



Forhandling av ansvar for språk og inkludering

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

AV KRISTIN VOLD LEXANDER, MARTE NORDANGER OG ANJA MARIA PESCH

Sammendrag

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

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

Abstract

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

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

Innledning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bakgrunn

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

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

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

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

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

Teoretisk bakgrunn

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

Inkludering som anerkjennelse

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

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

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

Ansvar

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

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

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

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

Forhandling og valg om ansvar i et neksusanalytisk perspektiv

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

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

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

Deltakere og forskningsetiske overveielser

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

Deltakere fra tre moderprosjekter

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

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

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

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

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

Forskningsetiske overveielser

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

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

Analyse

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

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

Ansvar for språkkompetanse: Takknemlighet og selvdiskvalifisering

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

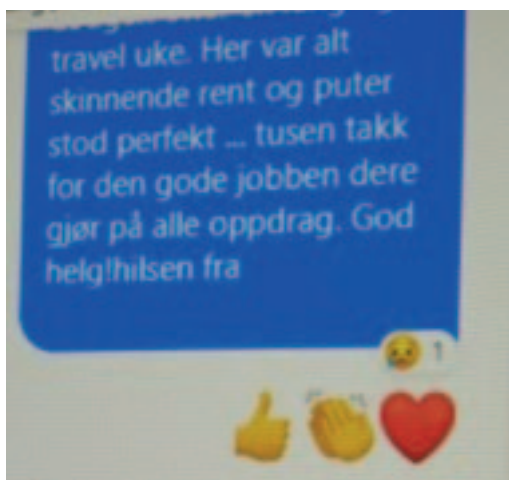
Ansvar for språkfelleskapet: språkmegling og språkopplæring

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

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

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

Eksempel 1. Chattemeldinger fra gruppechat i Raimondas firma



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Det medierende ansvaret: buffer, portvokter og forhandler av forskjellighet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskusjon og konklusjon

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

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

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

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

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

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

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

Referanser

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

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

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