



Innhold

| | |
|---|----|
| Forord | 3 |
| Ragni Vik Johnsen: Norsk som en del av et flerspråklig familie- repertoar i en trespråklig familie | 5 |
| Sara Ahmed Karim: Transnasjonal identitet og transspråking hos unge tilbakeflyttere | 37 |
| Marlene Øverbekk og Irmelin Kjelaas: «To, że będę się nauczać nowych słów, jaką mają tradycję, co robią Norwedzy. Warto się uczyć nowych języków.»: En studie av sju polskspråklige elevers erfaringer med innpass, identitet og investering i norskspråklige felleskap | 65 |
| Bidragstere | 97 |



Forord

Bård Uri Jensen, Randi Myklebust, Toril Opsahl

Hvordan innlemmer en trespråklig familie norsk i sitt flerspråklige repertoar, og hvordan brukes norsk som ressurs for å konstruere familien som et sosialt fellesskap? Dette er spørsmål Ragni Vik Johnsen stiller i artikkelen *Norsk som en del av et flerspråklig familierepertoar i en trespråklig familie*. Johnsens artikkel innleder dette nummeret av NOA, som inneholder tre artikler som spenner forholdsvis bredt tematisk. Basert på teori om språklig sosialisering, begreper om familieelekt og transspråklig familierepertoar og analysemetoder fra interaksjonell sosiolingvistikk utforsker Johnsen ulike sider ved familien som språklæringsarena i hverdagslige aktiviteter. I analyser av fellesmåltider hos en trespråklig familie viser hun at norsk har en naturlig plass i den hverdagslige kommunikasjonen, at både barn og foreldre øver på og utvikler norskkunnskaper, og at de bruker sine flerspråklige ressurser, spesielt trekk fra norsk, for å forhandle om sosiale posisjoner og for å konstruere familien som en sosial arena. Johnsen finner at barna i familien ofte posisjoneres som norskeksperter av foreldrene, og at foreldrene selv posisjoneres selv som innlærere.

I artikkelen *Transnasjonal identitet og transspråking hos unge tilbakeflyttere* utforsker Sara Ahmed Karim identitetsprosesser og transspråkingspraksiser blant unge med kurdisk bakgrunn som er vokst opp i Vest-Europa og flyttet tilbake til foreldrenes hjemland. Karim trekker på teori om transnasjonale sosiale felt og benytter begrepene «ways of being» og «ways of belonging» som innganger til å forstå identitet og språk som fenomen hos de unge menneskene som deltar i studien. Datagrunnlaget er semistrukturerte intervjuer med tolv unge informanter, alle over 18 år og med erfaringer som aktører på transnasjonale sosiale arenaer. Karim finner at måten informantene konstruerer sin identitet og bruker sine språk på, ikke er bestemt av enten oppvekstlandet eller av foreldrenes hjemland, men må forstås som et resultat av deres plassering

og aktivitet i det transnasjonale feltet. Analysene viser hvordan ungdommene ble sosialisert inn i oppvekstlandets institusjoner, normer og regler, mens de samtidig ble eksponert for idéer, verdier og praksiser fra foreldrenes hjemland. Karim konkluderer med at de unges identitetskonstruksjoner er tett forbundet med deres kompetanse i to språk.

I den tredje og siste artikkelen i dette nummeret av NOA, «*To, że będe się nauczać nowych słów, jaką mają tradycję, co robią Norwedzy. Warto się uczyć nowych języków*»: *En studie av sju polskspråklige elevers erfaringer med innpass, identitet og investering i norskspråklige fellesskap*, presenterer Marlene Øverbekk og Irmelin Kjelaas en kvalitativ intervjustudie av sju polskspråklige elevers opplevelser fra norsklæring og elevfellesskap. De to forfatterne arbeider med begrepene diskurs, identitet og investering som teoretiske og analytiske innganger for fortolkning av datamaterialet. Forfatterne finner at elevene opplever å havne i skvis mellom de polskspråklige hjemme- og fritidsdiskursene på den ene siden og de norskspråklige skolediskursene på den andre. Med erfaringer fra en skolediskurs preget av en enspråklighetspraksis og med et språkforbud mot polsk har deres vante språkpraksiser og identitetsposisjoner blitt utfordret. Forfatterne finner også at flere av elevene opplever det som utfordrende å få innpass i ulike norskspråklige diskurser som foregår i elevkollektivet. De konkluderer med at elevene har negative erfaringer knyttet til hvem de får være i så vel undervisningsdiskursen som i fritidsdiskursen på skolen, og at dette har påvirket deltakelse og investering i norsklæring.

Vi vil benytte anledningen til å takke Ann-Kristin Helland Gujord ved UiB for en flott jobb som medredaktør gjennom flere år i tidsskriftet og ønske Randi Myklebust ved Høgskulen i Volda velkommen som nytt medlem i redaksjonen.

God lesing!

Norsk som en del av et flerspråklig familierepertoar i en trespråklig familie

Ragni Vik Johnsen

UiT Norges arktiske universitet

Sammendrag

Denne artikkelen tar i bruk analysemetoder fra interaksjonell sosiolingvistikk for å studere hvordan en trespråklig familie innlemmer norsk i familiens flerspråklige repertoar, og hvordan norsk brukes som en ressurs for å konstruere familien som et sosialt fellesskap. Dataene ble samlet inn som en del av et større prosjekt om flerspråklige ungdommer og familier, og i denne artikkelen analyserer jeg egenopptak (cirka 10 timer) fra en trespråklig familie. Fokusfamilien består av to foreldre og fem barn mellom 3 og 18 år, som har flyttet til en nordnorsk by fra et land i Mellom-Amerika og bruker engelsk, spansk og norsk i dagliglivet. Ved hjelp av nære tur-for-tur-analyser av familieinteraksjon ser jeg på hvordan familiemedlemmene bruker flerspråklige ressurser, og da særlig trekk fra norsk, for å forhandle om sosiale posisjoneringer og for å konstruere familien som en sosial arena. Analysene viser at barna i familien ofte posisjoneres som norskekspert av foreldrene, og at foreldrene posisjoneres seg selv som innlærere. Analysene viser også hvordan norsk tas i bruk i språklige praksiser i familien, og at enkelte familiemedlemmer fungerer som «katalysatorer» for bruk av norsk. Artikkelen viser altså hvordan denne flerspråklige familien tar i bruk alle sine språklige ressurser i hverdagslige aktiviteter som fellesmåltider.

Nøkkelord: *flerspråklige familier, språklig sosialisering, interaksjonell sosiolingvistikk*

Introduksjon

Mange familier i Norge i dag bruker flere språk hjemme med familien og lever såkalte transnasjonale liv, som vil si at de har tilhørigheter og sosiale relasjoner som strekker seg over landegrensene (Lanza, 2021). I denne artikkelen undersøker jeg språklig interaksjon i en transnasjonal familie hvor de fleste familiemedlemmene har spansk og engelsk som sine førstespråk, og spør: Hvordan tar ulike familiemedlemmer i bruk norsk i sosiale samhandlinger, og hvordan bruker de sine språklige repertoarer for å konstruere familien som et sosialt fellesskap?

Flerspråklige familiers språkvalg er med jevne mellomrom gjenstand for politisk debatt. I 2019 uttrykte blant annet daværende arbeiderpartipolitiker i Oslo, Jan Bøhler, til Dagbladet at et av de primære tiltakene mot «ghettofisering» av heterogene bydeler i Oslo burde være at «norsk er det naturlige felles språket i dagligtalen i skolegården, i nærmiljøet, i familien, på lekeplassen og fotballbanen» (Bøhler, 2019). Det liberale, innvandringskritiske partiet FrP har også foreslått å kutte barnetrygden til familier der barna ikke består en språktest (Sarmadawy & Lien, 2017). Disse forslagene hviler på en antakelse om at familier med annen bakgrunn enn norsk enten ikke bruker norsk hjemme, eller ikke bruker norsk *nok*, og dermed også en oppfatning av familien som et språklig fellesskap hvor norsk ikke har en plass. Slike diskurser kan stå i fare for å reprodusere en rekke negative syn på flerspråklige individer, som for eksempel at de er uvillige til å lære majoritetsspråket norsk. Videre kan også slike diskurser reprodusere en forestilling om familier som «dobbeltspråklige» (se f.eks. Ag & Jørgensen, 2013), altså at de har kompetanse i ett språk de bruker hjemme, og (i beste fall) et annet som de bruker utenfor hjemmet. Fra forskning på barn og unges språklige kompetanser vet vi imidlertid at unge har stor interesse for å lære språk og bruker en rekke ulike språk i hverdagen (inkludert norsk) både hjemme og med venner (Svendsen, Ryen & Ims, 2020). I tillegg kan forskning som belyser faktisk språkbruk, også nyansere og utfordre slike forestillinger.

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan en familie bruker alle sine språklige ressurser, men med særlig vekt på rollen til norsk, i sosial samhandling for å strukturere familielivet, og jeg ser på de flerspråklige praksisene i familien som en måte å konstruere familien som et sosialt fellesskap på. Samtidig ønsker jeg å undersøke hvordan norsk blir en

del av familiens flerspråklige repertoar, og artikkelen bidrar på den måten til andrespråksforskninga ved å se på hvordan én flerspråklig familie inkluderer og tar i bruk norsk i familieinteraksjon. Studien bygger dermed ut kunnskapsgrunnlaget om norsk som andrespråk ved å vise fram sider ved familien som språklæringsarena og ved å vise hvordan interaksjonelle analysemetoder kan bidra til å forstå hvordan (flerspråklige) familier konstrueres som et sosialt fellesskap.

Tidligere forskning på språkvalg og språkforhandlinger i flerspråklige familier

Noe som kan sies å skille enspråklige familier fra flerspråklige, transnasjonale familier, er at språklige ressurser og kompetanser i flerspråklige familier kan være ujevnt fordelt mellom foreldre- og barnegenerasjonen, noe som i sin tur har innvirkning på språklige praksiser og språklige preferanser i familier. De siste ti–femten årene har det vært stor internasjonal forskningsinteresse for språklige praksiser, språkvalg og ideologier i flerspråklige familier (se oversikt i bl.a. Lanza & Lomeu Gomes, 2020). Mange av disse studiene er opptatt av dynamikker mellom majoritets- og minoritetsspråk i flerspråklige samfunn og av hvordan og hvorvidt familier bevarer språk: altså om arvespråk overføres mellom generasjonene. Studier på dette feltet har blant annet pekt på hvordan forhandlinger om språk i flerspråklige familier inngår i et komplekst samspill mellom familieinterne og familieeksterne språklige ideologier og strategier, som for eksempel foreldres språklæringsstrategier, språkpolitiske føringer i skole og samfunn og språklige ideologier i majoritetssamfunnet (se f.eks. Curdt-Christiansen, 2016; Lomeu Gomes, 2020).

Studier av rollen til norsk i flerspråklige familier i Norge har vist at ulike familiemedlemmer og ulike familier har svært ulike oppfatninger om hvilken posisjon norsk skal ha i familien eller for de enkelte familiemedlemmene. Obojska (2019a) viser for eksempel hvordan en far med polsk bakgrunn uttrykker at han ønsker å dra nytte av barnas kompetanse i norsk for å bli bedre i norsk sely, men møter motstand fra ett av barna i et familieintervju. Lexander (2020) studerer norsk som digitalt samhandlingsspråk i norsk-senegalesiske familier. Hun argumenterer for at familienes utforskende bruk av norsk i skrift støtter

opp om at norsk er det bærende samfunnspråket som gir sosial, kulturell og økonomisk kapital. Samtidig skaper disse skriftpraksisene en felles familieidentitet som innlærere. Lignende observasjoner gjør også Obojska og Purkarthofer (2018) i familier med polsk og tysk opphav. Enkelte familiemedlemmer opplevde norsk som en mulighet og «redning» fordi det åpnet dører til arbeidsmarkedet. I Purkarthofer og Steiens (2019) studie av familier med bakgrunn fra Den demokratiske republikken Kongo og Tyskland rapporterte foreldre at barna tar med seg norsk hjem, og at enkelte foreldre ser på norsk som ei hindring for barnas utvikling i foreldrenes morsmål.

Det at familiemedlemmer har ulike språklige kompetanser, kan også skape ujevne maktforhold mellom familiemedlemmene, hvor språklige kompetanser kan utnyttes for å forhandle om eller snu om på sosiale hierarkier i familien. I Johnsen (2020) viser jeg for eksempel hvordan ungdommer i flerspråklige familier kan utnytte forestillinger om hvem som er språklige eksperter og noviser, for å erte andre familiemedlemmer, for å uttrykke tilhørighet eller for å utfordre aldershierarkier i familien. Språklige og sosiale normer er med andre ord tett forbundet. I noen tilfeller kan for eksempel ei ujevn fordeling av språklige ressurser bety at foreldre og barn har ulike oppfatninger om språklige og sosiolingvistiske normer innenfor familien. Både Higgins (2019) og Canagarajah (2019) viser at yngre generasjoner kan ha et pragmatisk syn på hva språk er. De trekker fram at for yngre generasjoner kan *transspråking*, altså å blande språklige trekk fra minoritetsspråk som snakkes i familien og majoritetsspråket i samfunnet, bli oppfattet som en måte å bevare minoritetsspråk på, og som en måte å uttrykke bestemte språklige identiteter på.

