i Poznan.

Winlund, A. (2021). *Inte för räddhågsna. En etnografisk studie om undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkin introduktion* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.

Ødegård, A. M., & Andersen, R. K. (2021). *Arbeids- og levekår for bosatte arbeidsinnvandrere fra Polen og Litauen*. (FAFO-rapport 2021:14), FAFO. <https://www.faf.no/images/pub/2021/20781.pdf>

Øverbekk, M. (2020). *Språk, deltakelse i fellesskap og identitet: En gruppe polske elevers opplevelser med norskinnlæring og måten de og deres språk er blitt møtt på i skolen* [Masteroppgave]. NTNU.

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Hvor lenge har du vært i prosessen med å lære norsk?
Jak długo się uczysz norweskiego języka?
- Hvor lærer du norsk? På skolen? Hjemme? På kurs? Sammen med venner på fritiden?
Gdzie się uczysz norweskiego? W szkole, w domu, na kursie, razem z przyjaciółmi?
- På hvilke arenaer bruker du norsk? Hvor snakker du norsk? Med hvem? På skolen, hjemme, med venner (Norske? Polske? Andre?), på mobilen, på nett (chat osv)?
W jakich arenach użytkujesz norweski język? Gdzie mówisz po norwesku? Z kim? W szkole, w domu, z przyjaciółmi (norweskie, polskie, inne?), na telefonie, w Internecie?
- Er det noe du synes er vanskelig når du skal snakke/lære norsk? Ekstra vanskelig? Uttalen av noen bokstaver/ord/lyder? (På hvilken måte har du lært det?)
Czy jest coś, co myślisz że jest trudno się nauczyć w wymowie norweskiego języka? Jest coś bardzo trudne? Wymowa niektórych liter/słów/brzmień/dźwięków? W jaki sposób się tego nauczyłeś?
- Er det noe du synes er lett å lære? Noe som kanskje ligner på polsk?
Czy jest coś, co myślisz że jest łatwo się nauczyć? Coś co może jest podobne do polskiego języka?

- Hvordan har det vært/er det å kommunisere med andre på norsk? Har du opplevd noen utfordringer? Har du opplevd å bli misforstått? Opplever du mestrings/har du fått en god følelse?
Jak to było/jest komunikować się z innymi po norwesku? Doświadczyłeś pewnych wyzwań? Doświadczyłeś bycia źle zrozumianym? Doświadczasz opanowanie/masz czasem dobre przeczucie po komunikacji?
- Er det noe du har opplevd som en barriere i innlæringsprosessen/i kommunikasjon? Hvorfor?
Czy jest coś, czego doświadczyłeś jako barierę w procesie uczenia się/komunikacji? Dlaczego?
- Er det noen situasjoner der du ikke liker å snakke norsk/polsk? Hvorfor?
Czy są jakieś sytuacje gdzie nie lubisz mówić po norwesku/polsku? Dlaczego?
- Hva har motivert deg til å lære deg norsk? Hvorfor?
Co cię motywuje do nauczania się norweskiego? Dlaczego?
- Hvordan har andre tatt imot deg når du prøver å kommunisere? Hvordan vil du at andre skal ta imot deg?
Próbując się porozumieć, jak inni cię przyjęli w sytuacji komunikacji? Jak byś chciał, żeby inni cię przyjęli?
- Går samtalen noen gang over i engelsk? Blander du språk? Hvorfor?
Czy rozmowa czasami idzie z norweskiego do angielskiego języka? Mieszasz języki? Dlaczego?
- Hvordan har undervisningen på skolen vært, synes du? Hvorfor?
Jak myślisz, jak było/wyglądało nauczanie w szkole? Nauka, lekcje, wykłady. Dlaczego?
- Liker du noen arbeidsmåter/aktiviteter bedre enn andre? Hva er gøy/mindre gøy? Hva er lærerikt/mindre lærerikt? Hvorfor?
Lubisz niektóre formy pracy/zajęć lepiej niż inne? Co myślisz jest fajne/mniej fajne? Co jest bardziej/mniej pouczające? Dlaczego?
- Er det noe du skulle ønske var annerledes i undervisningen? Hvorfor?
Czy jest coś, czego chciałbyś, żeby było inaczej w nauce/lekcjach/wykładach? Dlaczego?
- Hvis du skulle gitt råd til en lærer som vil jobbe med barn og ungdommer som skal lære seg norsk som andrespråk, hva ville du sagt? Noe han/hun bør gjøre/ikke bør gjøre?

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

- Hvordan har du opplevd å bli tatt imot på skolen? Imøtekommande, positivt, negativt? På hvilke måter?
Jak się czułeś po przyjęciu do szkoły? Jak doświadczyłeś akceptowanie w szkole? Czy uważasz, że ludzie byli otwarci by Ciebie poznać? Pozytywni, negatywni? W jaki sposób?
- Hvis du skulle gitt råd til en helt ny elev som kom fra Polen og skulle begynne på skolen i Norge og lære seg norsk, hva ville du sagt? Anbefalinger? Noe han/hun bør/ikke bør gjøre?
Gdybyś miał udzielić porady całkiem nowemu uczniowi, który jest z Polski i miał zacząć w nowej szkole tutaj w Norwegii i uczyć się norweskiego języka, co byś powiedział? Masz jakieś rekomendacje? Jest coś, co powinien/nie powinien robić?
- Før vi avslutter, har du noe mer du ønsker å tilføye/utdype, eller eventuelt noen spørsmål til meg? Er det noe du syns jeg skulle spurt om? Er det noe du syns jeg burde vite?
Zanim zakończymy, masz coś jeszcze do dodania/pogłębienia/rozwińnięcia lub jakieś pytania do mnie? Czy uważasz, że powinnam o coś jeszcze zapytać? Jest coś, co uważasz, że powinnam wiedzieć?

Abstract

This article explores seven Polish-speaking students' experiences with second language learning in Norwegian school. More specifically, it investigates what the students' experiences reflect with regards to the connection between identity, access to Norwegian-speaking communities and investment in language learning. The material is collected through individual qualitative interviews and the theoretical approach is socio-cultural (Gee, 2015; Norton, 2013). A main finding is that several of the students experience that the language practices and identity positions that they are accustomed to are challenged in school. The school's official and non-official language policy has an alienating effect and leads to a conflict between the students' Polish-language home discourses and the Norwegian-language school discourses. Moreover, the students find

it challenging to access Norwegian-speaking discourse communities. They find that both «pure» linguistic skills and other discursive aspects are crucial to «be someone (*zaistnieć*) in the group». Our interpretation is that the students' experiences of who they get to be in school, that is, what identity positions they are ascribed, affect their participation and investment in second language learning.

Keywords: Polish-speaking students, identity, investment, discourse, second language learning