Denne studien kan posisjoneres innenfor den sosiokulturelle andrespråkslingvistikken, et tverrfaglig felt som ser på «forholdet mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn» (Svendsen, 2018, s. 81), og nærmere bestemt *interaksjonell*, sosiokulturell andrespråkslingvistikk. Det finnes relativt få studier i andrespråksforskningen i Norge som ser på flerspråklige familier ut fra et språklig sosialiseringsperspektiv, eller som tar i bruk interaksjonelle analysemetoder (se bl.a. oversikt i Opsahl & Aarsæther, 2015). Dette kan ha sammenheng med at andrespråksforskningen i Norge springer ut fra en didaktisk tradisjon, hvor kognitive perspektiver på andrespråklæring og språklæring i formelle kontekster har dominert (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2007). Noen

få har likevel sett på interaksjon i familien: Sickinghe (2005) undersøker ett barns språklige og metaspråklige utvikling og trespråklige tilegnelse ved å se på samtalerreparasjoner i familieinteraksjon. Schuff (2006) studerer hvordan ett flerspråklig barn bruker flere språk, og hvordan det opplever sin egen flerspråklighet. Lanza (1997) dokumenterer hvordan barn kodeveksler i samtaler med foreldre, samt hvordan foreldre tar i bruk strategier for å fremme flerspråklig utvikling hos barn, og hvordan barnet responderer på disse. Andre skandinaviske, interaksjonelle studier av flerspråklige familier har undersøkt blant annet barns språklige aktørskap og praksiser (Dorich, 2017) og språklige ideologier og digitale språkpraksiser blant ungdommer med polsk bakgrunn i Norge (Obojska, 2019b). Dorich (2017) undersøker barns språklige aktørskap i en norsk-ecuadoriansk familie og ser særlig på hvordan barn kan påvirke foreldrenes språklige strategier. En del studier har brukt språklig sosialiseringsteori og sett på hvordan familien og familieroller konstrueres som sosiale fellesskaper gjennom felles aktiviteter og språklige praksiser (Ag, 2016; Tulviste, Mizera, De Geer & Tryggvason, 2002). Ag (2016) undersøkte autoritetsforhandlinger i familieinteraksjon og viser blant annet at barns ekspertise i majoritetsspråket dansk gir dem en posisjon til å korrigere og rette foreldrenes danske uttale. Hun legger også vekt på at måten etniske, lingvistiske og religiøse minoritetsfamilier forhandler om autoritetsposisjoner på, er like mangfoldige som hvordan familier som tilhører etniske og språklige majoriteter, forhandler om de samme verdiene og posisjonene på.

Denne artikkelen bidrar til den norske andrespråksforskninga ved å belyse hvordan språklæring skjer i uformelle kontekster (som i familien) gjennom sosial samhandling, og ved å vise hvordan interaksjonelle tilnærminger kan bidra til å forstå hvordan sosiale relasjoner skapes og vedlikeholdes gjennom språk.

Teoretisk rammeverk

Flerspråklig sosialisering som gjensidig prosess

I denne artikkelen trekker jeg veksler på språklig sosialiseringsteori for å forstå hvordan flerspråklige familier tar i bruk helheten av sine språklige repertoarer i hverdagslivet som familie, og hvordan språklige ressurser brukes for å konstruere identiteter. Språklig sosialisering defineres

av Schieffelin og Ochs (1986) som minst to parallelle prosesser hvor barn sosialiseres *gjennom* språk og samtidig til å *bruke* språk. Språklig sosialiseringstudier forsøker altså å forstå hvordan mennesker tilegner seg språklig og kulturell kunnskap samtidig. Dette er kunnskap som gjør dem til kompetente medlemmer av sosiale fellesskap med andre barn, med voksne eller med samfunnet i bred forstand. Læring i språklig sosialiseringstudier ses på som en gjensidig prosess. Det vil si at barn (og andre lærende individer) ikke bare er passive mottakere for læring, men snarere aktive aktører som selv er med på å skape de sosiale rammene for læring. Det vil også si at det ikke bare er barna som sosialiseres av foreldrene, men at foreldrerollen også formes av den sosiale konteksten foreldrene opptrer i, og av barna. Som aktive aktører er barn med på å påvirke sine omgivelser, samtidig som de også lærer om forventninger og eksisterende strukturer av foreldre for eksempel gjennom modellering. Pontecorvo, Fasulo og Sterponi (2001) viser hvordan dette kan utspille seg i familieinteraksjoner mellom foreldre og barn. I en studie av italienske familiers kommunikasjon rundt middagsbordet viser de hvordan foreldre instruerer og korrigerer barna når barna bryter sosiale normer. Gjennom slike interaksjoner lærer ikke barna bare hva som er rett og galt og moralske verdier, men også de språklige strategiene for å formidle slik normativitet. I studien viser de også hvordan barna kan bruke tillært kunnskap om språk og kommunikasjon for å stille foreldre til veggs og utfordre foreldrenes autoritet. På den måten former barna foreldrerollen ved å utfordre og vurdere foreldrenes verdier og regler.

Innenfor språklig sosialiseringsteori er samhandling og interaksjon viktige arenaer for å forstå hvordan ulike kulturer og fellesskap skapes, reproduseres og endres. Språklig sosialiseringstudier har blant annet belyst hvordan interaksjoner på mikronivå påvirkes av overordna sosio-politiske og sosiokulturelle prosesser. Et eksempel på det er språklig sosialiseringstudier av språkskifteprosesser. Slike studier har vist hvordan sosiopolitiske prosesser og språkideologier knyttet til minoritets- og majoritetsspråk kommer til uttrykk gjennom språkvalg og interaksjonsmønstre mellom barn, og mellom barn og foreldre (Baquedano-López & Kattan, 2007; Rindstedt & Aronsson, 2002).

Flerspråklige repertoarer og familieelekter

Mange kan sikkert kjenne seg i igjen i at man innad i familier har noen ord og uttrykk som er særegne for den enkelte familien. Slike uttrykk henspiller ofte på felles opplevelser eller minner og kan bli til gjentatte, intertekstuelle ytringer som fremkaller bestemte stemninger eller standpunkter i en gitt situasjon. Gordon (2009, s. 73) bruker begrepet «familylect», eller *familielekt*, for å beskrive hvordan familier skaper mening gjennom egne, unike språklige repertoarer. Ifølge Gordon (2009, s. 27–28) kan en familielekt, på samme måte som en dialekt, bestå av «distinct uses of linguistic features, such as lexical items, syntax, and pronunciation» som er delt av ei gruppe språkbrukere. Denne «lekten» eller repertoaret knyttes til den enkeltes familiekultur og spesifikke kontekster som er rammet inn av familielivet. Et viktig aspekt i Gordons forståelse av familielekt er at den er skapt gjennom intertekstualitet: «recurring patterns of talk, such as using reciprocal terms of endearment, ventriloquizing, and speaking in ‘voices’, like lexical items, can make up part of a familylect» (Gordon 2009, s. 74). Ved å analysere disse sidene av familiers måter å snakke på viser hun hvordan familie-medlemmer trekker veksler på tidligere språklige erfaringer for å (re)konstruere familiespesifikke kommunikasjonsrammer hvor bestemte språklige praksiser kan være en kilde til underholdning eller et uttrykk for emosjonell tilknytning. Gordon ser ikke spesifikt på flerspråklige familier, men konseptet «familielekt» er like fullt overførbart til familier som snakker flere enn ett språk. Dette gjør for eksempel Van Mensel (2018), som bygger ut Gordons konsept til det han kaller «multilingual familylect». En *flerspråklig* familielekt betegner ifølge Van Mensel (2018, s. 236) både flerspråklige språktrekk og (fler)språklige praksiser, for eksempel kodeveksling eller språkbruksmønstre. Suffikset «-lekt» har i en del sosiolingvistisk forskning blitt kritisert for å være strukturalistisk og homogenerende. Spesielt termer som «etnolekt» og «multietnolekt» har blitt kritisert for å være homogenerende og for å se på etnisitet og språklige varieteter nærmest som empiriske fakta med en naturlig forbindelse til hverandre (Jaspers, 2008, s. 87). Denne kritikken representerer et skifte fra variasjonslingvistisk orientert sosiolingvistikk til retninger som i større grad undersøker språklige praksiser (se diskusjon i bl.a. Jonsson, Årman & Milani, 2019 og Svendsen, 2015). For å unngå den noe «fikserte» assosiasjonen som oppstår ved bruken av suffikset «-lekt», foreslår Hiratsuka og Pennycook (2019) termen

«transspråklig familierepertoar», som beskriver et sett av språklige ressurser familiemedlemmer kan ta i bruk for å organisere familielivet. Hiratsuka og Pennycook (2019) er opptatt av å nedtone strategiske tilnærminger til familieflerspråklighet, som framhever familien som språkbevaringsarena og foreldres tiltak for å oppdra balansert flerspråklige barn. De argumenterer for å se på flerspråklige familiers språkkompetanser som et transspråklig familierepertoar som har kommet til gjennom ulike familiemedlemmers kontakt med sosiale nettverk på ulike tidspunkt i livet. Et transspråklig familierepertoar er med andre ord et produkt av et flerspråklig familieliv. Samtidig blir det, når det tas i bruk til hverdagslige gjøremål og i familiens samlende praksiser, også en ressurs i flerspråklige familiers dagligliv for å organisere hverdagen og kan være ei forutsetning for et funksjonelt familieliv. Dette passer godt sammen med Gordons konstruktivistiske forståelse av familier og familiers språklige praksiser og utfyller Gordons forståelse av familieelektet ved at det viser hvordan også flerspråklighet i seg selv kan være med å skape og forme en bestemt familiekultur gjennom gjentakende sosiale praksiser.

Et slikt kontekststavhengig, flerspråklig repertoar i familien er nært beslekta med det Canagarajah (2018) kaller «translingual spatial repertoires». *Transspråklig* er i denne sammenhengen et begrep som vektlegger språklige praksiser mer enn kompetanse i enkelte navngitte, autonome språk. Ifølge Canagarajah (2018, s. 31) er språklige trekk og semiotiske ressurser ikke bare knyttet til bestemte enhetlige nasjonalspråk, men også spatio-temporale kontekster. Kontekst er i denne sammenhengen ikke bare et passivt domene for språkbruk (jf. f.eks. Fishman, 1965), men brer seg, ifølge Canagarajah, utover tid og sted og sosiale nettverk. I denne artikkelen bruker jeg disse begrepene for å undersøke hvordan norsk inkluderes som en del av et flerspråklig familierepertoar, og hvordan norsk brukes i felles familieaktiviteter. Jeg undersøker med andre ord både rollen til navngitte språk, som eksisterer som sosiokulturelle, ideologiske konstruksjoner i familien, og også mer flytende praksiser som *transspråking* og måten flerspråklige individer tillegger ulike språklige ressurser mening på.

Deltakere, data og metoder

Deltakere

Datagrunnlaget baserer seg, som nevnt innledningsvis, på interaksjonsdata samlet inn i én flerspråklig familie. Familien består av far, mor og deres fem felles barn. Familien flyttet til Norge fra et mellomamerikansk land omtrent tre år før datainnsamlinga startet. Mora kommer fra det landet i Mellom-Amerika de bodde i, og har spansk som morsmål¹. Faren har en flerspråklig, transnasjonal bakgrunn og har bodd mange ulike plasser i løpet av livet. Han har ei mor fra Norge, og en far som kommer fra samme land i Mellom-Amerika som kona. Han vokste opp med mandarin og engelsk som førstespråk og foreldre som snakket tysk sammen. Barna i familien er født i Mellom-Amerika og Norge. De er også med i et religiøst fellesskap hvor norsk for det meste er fellespråket. De eldste barna går, eller har gått, på barne- og ungdomsskoler der undervisningsspråket for det meste er engelsk. I perioden da jeg samlet inn data (ca. 2016–2019²), gikk den eldste sønnen David siste året på yrkesfaglig utdanningsprogram i en norsk videregående skole og var lærling. Samuel, den nest eldste, gikk siste året på ungdomsskolen, og den siste gangen jeg snakket med Samuel, hadde han akkurat startet på videregående. Adrian og Erick gikk på barneskolen, henholdsvis mellomtrinnet og småskoletrinnet, og Sofia, den yngste, gikk i barnehage. De sju familiemedlemmene har ulike språklige preferanser, og i familiesamhandling snakker de både engelsk, spansk og norsk (se Tabell 1 under). Ingen av familiemedlemmene har altså norsk som (eneste) morsmål, men flere av familiemedlemmene bruker norsk i dagliglivet utenfor familien, og for Sofia kan det se ut til at norsk er ett av hennes førstespråk.

Data og databehandling

Datamaterialet i denne studien er samlet inn i sammenheng med doktorgradsarbeidet mitt om språklige praksiser i flerspråklige familier, og hele datamaterialet består av intervjuer, språkportretter, nedskrevne observa-

¹ Morsmål forstås her som det første språket (-ene) deltakerne lærte hjemme av foreldrene, og det de selv forklarte var de første språkene de lærte. Landet i Mellom-Amerika er anonymisert.

² Jeg har bevisst valgt å ikke være helt presis om tidsspennet for å sikre deltakernes anonymitet.

sjoner og egenopptak (Johnsen, 2021). Denne studien baserer seg på data fra én av disse familiene. Familien ble rekruttert gjennom egne nettverk, og materialet ble samlet inn over en periode på cirka halvannet år. Jeg besøkte familien og var også en deltakende observatør hjemme hos dem. Etter hjemmebesøkene (som ofte ble kombinert med enten intervjuer eller å gi ut/hente inn opptaker) skrev jeg korte notater. Jeg intervjuet både foreldre og barn i familiene sammen og hver for seg. Familiene tok også selv opp familieinteraksjon, og det er primært utvalgte deler av disse opptakene som utgjør datagrunnlaget for denne artikkelen. Likevel formes analysene mine og diskusjonen av informasjonen jeg har fått, gjennom god kjennskap til datamaterialet som helhet. I analysen bruker jeg også deler av det øvrige materialet for å støtte opp under mine tolkninger.

Familien fikk utdelt en lydopptaker og fikk instruks om å gjøre opptak når de snakket sammen. Jeg gav ingen føringer for hva eller hvilke aktiviteter de skulle ta opp, men de fleste valgte å gjøre opptak under måltider. Som flere sosiologvister har vist, er det å møtes til et felles måltid et ritual mange familier har til felles (Aronsson & Gottzén, 2011; Blum-Kulka, 1997; Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001). Det å spise middag sammen er et eksempel på en tradisjon hvor både innhold (mat, deltakere, samtale tema o.l.) og organisering (varighet, tidspunkt, hvem som styrer ordet) kan variere mellom ulike samfunn, kulturer og familier. I familien jeg har undersøkt, var det å samles for et varmt måltid en sosial hendelse som samlet familiemedlemmene. Blum-Kulka (1997) kaller familiemiddager en kommunikativ hendelse som er styrt av familieinterne normer og regler. Selv om de er uformelle, har de likevel en gjenkjennbar struktur og organisatoriske prinsipper (se Blum-Kulka, 1997, s. 8–10). Blum-Kulka (1997, s. 9) trekker frem at «[d]inners, like ordinary conversation, allow members to engage in conversation for social enjoyment only, with no visible outcome; simultaneously, they may have crucial outcomes, especially with regard to socialization». Felles måltider kan altså fungere som en sosialiseringsarena for familier og er derfor en interessant sosial begivenhet for forskere som vil undersøke hvordan familier forhandler om sosiale rammer, språklige normer, identiteter og sosiale roller.

I og med at jeg gav ansvaret med å gjøre opptak til deltakerne selv, var jeg i de fleste tilfellene ikke selv fysisk til stede når opptakene foregikk. Det å ikke være fysisk til stede kan føre til at samhandlingen

mellom familiemedlemmene forløper mer som «normalt», altså at de ikke påvirkes av min tilstedeværelse. Helt fraværende var jeg imidlertid ikke: Det var flere eksempler på at familiemedlemmene henvendte seg til opptakeren som om den var en slags fysisk forlengelse av meg som forsker (for en utfyllende diskusjon av forskerrollen og relasjonen til deltakerne se Johnsen, 2020, s. 82–86). Det kan være vanskelig å forstå og fortolke konteksten riktig når man ikke er fysisk til stede for å se fysiske referanser, blick og gester. Jeg forsøkte å bøte på disse svakhetene ved å gjøre mange opptak, snakke med familien hver gang jeg hentet og leverte opptakeren, og stille spørsmål dersom det var noe jeg syntes var interessant i opptakene, men som jeg ikke helt forsto. De fikk også mulighet til å slette eller be meg om å slette opptak, eller deler av opptak, dersom de ønsket. Når det gjelder forskerrollen, er det også verd å nevne at familien visste at jeg hadde en personlig og faglig interesse for flerspråklighet. I tillegg snakker jeg spansk og har reist og oppholdt meg i Latin-Amerika, noe som kan ha hatt betydning for den tillitsrelasjonen vi skapte før og under datainnsamlinga.

Til sammen samlet familien inn omtrent 10 timer interaksjon. Disse segmenterte jeg først som samtaleenhet (jf. Levinson, 1983, s. 297) og deretter tildelte jeg hver enhet én av flere mulige språklige kategorier (se Tabell 1). Kategoriene engelsk, spansk og norsk er turer som kan karakteriseres som «enspråklige» ved at de består *kun* av språktrekk fra disse respektive, navngitte språkene³. Det er jeg som forsker som har navngitt kategoriene basert på praksisene jeg observerte og språkene deltakerne selv trakk fram under intervjuene. Kategorien *språking* betegner veksling mellom to eller flere navngitte språk i samme enhet, men ikke veksling *mellom* samtaleenhet, og gir altså ikke et helt korrekt bilde av hvordan flerspråklig *interaksjon* i familien foregikk. Det var for det meste ukomplisert å kategorisere samtaleenhet som enten *bare* spansk, engelsk eller norsk eller i kategorien for bruk av flere språk i samme ytring. I de tilfellene hvor det ikke var uproblematisk, på grunn av språklig tvetydighet, tekniske eller situasjonsavhengige faktorer (for eksempel lav lyd på opptaket), plasserte jeg ytringene i kategorien «usikker». Mange turer ble også kodet som «annet», en kategori som først og fremst består av språklige uttrykk det var vanskelig å assosiere med et navngitt

³ Både her og i analysen kaller jeg for enkelthets skyld dette for «språk», selv om det jeg i praksis har talt, er språktrekk som man tradisjonelt assosierer med de ideologiske konstruksjonene vi kaller nasjonalspråk (som engelsk, spansk og norsk). Skillene mellom disse er arbitrære (se f.eks. Jørgensen, 2008).

språk, slik som bekreftende lyder («mm») eller latter. Det høye antallet i disse to kategoriene er altså delvis et uttrykk for forbeholdenhet fra min side, men også at jeg har valgt å kode latter og andre ikke-språklige uttrykk som en tur-enhet.

Kvantitative oversikter over språkvalg har noen svakheter og kan kritiseres for å forsterke et språksyn hvor språklige uttrykk reduseres til tellbare enheter. De sier for eksempel lite og ingenting om konteksten ulike språk brukes i, og lite eller ingenting om de sosiale og relasjonelle sidene ved språkvalg og språklige praksiser.

Tabell 1: Oversikt over språkvalg

| Språk | Mor | Far | David | Samuel | Adrian | Erick | Sofia | Total |
|--------------|------|------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|
| Engelsk | 653 | 754 | 963 | 904 | 749 | 469 | 22 | 4514 |
| Spansk | 1125 | 317 | 438 | 82 | 59 | 23 | 19 | 2063 |
| Norsk | 61 | 89 | 27 | 26 | 58 | 15 | 228 | 504 |
| Språking | 112 | 24 | 78 | 27 | 16 | 9 | 27 | 293 |
| Annet | 87 | 76 | 112 | 75 | 25 | 28 | 39 | 442 |
| Usikker | 150 | 128 | 119 | 71 | 65 | 46 | 107 | 686 |
| Total | 2188 | 1388 | 1737 | 1185 | 972 | 590 | 442 | 8502 |

Når jeg likevel velger å inkludere tabellen, er det fordi jeg mener den gir et nyttig overblikk over datamaterialet. Fra tabellen kan vi for eksempel se hvem som snakker mest i datamaterialet, og at alle familiemedlemmene produserer ytringer med språktrekk fra både ett og flere enn ett språk samtidig eller i ulike samtaler. Den gir også et bilde av frekvenser: Totalt sett var flest ytringer på engelsk, etterfulgt av spansk og deretter norsk. Om vi ser på hver enkelt deltakers språkvalg, så er engelsk mest brukt av alle bortsett fra moren, som har en høyere andel av ytringer på spansk. Videre ser vi også at den yngste, Sofia, er den som kvantitativt har flest ytringer på norsk. Alle familiemedlemmene tar imidlertid i bruk norsk på ett eller flere av opp-takene. I prosessen med å kode datamaterialet ble jeg interessert i å se nærmere på hva som kjennetegnet situasjonene hvor familien brukte norsk. Utdragene jeg har valgt å analysere i denne artikkelen, er valgt ut fordi de viser et mangfold av situasjoner hvor deltakerne bruker norsk,

og fordi de gir et utdypende bilde av de sosiale (og sosialiserende) sidene ved familiens språkbruksmønstre.

Videre i artikkelen analyserer jeg ikke den kvantitative oversikten over språkvalg noe nærmere. Tabellen er ment som en bakgrunn som sier noe om hvilke språk som er i bruk i familien, og må ses i sammenheng med den kvalitative analysen av hvordan språktrekk brukes i språklige praksiser. For å si noe om hvordan mening skapes gjennom språkvalg, og hvordan språkvalg påvirker sosiale relasjoner i familien, har jeg derfor valgt ei interaksjonell, sosiolingvistisk tilnærming i analysen (Jaspers, 2011). Å kombinere datanære tur-for-tur-analyser av sosiale samhandlinger med intervjuer og etnografiske observasjoner kan bidra til økt forståelse av hvordan språkbrukere tillegger ulike språk betydning, og hvordan sosiale relasjoner skapes og utvikles gjennom språklige praksiser. I det følgende analyserer jeg sju utdrag fra datamaterialet, som er valgt ut fordi de representerer ulike situasjoner hvor norsk er i bruk av ulike familiemedlemmer.

Norsk som en del av et flerspråklig familierepertoar

Enkelt deltakere som katalysatorer for bruk av norsk

Oversikten i Tabell 1 viste at Sofia er den av familiemedlemmene som ytret flest ytringer på norsk i opptakene. Analysene av egenopptakene i familien viser at Sofia ofte også er deltaker i samtalene hvor det snakkes norsk av andre familiemedlemmer. I intervjuene jeg gjorde med familiemedlemmene, reflekterte moren over hvordan norsk får innpass i familien, og hvilken rolle den yngste dattera spilte for bruk av norsk hjemme:

Utdrag 1 (Intervju med Mor og Far)

Mor: (...) Norwegian is becoming a big part because of the smallest one. Because she's going to barnehage so we all take down of her language knowledge you know to speak. But it is really funny to see her because it doesn't matter which language we talk to her, she understands and reacts to- and she has a mix. But we know that's a natural thing because it happens with two languages so I guess the same will go with three. She will use in a sentence three languages so it's kind of a funny.

Norsk blir en stor del [av måten vi snakker på] på grunn av den minste. Fordi hun går i barnehage, så tar vi alle lærdom av hennes språklige kunnskap, du vet, for å snakke. Men det er veldig morsomt å se henne fordi det spiller ingen rolle hvilket språk vi snakker til henne på, hun forstår og reagerer på- og hun har en blanding, men vi vet at det er en naturlig ting, fordi det skjer med to språk så jeg tipper det samme skjer med tre. Hun bruker tre språk i ei setning, så det er litt morsomt.

Det moren forteller, stemmer godt overens med bildet presentert i Tabell 1, altså at Sofia er den som snakker mest norsk, og at familiemedlemmene veksler mellom ulike språk i samhandling. I utdraget knytter moren Sofias bruk av norsk til det at hun går i en norskspråklig barnehage. Sofia tar med andre ord med seg språklige praksiser fra barnehagen hjem. Moren uttrykker en ubekymret holdning til Sofias flerspråklige praksis når hun beskriver blanding som «en naturlig ting» og som «litt morsomt». I motsetning til den dobbelt enspråklige ideologien som ofte presenteres i politisk mediediskurs om flerspråklige familier, representerer moren i denne familien et annet syn, hvor det å blande språk er naturlig. Moren antyder også at Sofia kan være en ressurs de andre i familien kan dra nytte av. Man kan se for seg at Sofia er med på å sosialisere foreldrene til å bruke norsk med henne (se også Tuominen, 1999), og at hun får en rolle som språklig ekspert. Familien nyter altså godt av Sofias språklige kompetanse, både som læring og underholdning. Samtidig som moren trekker fram Sofias språklige kompetanse i norsk som en mulig ressurs, viser hun også hvordan flerspråklighet er en sentral del av det hverdagslige familielivet, ved at hun understreker at Sofias språklige kompetanse ikke begrenser seg til norsk. Ved å vektlegge å fortelle om akkurat disse delene av familiens språklige praksiser kan man si at moren tillegger familien sin en flerspråklig identitet, hvor det å utnytte og benytte seg av et flerspråklig repertoar framstilles som en naturlig del av familiens hverdagsliv.

I egenopptakene var det mange eksempler på at familiemedlemmene veksler språk basert på hvem de snakker med. Eksemplet under er tatt fra et opptak hvor familien feirer Sofias bursdag, og hvor moren og den eldste sønnen David forsøker å få resten av familiemedlemmene til å sette seg ved bordet:⁴

⁴ Oversikt over transkripsjonssymboler står i vedlegg.

Utdrag 2

- 1 David *daddy*: (stilisert og syngende, fra lys til mørkere stemmeleie)
 2 Mor *bring the chair for daddy*
 3 David kom å spise (stilisert og syngende)
 4 Far *I'm coming* (fra et annet rom)
 5 Mor Sofia kom å spise: (2.)
 6 Mor [Ja, du hadde bursdag i dag
 7 David [Sofia kom å spise (.) bursdagsjente du må komme å spise

I dette utdraget ser vi at David roper på faren på engelsk (linje 1) og norsk (linje 3), moren henvender seg til en av brødrene (usikkert hvem) på engelsk (linje 2), mens både David og moren roper på Sofia på norsk (linje 5 og 7).

I utdraget er det også verd å legge merke til den gjentatte engelske diminutive formen som brukes om faren: «daddy» (linje 1). I materialet som helhet er det formen «dad» som dominerer (selv om «daddy» også dukker opp med jevne mellomrom). Denne diminutive, leksikalske formen kan tenkes å være et uttrykk for nærhet og intimitet. Det samme kan sies om kallenavnet «bursdagsjente» i linje 6. I utdraget bruker David disse kallenavnene for å vennlig påkalle familiemedlemmene til middagsbordet. Det å påkalle familiemedlemmene kan igjen tolkes som et organisatorisk prinsipp for selve den sosiale hendelsen som det å samles til middag er (jf, Blum-Kulka, 1997).

Den diminutive formen «daddy» brukes sammen med den norske imperativfrasen «kom å spise»⁵ og fremsies med en syngende, stilisert intonasjon. Dette intonasjonsmønsteret vil mange trolig forbinde med det å påkalle noen på en uformell måte, gjerne til barn, familie eller nære venner, og blir i internasjonal litteratur ofte kalt «vocative chant» eller «stylized intonation» (se Ladd, 1978)⁶. Disse intonasjonsmønstrene kan indeksere nærhet og uformalitet og kan også tolkes som et affektivt uttrykk, slik Ochs og Schieffelin (1989) beskriver affektive aspekter i språk. Affektivitet kan ifølge dem uttrykkes på alle språklige nivåer og er uttrykk som bekrefter positive, nære relasjoner mellom familiemedlemmer. Utdraget viser altså at familiemedlemmene trekker veksler

⁵ Bruk av denne typen infinitiver (kalt preskriptiv infinitiv) kan også indeksere noe av det samme som diminutiver, fordi det er en form som brukes i barnerettet tale (se f.eks. Johannessen, 2016).

⁶ Ladd (1978) har ei utfyllende oversikt over hva denne stiliserte intonasjonsstrukturen kan indeksere, for eksempel advarsler, vokativ, eller underholdning.

på en rekke ulike (fler)språklige og ikke-språklige ressurser for å samles i en felles, sosial aktivitet.

Ifølge Hiratsuka og Pennycook (2019) kan enkelte leksikalske enheter få en spesiell betydning for organiseringa av familielivet, og enkeltord kan inngå i språklige repertoarer som familiemedlemmene deler. Slike flerspråklige repertoarer muliggjør og er samtidig et resultat av familieinteraksjon. I akkurat denne interaksjonen ser vi hvordan trekk fra både engelsk og norsk tas i bruk for å samle familien til middag og for å understreke at det ikke er hvilken som helst dag, men Sofias bursdag. At det norske ordet for *bursdag* brukes i en interaksjon med Sofia, er heller ikke overraskende, når man tar i betraktning at norsk ser ut til å være Sofias foretrukne språkvalg. Slike akkommoderinger kan også muligvis tolkes som forsøk på å alliere seg med henne, men også som en strategi for å inkludere henne og nå gjennom med sine kommunikative hensikter.

I utdraget under, fra det samme opptaket, veksler familiemedlemmene mellom ulike språk i samhandlingen med Sofia. I turene før utdraget har Sofia prøvd å få oppmerksomheten til resten av familien, og moren gir henne ordet for å la henne si det hun hadde på hjertet:

Utdrag 3

- 1 Mor **Sofia, que manda?**
Sofia, hva vil du?
- 2 Sofia det her e bursdag
- 3 Mor **sí** (tr.: ja)
- 4 Far Ja
- 5 Mor **tu tuviste cumpleaños. [cuantos años cumpliste?**
du hadde bursdag, hvor gammel ble du?
- 6 Sofia [mira- eh:
- 7 Mor e:h
- 8 Far hvor gammel er [du?
- 9 Samuel [Sofia, kor e huset ditt? e det kult?
- 10 Far hvor gammel er du Sofia?
- 11 Sofia Fire
- 12 Far FIRE år gammel
- 13 Sofia FIRE år,
- 14 (Samuel og Adrian snakker om noe annet parallelt. Disse turene er skjult fra transkripsjonen)

- 15 Sofia **uno dos tres cuatro cinco**
én to tre fire fem
- 16 Mor **muy bien, tienes cuatro años**
veldig bra, du er fire år
- 17 Far på norsk? é:n
- 18 Sofia é:n:
- 19 Far to:
- 20 Sofia to:
- 21 Far tre:
- 22 Sofia tre:
- 23 Far FIRE:
- 24 Sofia FIRE:

I dette eksemplet ser vi at moren tildeler Sofia ordet (linje 1) og henvender seg til Sofia på spansk (linje 5). Sofia svarer ikke moren med det samme, og både faren og broren Samuel henvender seg direkte til Sofia med spørsmål på norsk. Faren spør hvor gammel Sofia er på norsk (linje 8 og 10), og gjentar da altså det samme spørsmålet som moren stilte på spansk, men på norsk. I samtalen kan det tolkes som at faren oversetter morens ytring, kanskje for å øve seg selv i norsk, for å gjøre det enklere for Sofia å svare adekvat på spørsmålet eller for å stimulere Sofias metaspråklige og flerspråklige bevissthet. I egenopptakene er det flere eksempler på at andre familiemedlemmer veksler til norsk fra spansk eller engelsk når de snakker med Sofia. I og med at norsk ser ut til å være Sofias foretrukne språkvalg (jf. Tabell 1), kan en også se for seg at å veksle til norsk er en måte å organisere samtaler på innad i familien (Auer, 1995), altså at man gjennom språkvalg signaliserer hvem man snakker til i tidvis kaotiske interaksjoner med mange samtaledeltakere. Å skifte til norsk kan også tolkes som et strategisk valg for å nå gjennom til Sofia og legge til rette for at hun skal kunne svare og delta i samtalen på en adekvat måte. Samtidig kan det også hende at øvrige familiemedlemmers bruk av norsk med Sofia forsterker norsk som hennes foretrukne språkvalg. Utdraget illustrerer også at både foreldrene og Sofia tar i bruk helheten av sine språklige ressurser når de snakker sammen.

I utdraget svarer Sofia faren først på norsk, og teller deretter til fem på spansk (linje 15). Hun får et bekræftende, men samtidig korrigerende svar fra moren, som svarer på spansk at Sofia er fire år (linje 16). Faren utfordrer Sofia til å også telle på norsk og legger til rette for at hun kan

herme etter han (linje 17–24). Det å telle på begge språk er på den ene siden en form for uformell språklæring, samtidig som det er en slags metaspråklig lek med gjentakelser og oversettelser. Lignende uformelle språklæringsaktiviteter har blitt dokumentert både i klasserom (Cekaite & Aronsson, 2005) og som en uformell språklæringsstrategi foreldre tar i bruk for å støtte språklæring hjemme (Abreu Fernandes, 2019; Kheirkhah & Cekaite, 2015).

I disse to utdragene har vi sett eksempler på samtaler med Sofia hvor flere familiemedlemmer tar i bruk norsk når de henvender seg til henne, men at samtalene sjelden er strengt enspråklige. Jeg har vist hvordan dette understreker familiens flerspråklige repertoar, og også hvordan slike praksiser kan være eksempler på uformell språklæring.

Familieritualer

Middagsmåltidet forbindes i mange vestlige samfunn med familie, nærhet og intimitet, og kan knyttes til forestillinger om kjernefamilie (Blum-Kulka, 1997; Ochs & Shohet, 2006; Tannen, Kendall & Gordon, 2007). I materialet er det flere eksempler på korte takknemlighetsritualer knyttet til denne sosiale aktiviteten, for eksempel det å be bordbønn eller det å takke for maten:

Utdrag 4

- 1 Adrian takk for maten
- 2 Mor vær så god
(samtaleturer mellom andre familiemedlemmer er utelatt)
- 4 Mor Adrian
- 5 Adrian *Yeah*
- 6 Mor **qué pensás so far de lo que le pasó a papá?**
hva synes du så langt om det som har skjedd med pappa?
- 7 Adrian *why da- why did you go skiing dad?*

I datamaterialet framstår det som både foreldrene og barna uttrykker takknemlighet for maten på denne måten. Denne takknemlighetsyttringa uttrykkes utelukkende på norsk, men gjerne som et isolert fragment, omringet av andre språklige ressurser som ikke er norske, slik vi ser i eksemplet over. I en skandinavisk kontekst er det å takke for maten forbundet med høflighet og respekt og er en kulturell verdi mange skandinaviske foreldre setter høyt (Fretheim, 2018; Olsen, 2014). Det

språklige uttrykket henger på den måten tett sammen med den spesifikke kulturelle tradisjonen. Om dette er en tradisjon familien er vant med fra tidligere (faren har som nevnt ei norsk mor), eller om det har kommet til seinere, er vanskelig å si. Uansett er utdraget et godt eksempel på hvordan ulike språk kan knyttes til ulike funksjoner i familielivet. Som utdraget viser, veksler både moren og Adrian til andre språk når de snakker videre med hverandre.

Ifølge Gordon (2009) kan rutinemessige måter å snakke på fungere som en måte å binde familiemedlemmer sammen på. «Takk for maten» er uttrykt i seks av de 31 opptakene av ulike familiemedlemmer. Det framstår som et element familiemedlemmene gjenkjenner som en norm knyttet til måltidssituasjonen, om enn ikke obligatorisk. Gjennom slike felles sosiale aktiviteter og ritualer skaper familien en arena for å bruke norsk, og norskspråklige ritualer blir en integrert del av det flerspråklige familielivet. Dette ritualet ser med andre ord ut til å kunne knyttes til familiens flerspråklige repertoar.

Et annet eksempel på et ritual som foregår på norsk, ser vi under, hvor hele familien i kor ber en felles bønn på norsk.

Utdrag 5

- 1 Alle: Amen. Herre velsigne oss og disse dine gaver som vi mottar av
- 2 din godhet. Ved Kristus, vår herre Amen.
- 3 David [*you guys*]
- 4 Adrian [*can I have a bread please*]
- 5 David [*Erick only brought a fork for himself that's so-*]

I dette utdraget ser vi hvordan hele familien sammen resiterer en bønn. I likhet med eksemplet over ser vi også her at uttrykket på norsk framføres mer eller mindre formularisk, i nær sammenheng med mer spontan bruk av andre språk (engelsk, fra linje 3-5). Ritualer som det vi så i eksemplet over, har mye til felles med det Bauman (1975) betegner som «performans» (*performance*). I Baumans folkloristiske forståelse av performans legger han vekt på at det er mer eller mindre konvensjonelle, estetiske verbale uttrykk rettet mot et publikum: «a mode of spoken verbal communication consists in the assumption of responsibility to an audience for a display of communicative competence» (Bauman, 1975, s. 293). I familiesammenheng kan slike ritualer også fungere som en bekreftelse av delte verdier og kan på den måten også

binde familiemedlemmene sammen sosialt og emosjonelt ved at fellesskapet mellom dem understrekes. Det at bønner utføres på norsk, kan også henge sammen med at de er en del av et religiøst miljø hvor norsk er det mest brukte kommunikasjonsspråket. Det at norsk brukes for å gjøre hverdagslige ritualer sammen (jf. utdrag 4 og 5), illustrerer likevel også at norsk er en integrert del av familiens hverdagslige aktiviteter og sosiale familieaktiviteter, og at det er en del av familiens delte språklige repertoar, eller «familielekt».

Lekenhet og uformell læring

I de neste eksemplene skal jeg vise hvordan familiemedlemmene bruker hverandre som språklige støttespillere, og også hvordan språkkompetanser brukes for å forhandle om sosiale posisjoner i familien. I eksemplet under har familien snakket om å bruke en hane som vekkerklokke. Dette blir en mulighet for en metaspråklig, komparativ samtale og for spontan språklæring:

Utdrag 6

- 1 Far *how do you say rooster in Norwegian?*
- 2 Mor hane
- 3 Far ka?
- 4 Mor hane
- 5 Far hane, [*oh that's very different* (.) **gallo**, ha:ne, rooster
- 6 David [høne
- 7 Mor [hanne
- 8 Far hanne
- 9 Samuel **quieres [hane?**
- 10 Far [hanne
- 11 Samuel *what what what?*
- 12 David høne e:h ah **es gallina**=
- 13 Mor =**es gallina** høne **es gallina** hanne is eh hane
- 14 Samuel høn (..) HØN din lille høn (stilisert stemme)

I dette utdraget er det faren som, i form av en eksplisitt forespørsel, spør hvordan man sier *hane* på norsk (linje 1). Moren svarer han (linje 2), og målordet blir gjentatt flere ganger av moren og faren (linje 7, 8, 10 og 13). Faren konkluderer med at det er annerledes, og sammenligner ordet deretter med ordene for hane på engelsk og spansk (linje 5). Dette er et eksempel på hvordan uformelle språklæringssituasjoner oppstår spontant

i familieinteraksjon. Ved å spørre hvordan man sier noe på norsk, posisjonerer faren seg som innlærer og inviterer også til en metaspråklig samtale. David trekker også fram det nært beslektede ordet «høne», og moren aksentuerer vokalene som skiller de to ordene fra hverandre (linje 12 og 13). Samuel «leker» også med ordet og kaller med stilisert stemme noen (uklart hvem) for «din lille høn» (linje 14).

Ved noen anledninger posisjonerer barna foreldrene som innlærere av norsk og seg selv som språklige eksperter, og det ser vi et subtilt eksempel på i utdraget under:

Utdrag 7

- 1 Adrian it doesn't look dry it looks-
- 2 Mor according to Samuel it wouldn't be that good
- 3 Samuel what wouldn't [be that good?
- 4 Mor [but I won't give him any
- 5 Samuel what wouldn't be that good? Mom?
- 6 Mor kakebunner
- 7 Samuel kakebønner (2.1)
- 8 Samuel cakebeans?

I dette siste eksemplet ser vi at sønnen Samuel svært subtilt gjør narr av morens uttale av et norsk ord. Moren bruker det norske ordet «kakebunner», men uttaler /u/ med tungen noe lav, som gjør at lyden minner om /ø/, og ordet endrer dermed betydning. Samuel gjentar feilen til moren, noe mer aksentuert, men får ikke respons. Han gjentar da det feilaktige ordet i en oversatt versjon til det engelske «cakebeans», trolig for å ytterligere forsterke uttalefeilen. I materialet var det flere eksempler på at moren var «offer» for denne typen forulemping (se også Johnsen, 2020). Det å korrigere andres språkbruk kan være en strategi for å posisjonere seg sosialt overfor andre familiemedlemmer og kan også rokke ved oppfatninger om autoritet og status mellom familiemedlemmer (jf. Ag, 2016). Det å ha makt over de språklige korrekte uttrykksformene kan midlertidig gi barna i familien autoritetsposisjoner og snu om på andre sosiale hierarkier (f.eks. aldershierarkier, jf. Aronsson & Gottzén, 2011), og gjør at familiemedlemmer kan forhandle om hvem som har tilgang til ulike språklige ressurser. Likevel vitner også slike irttesettelser og språklæringssekvenser som vi har sett i de to siste eksemplene, om høy grad av metaspråklig bevissthet i familien. Denne observasjonen

stemmer også med det Blum-Kulka (1997) finner i sin studie av middagssamtaler i israelske, US-amerikanske og israelsk-US-amerikanske familier. Familiene i hennes materiale som enten var flerspråklige eller som bodde i flerspråklige samfunn, diskuterte oftere metaspråklige tema eller utviste metaspråklig bevissthet gjennom sosial samhandling.

Diskusjon og konklusjon

Analysene i denne artikkelen viser hvordan en flerspråklig familie hvor de aller fleste ikke har norsk som førstespråk, likevel innlemmer og integrerer norsk som en del av sitt flerspråklige familierepertoar i familieinteraksjon og som en del av sine hverdagslige gjøremål. På den måten utvider artikkelen det norske sosiokulturelle andrespråksfeltet ved å vise hvordan uformell språklæring og språklig samhandling foregår i familien. Familie som arena for språklæring er et forskningsfelt også er under vekst i internasjonal andrespråks- og flerspråklighetsforskning (se også Johnsen, 2021; Lanza & Lomeu Gomes, 2020).

Ved å se nærmere på samhandlingene bak den kvantifiserte oversikten over språkvalg viser artikkelen også hvordan sosiokulturelle, interaksjonelle tilnærminger kan bidra i andrespråksforskningen. Innledningsvis presenterte jeg ei kvantitativ oversikt over alle familiemedlemmenes språkvalg, som viste at enkelte familiemedlemmer bruker mer norsk enn andre. Selv om slike oversikter gir nyttige overblikk, gir de begrenset informasjon om hvordan ulike språk brukes og tillegges betydning i sosial samhandling. Ifølge den kvantitative oversikten er Sofia den i familien som kvantitativt har flest ytringer på norsk. Oversikten sier likevel ikke noe om hva som foregår i de sosiale samhandlingene, eller hvordan Sofias språklige preferanser påvirker andre. I analysen så jeg blant annet på samtaler hvor Sofia er en av samtalepartene, og jeg viser at hun kan sies å fungere som en «katalysator» for bruk av norsk hos andre familiemedlemmer. Det å bruke norsk kan altså ha en inkluderende funksjon, som bidrar til at alle familiemedlemmene blir hørt og kommer til orde. Både søsknene og foreldrene bruker norsk med Sofia, og foreldrene hevder også at de drar nytte av Sofias språklige kunnskaper i norsk. I lys av språklig sosialiseringsteori kan man se for seg at Sofia sosialiserer foreldrene til å bruke norsk: Foreldrene posisjonerer også seg selv som innlærere og barna deres som

språklige eksperter. Slik snus tradisjonelle sosiale hierarkier i familien på hodet (jf. Aronsson & Gottzén, 2011). Det skaper også rom for uformelle lærings situasjoner.

Som Lexander (2020) også finner i sin studie av norsk som (digitalt) samhandlings språk i familier med senegalesisk bakgrunn, kan man trekke linjer mellom familiers sosiale samhandlings mønstre på norsk og rådende språklige ideologier i Norge. Også i den familien jeg har undersøkt, ser det ut til at den hegemoniske ideologien om at norsk er det samfunnsbærende språket i Norge (Språklova, 2020), gjør seg gjeldende, til tross for at de fire eldste barna i denne familien har gått på en skole hvor norsk ikke er det eneste undervisningsspråket. I likhet med det Lexander (2020) finner i norsk-senegalesiske familier i Norge, posisjoneres også norsk i denne familien som et innlærerspråk. Som Lexander (2020) også påpeker, kan det at norsk posisjoneres som et innlærerspråk, gi en felles språklig identitet i familien som er med på å forsterke følelsen av et familiefelleskap, ved at det å lære norsk er noe de har til felles.

Men norsk kommer langt fra opp bare i språklærings situasjoner eller metaspråklige samtaler. I likhet med det Ag (2016) finner for dansk, viser også denne studien at majoritetsspråket norsk er et språk med flere ulike funksjoner. Analysene i denne artikkelen antyder at norsk er én av flere språklige ressurser som skaper bestemte interaksjonelle rammer i familien. Vi så for eksempel hvordan norsk brukes som et høflighetsritual og for det å be bordbønn (utdrag 4 og 5). Disse eksemplene viser at familien tar i bruk et transspråklig familierepertoar for å organisere familielivet (Hiratsuka & Pennycook, 2019). Begge disse sosiale aktivitetene kan sies å gjenspeile «recurring patterns of talk» (jf. Gordon, 2009, s. 74) hvor familiemedlemmene forsterker bestemte familieverdier, og hvor de (re)produserer og bekrefter en familiekultur. I dataene jeg analyserte, så vi at familien velger å bruke norsk for enkelte sosiale samhandlinger som konstituerer dem som familie. Språkvalg opptrer da gjerne i sammenheng med enkelte sosiale aktiviteter eller sammen med andre språklige eller ikke-språklige signaler som uttrykker nærhet og intimitet. Det å bekrefte sosiale relasjoner gjennom språklige uttrykk er en sentral del av det å skape og opprettholde sosiale fellesskap. Norsk inngår som en del av familiens flerspråklige repertoar, og i interaksjonene jeg har analysert, bruker familien norsk både under implisitte

språklæringssekvenser og i mindre målretta språklige aktiviteter, i hverdagslige ritualer som konstituerer familielivet.

Gjennom analysene har jeg vist at familien er en arena hvor både barn og foreldre øver på og utvikler norskkunnskaper, og at norsk har en naturlig plass i den hverdagslige kommunikasjonen. Dette er et bilde som står i kontrast til de politiske diskursene om flerspråklige familier som jeg presenterte innledningsvis, hvor «minoritetsspråklige familier» (i beste fall) framstilles som dobbelt enspråklige. Funnene i denne studien utfordrer både de antakelsene og de språklige ideologiene som ligger til grunn for slike antakelser, ved å vise at flerspråklighet i én familie også inkluderer norsk, og ved å vise hvordan språk brukes som en ressurs i sosial samhandling.

Interaksjonelle analyser kan bidra med nyanserte innsikter i familiers sosiale praksiser og en forståelse av hvordan sosiale relasjoner skapes og vedlikeholdes gjennom språk. I artikkelen har jeg for eksempel vist hvordan familiemedlemmene forhandler om sosiale posisjoner, uttrykker nærhet, og hvordan de utfører felles ritualer og uformelle språkleker og språklæringssekvenser. Alle disse forhandlingene og aktivitetene er med på å konstruere familien som en sosial arena. Utdragene viser altså at flerspråklige familier, som familier generelt, rommer et mangfold av språklige praksiser som konstituerer dem som familie (Gordon, 2009; Tannen, 2007; Tannen et al., 2007). Måten norsk innlemmes på, antyder at familien tar i bruk de språklige ressursene som er nødvendige for å få familielivet til å fungere. I likhet med Hiratsuka og Pennycook (2019, s. 761) viser analysene at et transspråklig familierepertoar er «– diverse, flexible and temporarily sustained – as different influences (daycare, school, work and friends) contribute to its temporary role as a unifying shared family style». Dette mangfoldet av aktiviteter kan bestå av for eksempel eksplisitte metaspråklige refleksjoner og spørsmål, gjentatte ritualer eller performanser til enkelte formularer eller uttrykk på bestemte språk, som henspiller på bestemte delte erfaringer, opplevelser eller aktiviteter som er spesifikke for akkurat denne familien. Selv om en dybdestudie av én familie naturligvis ikke kan si noe om hvordan språk brukes i alle flerspråklige familier, kan disse funnene invitere til videre analyser og studier av uformell språklæring i flerspråklige familier og av hvordan familier bruker et mangfold av språk i dagliglivet innenfor rammene av familien.

Transkripsjonssymboler

| | |
|-------------------------|---------------------------------------|
| Romansk skrift | Ytringer på norsk |
| <i>Kursivert skrift</i> | Ytringer på engelsk |
| Fet skrift | Ytringer på spansk |
| (1.) | Lengre, målt pause (over 1 sekund) |
| (.) | Kort pause |
| - | Avbrutt tale |
| [| Begynnelse for overlappende tale |
| : | Forlengelse av lyd |
| MAJUSKLER | Høyere volum enn omkringende ytringer |
| <u>understreket</u> | Emfatisk trykk |
| (ord) | Forskerkommentarer |
| = | Raskt skiftende turer |
| ? | Spørrende intonasjon |
| , | Fortsettelsesintonasjon |

Litteratur

- Abreu Fernandes, O. (2019). Language workout in bilingual mother-child interaction: A case study of heritage language practices in Russian-Swedish family talk. *Journal of Pragmatics*, 140, 88–99. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.11.021>
- Ag, A. (2016). Rights and wrongs – authority in family interactions. I L. M. Madsen, M. S. Karrebæk & J. S. Møller (Red.), *Everyday Language. Collaborative research on the language use of children and youth* (s. 95–120). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ag, A. & Jørgensen, J. N. (2013). Ideologies, norms, and practices in youth poly-languaging. *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 525–539. <https://doi.org/10.1177/1367006912457275>
- Aronsson, K. & Gottzén, L. (2011). Generational positions at a family dinner: Food morality and social order. *Language in Society*, 40(4), 405–426. <https://doi.org/10.1017/S0047404511000455>
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. I L. Milroy & P. Muysken (Red.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* (s. 115–135). Cambridge: Cambridge University Press.

- Baquedano-López, P. & Kattan, S. (2007). Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. I P. Auer & Li Wei (Red.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (s. 69–100). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198553.1.69>
- Bauman, R. (1975). Verbal Art as Performance. *American Anthropologist*, 77(2), 290–311. <https://doi.org/10.1525/aa.1975.77.2.02a00030>
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family*. New York, London: Routledge.
- Bøhler, J. (2019, 23. mai). Det handler om mer enn hudfarge. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/det-handler-om-mer-enn-hudfarge/71105213>
- Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Canagarajah, S. (2019). Changing orientations to heritage language: The practice-based ideology of Sri Lankan Tamil diaspora families. *International Journal of the Sociology of Language*, 2019(255), 9–44. doi: 10.1515/ijsl-2018-2002
- Cekaite, A. & Aronsson, K. (2005). Language Play, a Collaborative Resource in Children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 26(2), 169–191. <https://doi.org/10.1093/applin/amh042>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>
- Dorich, K. J. (2017). *Språklig aktørskap hos barn i en norsk-ecuadoriansk transnasjonal familie* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/57762>
- Fishman, J. A. (1965). Who Speaks What Language to Whom and When? *La Linguistique*, 1(2), 67–88.
- Fretheim, T. (2018). Politeness in Norway: How Can You Be Polite and Sincere? I L. Hickey & M. Stewart (Red.), *Politeness in Europe* (s. 145–158). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 2(1), 5–41.

- Gordon, C. (2009). *Making meanings, creating family: Intertextuality and framing in family interactions*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, C. (2019). The dynamics of Hawaiian speakerhood in the family. *International Journal of the Sociology of Language*. 2019(255), 45–72. <https://www.degruyter.com/view/j/ijsl.2019.2019.issue-255/ijsl-2018-2003/ijsl-2018-2003.xml>
- Hiratsuka, A. & Pennycook, A. (2019). Translingual family repertoires: ‘no, Morci is itaiitai panzita, amor’. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(9), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1645145>
- Jaspers, J. (2008). Problematizing ethnolects: Naming linguistic practices in an Antwerp secondary school. *International Journal of Bilingualism*, 12(1–2), 85–103. <https://doi.org/10.1177/13670069080120010601>
- Jaspers, J. (2011). Interactional sociolinguistics and discourse analysis. I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 161–172). London, UK: Taylor & Francis Group.
- Johnsen, R. V. (2020). Teasing and policing in a multilingual family – Negotiating and subverting norms and social hierarchies. *Journal of Pragmatics*, 158, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.12.012>
- Johnsen, R. V. (2021). *Flerspråklig ungdom og familien: Språklige praksiser, aktørskap og identiteter* [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Jonsson, R., Årman, H. & Milani, T. (2019). Youth language. I K. Tusting (Red.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 259–272). London: Routledge.
- Johannessen, J. B. (2016). Prescriptive infinitives in the modern North Germanic languages: An ancient phenomenon in child-directed speech. *Nordic Journal of Linguistics*, 39(3), 231–276. <https://doi.org/10.1017/S0332586516000196>
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kheirkhah, M. & Cekaite, A. (2015). Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent-

- Child Interactions. *Multilingua*, 34(3), 319–346. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-1020>
- Ladd, D. R. (1978). Stylized intonation. *Language*, 54(3), 517–540. <https://doi.org/10.1353/lan.1978.0056>
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Lanza, E. (2021). The family as a space: Multilingual repertoires, language practices and lived experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(8), 763–771. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1979015>
- Lanza, E. & Lomeu Gomes, R. (2020). Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. I C. S. Andrea & A. E. Susana (Red.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (s. 153–173). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175>
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lexander, K. V. (2020). Norsk som digitalt samhandlingspråk i fire familier med innvandrerbakgrunn – identitet og investering. *Nordand*, 15(1), 4–21. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-01>
- Lomeu Gomes, R. (2020). Talking multilingual families into being: Language practices and ideologies of a Brazilian-Norwegian family in Norway. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1788037>
- Obojska, M. A. (2019a). «Ikke snakke norsk?» – Transnational adolescents and negotiations of family language policy explored through family interview. *Multilingua*, 38(6), 653–674. <https://doi.org/10.1515/multi-2018-0058>
- Obojska, M. A. (2019b). *Stance in offline and online metalinguistic talk among Polish adolescents in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Obojska, M. A. & Purkarthofer, J. (2018). «And all of a sudden, it became my rescue»: language and agency in transnational families in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 249–261. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477103>

- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1989). Language has a heart. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 9(1), 7–26. <https://doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.7>
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(111), 35–49. <https://doi.org/10.1002/cd.154>
- Olsen, B. (2014). Kunnskap og symbolsk dominans: En studie av kampen om barnehagen. *Paideia*, (7), 6–14. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/128101>
- Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2015). Interaksjonelle tilnæringer i andrespråksforskninga. *NOA: norsk som andrespråk*, 30(1–2), 121–150. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1186>
- Pontecorvo, C., Fasulo, A. & Sterponi, L. (2001). Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development*, 44(6), 340–361. <https://doi.org/10.1159/000046155>
- Purkarthofer, J. & Steien, G. B. (2019). «Prétendre comme si on connaît pas une autre langue que le swahili»: Multilingual parents in Norway on change and continuity in their family language policies. *International Journal of the Sociology of Language*, 2019(255), 109–131. <https://doi.org/doi:10.1515/ijsl-2018-2005>
- Rindstedt, C. & Aronsson, K. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, 31(5), 721–742. <https://doi.org/10.1017/S0047404502315033>
- Sarmadawy, H. & og Lien, M. (2017, 6. september). Frp vil stoppe barnetrygden til barn som ikke består språktest. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/52OEm/frp-vil-stoppe-barnetrygden-til-barn-som-ikke-bestaar-spraaktest>
- Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- Schuff, H. (2006). Å være barn blant flere språk: En kasusstudie av et flerspråklig barn i skiftende språklige kontekster. *NOA: norsk som andrespråk*, 22(2), 41–76.
- Sickinghe, A.-V. (2005). *Getting across: a trilingual five-year-old's language socialisation through repair* [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26374>

- Språklova. (2020). Lov om språk (LOV-2021-05-21-42). <https://lov-data.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Svendsen, B. A. (2015). Language, Youth and Identity in the 21st Century: Content and Continuations. I J. Nortier & B. A. Svendsen (Red.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices across Urban Spaces* (s. 3–23), Cambridge: Cambridge University Press.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–106). Oslo: Cappelen Damm.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra «Ta tempen på språket!» og «Rom for språk?». I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser - festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen* (s. 259–285). Oslo: Novus forlag.
- Tannen, D. (2007). Power Maneuvers and Connection Maneuvers in Family Interaction. I D. Tannen, S. Kendall & C. Gordon (Red.), *Family Talk – Discourse and Identity in four American families* (s. 27–48). Oxford, New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195313895.001.0001>
- Tannen, D., Kendall, S. & Gordon, C. (2007). *Family Talk: Discourse and Identity in Four American Families*. New York: Oxford University Press.
- Tulviste, T., Mizera, L., De Geer, B. & Tryggvason, M.-T. (2002). Regulatory Comments as Tools of Family Socialization: A Comparison of Estonian, Swedish and Finnish Mealtime Interaction. *Language in Society*, 31(5), 655–678. https://doi.org/10.2307_4169220
- Tuominen, A. (1999). Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language*, 140(1), 59–76.
- Van Mensel, L. (2018). ‘Quiere koffie?’ The multilingual familylect of transcultural families. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 233–248. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477096>

Abstract

This article makes use of methods from interactional sociolinguistics to study how one trilingual family incorporates Norwegian in their multilingual repertoire and how Norwegian is used as a resource to construct the family as a social space. The data is gathered as part of a bigger project about adolescents in multilingual families and this article analyzes self-recordings (ca. 10 hours) recorded in a trilingual family. The family in focus consists of two parents and five children (3 to 18 years) who have moved to a Northern-Norwegian city from a country in Central America and speak English, Spanish and Norwegian. Through close, turn-by-turn analyses of family interactions, I look at how the family uses (multilingual) resources, particularly features from Norwegian, to negotiate social positions and to construct the family as a social arena. The analyses show that the children often become positioned as Norwegian experts by the parents and that the parents position themselves as learners. They also show that certain family members and particular family rituals seem to function as “catalysts” for the use of Norwegian. Thus, the article demonstrates how this multilingual family makes use of the totality of their linguistic repertoire in their everyday life activities, such as mealtime interactions.

Keywords: Multilingual families, language socialization, interactional sociolinguistics

Transnasjonal identitet og transspråking hos unge tilbakeflyttere

Sara Ahmed Karim

Høgskolen på Vestlandet

Sammendrag

Artikkelen tar utgangspunkt i forståelser av transnasjonalisme og transspråking for å få innsikt i forhandlinger om språk og identitet blant andregenerasjon¹ med kurdisk bakgrunn som vokste opp i Vest-Europa og som returnerte til foreldrenes hjemland, den sørlige delen av Kurdistan (nord i Irak). Datagrunnlaget er semistrukturerte intervjuer med 12 unge informanter fra denne gruppen. En kort kurdisk migrasjonshistorie utgjør et nødvendig bakteppe. I det teoretiske rammeverket retter jeg fokus mot identitet og språk på bakgrunn av Levitt og Glick-Schiller (2004) sin forståelse av transnasjonale sosiale felt. Et av hovedfunnene som presenteres i artikkelen, er at bakgrunnen for foreldregenerasjonens flukt påvirket informantenes forhandling om språk og identitet. Ungdommene ble sosialisert inn i regler og institusjoner i oppvekstlandet, mens de samtidig ble eksponert for idéer, verdier og praksiser fra foreldrenes hjemland. I identitetsdannelsesprosessen søkte ungdommene etter symboler, referanser og mening i ulike sammenhenger for å konstruere en selvforståelse. Informantenes opplevelse av sin identitet var tett forbundet med deres beherskelse av to språk. Deres evne til å snakke kurdisk gjorde det mulig å gi uttrykk for deres kurdiske identitet. Språket

¹ Uttrykket «andregenerasjonsinnvandrere» kan gjenspeile og forsterke kategorisering i hverdagslivet (Fouron & Glick-Schiller, 2002, s. 175). I denne artikkelen bruker jeg imidlertid begrepet «andregenerasjon» i et transnasjonalt og mer verdinøytralt perspektiv. Begrepet andregenerasjon er også innen andre studier brukt om personer med migrantbakgrunn som vender tilbake til foreldrenes hjemland; se Levitt og Waters (2002) og Nibbs og Brettell (2016).

i oppvekstlandet var også sentralt for deres selvforståelse ved å ha fungert som deres hovedspråk utenfor hjemmet. Informantene følte på denne måten tilknytning til to samfunn og kunne derfor identifisere seg med begge landene, når de ønsket, og avhengig av kontekst.

Nøkkelord: *transnasjonalisme, transnasjonale sosiale felt, transnasjonal identitet, transspråking, Kurdistan*

Innledning

Ikke alle sider ved migranters liv utspiller seg i landet der de etablerer seg. I dagens globaliserte verden spiller fysiske og menneskeskapte grenser mindre rolle for en betydelig gruppe migranter. Flere og flere mennesker tilhører to eller flere samfunn der de deltar i økonomiske, politiske og kulturelle praksiser. Migranter slår gjerne rot i mottakerlandet, men opprettholder samtidig sterke bånd til opprinnelseslandet (Fouron & Glick-Schiller, 2002, s. 172–173). Begrepet *transnasjonalisme* har derfor oppstått som et forsøk på å fange opp slike prosesser (Guarnizo & Smith, 1998, s. 3). På tilsvarende måte har begrepet *transspråking* oppstått som et forholdsvis nytt perspektiv på språkpraksiser. Begrepet innebærer at flerspråklige personer utnytter ressurser fra forskjellige språk i sin kommunikasjon. På denne måten bruker aktørene hele sitt språklige repertoar for å bedre uttrykke og forstå det som skjer i kommunikasjonssettingen (García & Li Wei, 2019). Transspråkingsbegrepet tar som utgangspunkt at aktørene ikke nødvendigvis forholder seg til nasjonale språk som referanseramme i utøvelsen av språklige praksiser. Dette kan oppfattes som analogt med hvordan transnasjonalisme innebærer en overskridelse av nasjonalstatens grenser som utgangspunkt for forståelsen av sosial praksis. I denne artikkelen har jeg følgende problemstilling: Hvordan har det å vokse opp transnasjonalt formet identitet blant en generasjon med kurdisk bakgrunn som har vendt tilbake til foreldrenes hjemland, og hvordan bruker de unge selv aktivt sin transnasjonale bakgrunn og transspråking i utforming og forhandling av sin identitet? Artikkelen gir en nyanalyse av et datamateriale

som jeg samlet inn til masteroppgaven² min i den sørlige delen av Kurdistan (nord i Irak) i 2016 (Karim, 2018). Det primære datagrunnlaget mitt var semistrukturerte intervjuer med 12 unge medlemmer av andregenerasjon med kurdisk bakgrunn, født og/eller oppvokst i fem ulike europeiske land, som har returnert til foreldrenes hjemland.

I 1991 dannet kurderne en selvstyrt region i den nordlige delen av Irak etter at Saddam Husseins styrker ble drevet ut i etterkant av invasjonen av Kuwait (Alinia, 2004, s. 54; Wahlbeck, 1999, s. 53). Ved å tilby stabilitet og ressurser virket etableringen av en de facto kurdisk stat stimulerende på mange forskjellige transnasjonale praksiser, som reising, økonomiske investeringer og overføring av humankapital (Akkaya, 2012, s. 60). Under de såkalte ti gyldne årene mellom 2004 og 2014 etter Saddams fall opplevde Kurdistan en stabil politisk situasjon, sikkerhet og gode økonomiske tider (McKiernan, 2006, s. 318–319; Vindheim, 2016, s. 162–170). Mange kurdere i mottakerlandene i Vesten besøkte hjemlandet for å pleie kontakt med slekt og venner og for å ivareta profesjonelle og økonomiske interesser. Enkelte bestemte seg også for å vende tilbake dit på bakgrunn av den positive politiske og økonomiske utviklingen i Kurdistan i denne perioden (Gran, 2008). Det var ikke bare førstegenerasjon som dro tilbake, men også medlemmer av andregenerasjon, og det er denne andregenerasjonsgruppen som denne artikkelen handler om.

Det er tidligere utført enkelte studier på transnasjonalisme og identitet hos kurdiske migranter av andregenerasjon i Europa (Alinia & Eliassi, 2014; Emanuelsson, 2008; Toivanen, 2014). Så vidt jeg vet har det imidlertid ikke vært utført forskning på denne gruppen i foreldrenes hjemland. Når det gjelder transspråking i norsk sammenheng, har det vært gjort forskning på transspråking mellom norsk og engelsk og mellom norsk og en rekke minoritetsspråk, deriblant kurdisk, særlig i undervisningskontekst (se Beiler, 2021; Dewilde & Beiler, 2021). Det har også vært forsket på transspråking mellom norsk og andre språk enn kurdisk utenfor en pedagogisk kontekst, med vekt på blant annet identitetsuttrykk gjennom transspråking (Johnsen, 2021). Transspråking som perspektiv har imidlertid ikke vært anvendt på kurdiske tilbakeflyttere så langt jeg kjenner til.

² Fokuset i denne artikkelen innebærer en forskyvning av perspektivet i den opprinnelige masteroppgaven som dataene var innhentet for (Karim, 2018), som søkte å belyse identitet og tilhørighet innen transnasjonale sosiale felt.

Teoretisk rammeverk

Transnasjonale migrasjonsstudier oppstod ikke som et eget fagfelt og perspektiv før på 1990-tallet, selv om tidligere forskning på migrasjonsfeltet indirekte pekte på det man i dag ville kalle transnasjonale bånd (Guarnizo & Smith, 1998, s. 4). Perspektivet fikk raskt stor gjennomslagskraft på bakgrunn av det som har vært betegnet som en «transnasjonal vending» (Vertovec, 2009, s. 13) innen forskning på migrasjon. Transnasjonalisme som forskningsperspektiv spredte seg til en rekke forskjellige samfunnsvitenskapelige fagområder (Guarnizo & Smith, 1998, s. 3). Det har alltid vært interaksjon over landegrensene, men som følge av moderne teknologi og kommunikasjon kan migranter i vår tid engasjere seg i dagliglivet til sin familie i opprinnelseslandet på en helt annen måte enn tidligere (Guarnizo & Smith, 1998, s. 4). Det er også blitt lettere for migrantenes barn å utvikle transnasjonale bånd til foreldrenes hjemland (Levitt & Jaworsky, 2007, s. 138).

For å undersøke prosesser, opplevelser og erfaringer blant informantene bruker jeg begrepet «transnasjonale sosiale felt».³ Begrepet viser til nettverk av relasjoner som forbinder aktører over landegrensene, og som de organiserer handling og utveksler tanker gjennom. Begrepet transnasjonale sosiale felt fanger opp at migranter i dag handler på en arena som ikke er ensbetydende med nasjonalstaten, men som spenner over to eller flere land (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 8).

Levitt og Glick-Schiller (2004, s. 8) utviklet teorien om transnasjonale sosiale felt på grunnlag av den franske sosiologen Bourdieus begrep om sosiale felt. Bourdieu bruker felt-begrepet for å vise hvordan sosiale relasjoner er strukturert gjennom maktstrukturer og maktkamper. Feltet skapes av deltakere som kjemper om sosiale posisjoner (Jenkins, 1992, s. 86). Selv om Bourdieus perspektiv ikke utelukker et begrep om transnasjonale felt, tar han ikke direkte for seg implikasjonene av sosiale felt når feltets grenser ikke er sammenfallende med nasjonalstatenes grenser (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 8). Manchester-skolen innen sosialantropologi var også viktig for utviklingen av Levitt og Glick-Schillers perspektiv. Denne retningen la nemlig til grunn at migrantene som de forsket på, tilhørte lokale stammesamfunn og moderne industri-

³ En ulempe med det mer generelle begrepet «transnasjonalisme» er at det noen ganger forstås som at migranter bebor et separat rom mellom mottakerlandet og avsenderlandet (Smith, 2002, s. 148).

byer på samme tid. Migrantnettverk som dannet seg mellom disse to stedene, utgjorde dermed et sosialt felt basert på et nettverk av nettverk (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 9).

Et transnasjonalt sosialt felt oppstår gjennom regelmessig kontakt mellom opprinnelseslandet/foreldrenes hjemland og mottakerlandet/oppvekstlandet. Aktører i transnasjonale sosiale felt eksponeres for sosiale forventninger, kulturelle verdier og handlingsmønstre fra mer enn ett sosialt, økonomisk og politisk system (Levitt & Waters, 2002, s. 9–10). Jeg bruker begrepet transnasjonale sosiale felt fordi aktørene utviklet kunnskap i begge lands kulturer som følge av deltakelse i praksiser knyttet til feltet, gjennom aktivitet i transnasjonale organisasjoner, reising til foreldrenes hjemland, sosiale aktiviteter, etc. For ungdommene i denne artikkelen utgjøres det transnasjonale sosiale feltet av oppvekstlandet samt foreldrenes hjemland (Kurdistan).

Identitet innen transnasjonale sosiale felt

Denne artikkelen legger til grunn en forståelse av identitet som kontekst- og prosessbestemt i samsvar med teoriene til blant annet Levitt og Glick-Schiller (2004). Identitetsdannelse er generelt knyttet til kategorier som etnisitet og nasjonalitet, og for mange unge dannes disse kategoriene i dag transnasjonalt. Andregenerasjon med migrantbakgrunn utvikler sin identitet under påvirkning av personlige, familiære og organisasjonsmessige bånd innen transnasjonale sosiale felt (Fouron & Glick-Schiller, 2002, s.193). Levitt og Glick-Schiller (2004, s. 8) foreslår derfor en tilnærming til samfunnet og sosial tilhørighet basert på begrepet transnasjonale sosiale felt som skiller mellom *ways of being* – de sosiale relasjoner og praksiser som aktørene faktisk er involvert i – og *ways of belonging* – praksiser som signaliserer og uttrykker en bestemt identitet og tilhørighet (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 11–12; Levitt & Jaworsky, 2007, s. 133). Aktørenes handlinger er ikke alltid sammenfallende med deres identitet og tilhørighet, og man kan derfor skille mellom *ways of being* og *ways of belonging* i det transnasjonale feltet (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 8, 12).

Aktører innen transnasjonale sosiale felt kombinerer *ways of being* og *ways of belonging* på ulike måter avhengig av den spesifikke konteksten (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 11). En person kan på den ene siden ha mange sosiale kontakter i opprinnelseslandet uten at vedkommende identifiserer seg som en person som føler tilhørighet til hjem-

landet. Denne personen er da involvert i transnasjonale *ways of being*, men ikke i *ways of belonging* (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 11). På den annen side kan personer med få eller ingen sosiale relasjoner i opprinnelseslandet eller i det transnasjonale sosiale feltet likevel handle på en viss måte for å vise sin identifikasjon med en bestemt gruppe, sted, land eller nasjonalitet. Fordi disse personene har en forbindelse til *ways of being* gjennom minner, nostalgi eller fantasi, kan de likevel velge å engasjere seg i det transnasjonale sosiale feltet (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 12). Individuelle aktører kan være en del av et sosialt felt selv om de ikke identifiserer seg med selve feltet og dets kultur. De har mulighet til å handle eller identifisere seg med feltet siden de lever i det, men det er likevel ikke alle som velger å gjøre det (Levitt & Glick-Schiller, 2004, s. 11; Levitt & Jaworsky, 2007, s. 133).

Jeg nærmer meg fenomenene identitet og språk blant ungdommene ved hjelp av begrepene *ways of being* og *ways of belonging*. Begrepet *ways of being* viser, innenfor konteksten av denne artikkelen, til praksiser som ungdommene er involvert i innen transnasjonale sosiale felt (foreldrenes hjemland og oppvekstlandet). *Ways of belonging* går på hvordan deltakelse i feltet senere i deres liv avhengig av kontekst påvirker ungdommenes identitets- og språkvalg.

Transspråking

Transspråking som teoretisk perspektiv oppstod da forskeren Williams (1996, 2002) brukte begrepet om en pedagogisk metode for utvikling av tospråklighet, som blant annet innebar at elever med engelsk som førstespråk vekslet mellom engelsk og walisisk i undervisningen. Senere er perspektivet blitt utviklet videre, blant annet av forskerne García og Li Wei (2019), som en måte å forstå flerspråklige personers språklige praksiser på uten å være begrenset til nasjonale språk som referanseramme, og for å beskrive flerspråklige personers kreative bruk av trekk fra to eller flere språk i sin kommunikasjon og meningsproduksjon.

En bærende tanke i transspråkingsperspektivet er at nasjonalspråkene er kategorier som overskrides av personers mangfoldige og kreative språklige praksiser. Flerspråklige har i henhold til dette perspektivet ett språkrepertoar, som de bruker for å skape mening (García & Li Wei, 2019, s. 39), og som speiler deres personlige historie og erfaringer (Li Wei, 2011, s. 1223). Transspråking innebærer derfor ikke en syntese av

to eller flere språk eller en hybrid blanding, men nye språkpraksiser som utgjør et nytt hele (García & Li Wei, 2019, s. 37–38).

Transspråkingsperspektivet er derfor i tråd med Cook sitt begrep om lingvistisk multikompetanse. Dette begrepet vektlegger på samme måte at språkene en språkbruker benytter seg av, inngår i et overgripende system og danner et samspill som til sammen utgjør personens språklige kompetanse (Cook, 2016, s. 2). Flerspråklige personer innehar derfor en multikompetanse som er grunnleggende forskjellig fra enspråkliges kompetanse. Et såkalt transspråkingsrom oppstår i kommunikasjonen mellom flerspråklige personer når skillene mellom språkene brytes ned (García & Li Wei, 2019, s. 40). Mening skapes i sosialt situerte kontekster som påvirkes av ressursene i miljøet (Canagarajah, 2007). Transspråking gir muligheter til kreativ, kritisk og transformerende *språking*⁴ (*languaging*). Det sistnevnte begrepet kan blant annet defineres som en sosial prosess som stadig rekonstrueres gjennom en følsomhet overfor faktorer i omgivelsene (Canagarajah, 2007, s. 94). Språking innebærer en type språkbruk der etablerte (enspråklige) normer og konvensjoner både overholdes og overtredes (Soja, 1996). Begrepet forutsetter videre en forståelse av språk som aktivitet og prosess utført av aktører som kommuniserer og handler strategisk i en sosial kontekst, i motsetning til et syn på språk som en funksjon av underliggende lingvistiske strukturer eller et produkt av individuell bevissthet (García & Li Wei, 2019, s. 27).

I denne artikkelen bruker jeg forståelser av transnasjonale sosiale felt og transspråking for å få innsikt i samspillet mellom språk og identitet hos ungdommene i mitt materiale. Dette teoretiske rammeverket gjør det blant annet mulig å belyse hvordan ungdommene brukte språket som redskap for å forhandle sin identitet.

Kurdisk historie, språk og migrasjonshistorie

Før jeg går videre, vil jeg gi en kort innføring i kurdisk historie og språk. Kurdistan er en relativt lite kjent nasjon, og bakgrunnsinformasjonen gir nødvendig kontekst for den videre analysen i artikkelen. Kurdistan som territorium er delt mellom statene Tyrkia, Irak, Iran og Syria. Det er også

⁴ *Språking* er Sverreson Holmes sin oversettelse i boken *Transspråking* (García & Li Wei, 2019).

kurdiske minoriteter i Armenia, Aserbajdsjan, Georgia og Turkmenistan (Wahlbeck, 1999, s. 39). Selv om kurdere har sitt eget språk og sin egen kultur, har de ofte blitt forvekslet med arabere, tyrkere og persere, avhengig av den staten de bor i.

Kurdisk er et indoeuropeisk språk som tilhører den iranske språkfamilien. Det finnes et stort antall dialekter og underdialekter (Alinia, 2004, s. 42). De to største dialektene av kurdisk er sorani og kurmanji. I byene Suleimani, Kirkuk og Hawler i Bashur⁵ og i Rojhelat snakkes sorani. Kurmanji er mest utbredt, og snakkes av de fleste kurdere i Bakur og Rojava. Blant kurdere i Bashur snakkes også badini (nært beslektet med kurmanji). I tillegg finnes dialektene gorani, som snakkes i områder i Rojhelat, og zaza, som brukes enkelte steder i Bakur (Vindheim, 2016; Wahlbeck, 1999). Da Kurdistan ble oppdelt mellom ulike stater, tok man i bruk de tilgjengelige skriftsystemene i de ulike landene for å skrive språket. Blant kurdere i den iranske og irakiske delen ble kurdisk skrevet på et tilpasset arabisk alfabet, mens et modifisert latinsk alfabet ble benyttet av kurdere i tyrkiske og syriske deler av Kurdistan (Vindheim, 2016, s. 41). Likevel var det bare i enkelte byer i den irakiske delen at kurdiske barn fikk undervisning i kurdisk som språk på skolen. I andre deler av Kurdistan var kurdisk språk forbudt (Wahlbeck, 1999, s. 51).

Tilstedeværelsen av kurdere i Vest-Europa er et resultat av flere bølger med migrasjon. Siden foreldrene til samtlige av mine informanter kom fra den irakiske delen av Kurdistan, vil jeg i det følgende fokusere på forholdene i dette området. Vi kan snakke om fire store migrasjonsbevegelser av kurdere fra den irakiske delen av Kurdistan etter 1970. De tre første fasene på 70- og 80-tallet skyldes konflikten mellom kurdene og den irakiske staten, mens den siste fasen skyldes indre strid mellom kurdere og internasjonale sanksjoner på 90-tallet (Akkaya, 2012, s. 58). De politiske endringene i området medførte altså en endring i migrasjonens karakter. Dette viste seg etterhvert også å være et mønster i mitt empiriske materiale. Kurderne som migrerte på 80-tallet, hadde vært politiske flyktninger som forlot landet som følge av Baath-partiets undertrykkelse. Mange hadde selv tatt del i den væpnede kampen mot Baath-staten som *peshmerga* – medlemmer av de kurdiske militære

⁵ «Visjonen av Kurdistan som stat omfatter Bashur (Sør-Kurdistan/Irak), Bakur (Nord-Kurdistan/Tyrkia), Rojava (Vest-Kurdistan/Syria) og Rojhelat (Øst-Kurdistan/Iran)» (Vindheim, 2016, s. 14–15).

styrker i den irakiske delen av Kurdistan. Identiteten som *peshmerga* – som kan oversettes med «den som møter døden» – ble en viktig del av kurdisk kultur parallelt med veksten til den kurdiske nasjonalistbevegelsen (Lortz, 2005, s. 66–67). Det var umulig for tidligere *peshmerga*-medlemmer og de øvrige flyktingene på 80-tallet å reise tilbake til områder kontrollert av det irakiske Baath-partiet. Frem til 1991 hadde i tillegg all form for kommunikasjon mellom kurdere bosatt i utlandet og øvrige familiemedlemmer i Kurdistan vært forbudt av det irakiske regimet. Det var først etter 1991, da Baath-partiet mistet kontroll over den kurdiske regionen, at kurderne som hadde forlatt Kurdistan, kunne begynne å gjenoppta kontakten med familiemedlemmer, venner og slektninger som hadde blitt igjen i landet (Gran, 2008). Syv av tolv informanter i mitt datamateriale var barn av tidligere *peshmerga*-familier som hadde flyktet med sine familier fra angrepene i den kurdiske delen av Irak. Deres foreldre hadde vært politisk aktive og var sterke motstandere av daværende irakiske myndigheter.

Flukten fra Kurdistan på 90-tallet fant derimot sted som følge av borgerkrig og indre splid blant kurderne selv, samt av de humanitære konsekvensene av verdenssamfunnets sanksjoner mot Irak. FN opprettholdt sine økonomiske sanksjoner mot Irak og dermed også mot Kurdistan over en periode på nesten tretten år mellom 1990 og 2003. Sanksjonene ble innført som et svar på Iraks aggressive fremferd og som følge av frykt for fremtidig fremstilling og bruk av masseødeleggelsesvåpen. Resultatet ble en av de verste humanitære krisene i verden i moderne tid (Worldfinance, 2017). De som dro i løpet av denne perioden, forlot med andre ord et Kurdistan med svært svak økonomi, men under kurdisk styre. Fem av mine informanter hadde foreldre som hadde forlatt hjemlandet på 90-tallet. Det viste seg at bakgrunnen for foreldrenes flukt påvirket identitet og språk blant ungdommene i mitt datamateriale. Dette avtegnet seg som et mønster i materialet som gjorde det nødvendig å dele inn informantene i to grupper basert på når foreldregenerasjonens flukt fant sted. Jeg vil senere komme tilbake til forholdet mellom årsaken til flukten og ungdommenes forståelse av seg selv og språket sitt.

Når det gjelder kurdernes historie i Norge og antallet kurdere her, er det ikke så lett å finne etterrettelig informasjon. I vestlige land registreres kurdere kun som borgere av det landet der de har sitt statsborgerskap (Tyrkia, Irak, Syria og Iran). Det er for eksempel ulike anslag på hvor mange kurdere som befinner seg i andre europeiske land (Alinia, 2004,

s. 52, 56, 60, 62; Wahlbeck, 1999, s. 62). Det er heller ikke klart hvem kurderne i Norge eller i andre europeiske land er med hensyn til for eksempel utdanning og bakgrunn. Min erfaring fra kurdiske miljø i Skandinavia er likevel at flertallet av kurdere i Norge tilhører gruppen som flyktet på 90-tallet, mens en større andel av kurderne i for eksempel Sverige kom i tidligere faser (se Alinia, 2004).

Metode

Materialet består av kvalitative intervju med tolv informanter som var oppvokst i Vest-Europa, men som hadde dratt tilbake til foreldrenes hjemland. Disse ungdommene var fra fire forskjellige europeiske land: to fra Norge, én fra Tyskland, fire fra Nederland og fire fra Storbritannia. I tillegg var én fra USA. Hovedtema for intervjuene var identitet og tilhørighet ut fra et mål om å finne ut hvordan identitet og tilhørighet ble dannet og forhandlet for en generasjon ungdommer med kurdisk bakgrunn som vokste opp innen transnasjonale sosiale felt. For å få frem informantenes forståelse av sin egen identitet falt valget på det kvalitative dybdeintervjuet som forskningsmetode. Dybdeintervjuer er egnet til å studere meninger, holdninger og erfaringer og for å utforske virkeligheten slik aktørene umiddelbart opplever den – deres livsverden eller verden sett fra aktørenes ståsted (Tjora, 2010, s. 91). Målet mitt var å legge til rette for en fri samtale rundt temaet identitet og tilhørighet slik at informantene kunne gå i dybden på sin forståelse av forsknings-temaet. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer med utgangspunkt i en intervjuguide med åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å utdype. Intervjuguiden var felles for alle intervjuene. Dette var en strukturert, men samtidig fleksibel tilnærming som gjorde at jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål og prøve å få mer utfyllende svar etter hvert som jeg stilte spørsmålene i guiden. Jeg la vekt på å utforme spørsmålene på en måte som åpnet for refleksjon og utdyping fra informantene selv. Siden jeg ville utforske deres erfaring av virkeligheten, benyttet jeg flest mulig erfaringsnære begreper da jeg utformet spørsmålene, og unngikk erfaringsfjerne, teoretisk ladede begreper, som «identitet». De ble for eksempel spurt om hvordan de hadde praktisert sin kurdiske kultur mens de bodde i oppvekstlandet, og om hvordan de hadde opprettholdt kontakten med Kurdistan og det kurdiske miljøet der.

De ble også spurt om sitt forhold til språk og om hvordan de hadde klart å lære seg kurdisk i oppvekstlandet. I tillegg fikk de spørsmål som kunne kaste lys over deres tilhørighet til foreldrenes hjemland og til oppvekstlandet.

Jeg valgte, av praktiske årsaker, å gjennomføre intervjuene i byen Suleimani – den nest største byen i den kurdiske regionen (nord i Irak). Jeg kommer opprinnelig derfra og antok at jeg derfor lettere kunne finne informanter gjennom familiemedlemmer og andre kjente. To av informantene fant jeg gjennom venner og fem gjennom familiemedlemmer. Resten av dem ble rekruttert gjennom snøballmetoden, altså gjennom informantene selv. Tjora (2010, s. 135) påpeker viktigheten av å reflektere over hvorfor informantene melder seg frivillig til å delta i intervjuer. Samtlige av mine informanter, med ett unntak, hadde høyere utdanning. Det kan ha vært årsaken til at de gjennomgående viste forståelse for viktigheten og relevansen av å delta på en slik undersøkelse. Jeg tror også at mange av dem øynet en mulighet til å få lov til å snakke ut om tema som opptok dem. Som en informant sa til meg: *«Endelig er det noen som spør oss om hvordan det føles å være her. Det er en lettelse å snakke ut om hvordan vi har det; det skjønner du sikkert godt, siden du selv bor der»*⁶.

Jeg valgte å intervjuere personer over 18 år slik at jeg ikke trengte å innhente samtykke fra foreldrene. Videre ønsket jeg å intervjuere personer som var født i Vest-Europa eller som hadde flyttet dit som barn og hadde tilbrakt barndommen og ungdomstiden frem til 18-årsalderen der (såkalte andregenerasjonsmigranter). Jeg valgte denne kohorten fordi jeg ville fokusere på erfaringene til en generasjon med kurdisk bakgrunn oppvokst i Vesten. Alder ved ankomst påvirker sosialiseringen av migranter, og jo yngre du er, jo større er sjansen for at du sosialiseres inn i samfunnet du vokser opp i (Jones-Correa, 2002, s. 222). Tre av informantene var født i Vesten, mens resten var mellom 1 og 6 år gamle da de flyttet sammen med familien til det vestlige oppvekstlandet. De var mellom 19 og 33 år gamle på tidspunktet for intervjuene. Jeg ble tipset om mange potensielle informanter, men de fleste oppfylte ikke mine krav med hensyn til alder og botid i oppvekstlandet. Datainnsamlingen ble gjennomført i september/oktober 2016, etter tillatelse fra NSD og

⁶ Stedsadverbene «der» og «her» i intervjuene er oppført i kursiv for å gjøre det enklere å skille mellom dem. Siden intervjuene fant sted i Kurdistan referer *der* til oppvekstlandet og *her* til foreldrenes hjemland.

med godkjenning og økonomisk støtte fra Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo. Alle intervjuene ble transkribert og oversatt til norsk. Til sammen intervjuet jeg sju kvinner og fem menn.

Jeg la til grunn en forskningsstrategi i forskningsprosjektet der jeg søkte den beste forklaringen på mine empiriske data ved å generere abstrakte og generelle begreper med utgangspunkt i aktørenes egne kategoriseringer. Dette innebar at jeg brukte transnasjonal teori for å forstå informantenes situasjon, men at jeg i analyse og koding av intervjuene delvis tok utgangspunkt i informantenes egne beskrivelser og forståelser. Min inndeling av informantene etter familiebakgrunn og årsak til flukt var for eksempel basert på kategorier fra informantene selv. Ved å se mine informanternes erfaringer i lys av både generelle begreper og deres egne kategoriseringer ble det mulig å forstå deres opplevelse av verden.

Mange av intervjuene ble gjennomført på kafé i rolige omgivelser der informantene kunne føle seg trygge. I tillegg intervjuet jeg tre informanter på arbeidsplassen deres og to informanter i deres hjem. Jeg la vekt på å la informantene selv velge hvor de ville gjennomføre intervjuet, siden jeg tenkte at dette ville skape trygghet og tillit mellom meg og dem. Jeg brukte lydopptaker under intervjuene for å sikre meg at jeg fikk med meg det som ble sagt, og for å sikre kommunikasjon og flyt og å kunne be om utdyping og konkretisering der dette var nødvendig. Intervjuene varte mellom 45 minutter og én time. Et intervju med én av informantene varte bare i 15 minutter. Dette var den eneste informanten som virket uinteressert i å svare på spørsmålene, og jeg følte ikke at jeg klarte å vinne vedkommendes tillit. Grunnen til dette kan ha vært at vi hadde felles kjente. For øvrig besvarte hver informant alle spørsmålene. De var villige til å snakke, og intervjuene gikk fint. Noen ganger etter at båndet var slått av, fortsatte samtalen, særlig med de informantene som jeg traff på kafé. Jeg ba da om lov til å ta notater dersom det skulle bli nødvendig.

Min status som insider i både den kurdiske og den vestlige kulturen gjorde det vanskelig for meg å innta en rolle som naiv utenforstående uten forkunnskaper. I likhet med mine informanter befant jeg meg i en mellomstilling med hensyn til språk og kultur, og jeg forstod deres tilhørighet til begge kulturer som både en insider og outsider. Posisjonen som både insider og outsider var delvis en utfordring, delvis en fordel

og i alle tilfeller en erfaring som en etnisk norsk forsker sannsynligvis ikke ville ha opplevd. Det førte til at jeg måtte tenke ytterligere igjennom hvordan min bakgrunn og fremtreden påvirket kunnskapsinnhentingene i forskningsprosjektet. Ofte tok informantene det for gitt at jeg hadde informasjon om både det kurdiske samfunnet og den vesteuropeiske kulturen. Da ba jeg informantene utdype med flere eksempler for å sikre at jeg fikk den informasjonen jeg trengte. Jeg reflekterte over mange slike aspekter ved egen situering som forsker. Jeg er ikke migrantbarn og forlot selv Kurdistan som ung voksen, men jeg har heller ikke tilbrakt hele livet mitt i Kurdistan. Jeg lignet på mange måter mine informanter med hensyn til både utdanningsnivå og bakgrunn. Selv om de var andregenerasjon og jeg førstegenerasjonsmigrant, var jeg en kurder som forsket på andre kurdere, ikke en etnisk norsk som forsket på migranter til Norge. Jeg og informantene hadde også felles språk, og med to unntak, ble intervjuene foretatt på kurdisk. Det bidro også til at informantene forutsatte og dro nytte av at vi i intervjusamtalen hadde et utvidet felles repertoar av språklige ressurser og erfaringer, og på dette grunnlaget opplevde jeg at informantene initierte transspråklige praksiser med trekk fra kurdisk, engelsk og norsk i løpet av intervjuet.

Diskusjon av resultater

I det følgende vil jeg presentere utdrag av historiene til noen av de tolv informantene. Jeg har valgt ut de informantene i mitt materiale som best kan tematisere ulike aspekter ved forhandling av identitet og bruk av språk. Disse informantene representerer også to ulike familiebakgrunner. Noen av dem kan ses på som representanter for en gruppe blant informantene der foreldrene hadde flyktet på 80-tallet (G1). Andre representerer derimot gruppen av informanter med foreldre som hadde flyktet fra Kurdistan på 90-tallet etter innføringen av kurdisk selvstyre i den kurdiske delen av Irak (G2). Informantene fra begge grupper var i oppveksten involvert i transnasjonale praksiser sammen med sine foreldre. Senere i livet fortsatte ungdommene fra begge kategorier med transnasjonal aktivitet, men da avtegnet det seg forskjeller mellom ungdommene i G1 og G2. De fleste av informantene som kom fra *peshmerga*-familier valgte for eksempel å flytte tilbake på egen hånd. I den andre gruppen skjedde retur derimot som følge av foreldrenes be-

slutning. Selv om den transnasjonale praksisen i form av retur var en konsekvens av den gunstige økonomiske situasjonen på tidspunktet for begge gruppene, var det å komme tilbake for informantene i G1 å oppfylle foreldrenes drøm om en gang å kunne flytte tilbake til Kurdistan.⁷ I tillegg må vi ikke glemme at de to gruppene var forskjellige med hensyn til alder. Informantene som hadde foreldre som flyktet på 80-tallet (G1), hadde dratt tilbake til Kurdistan alene og var på intervju-tidspunktet mellom 29 og 33 år. De var eldre enn ungdommene fra den andre gruppen (G2), som var mellom 19 og 23 år.

Forholdet til oppvekstlandets identitet⁸ blant informantene i G1 var preget av en diskret vestlig identitet. I G2 var det derimot lettere å få øye på oppvekstlandets identitet. Når det gjelder den kurdiske identiteten hos G1, så kom denne til uttrykk som en politisk refleksjon over nasjonal identitet gjennom ungdommenes betoning av at de var kurdere og ikke irakere. For den andre gruppen (G2) ble kurdisk identitet derimot manifestert gjennom kurdisk musikk, nasjonaldrakt og det å fortelle om kurdisk kultur.

Ettersom jeg og informantene hadde felles språk og lik bakgrunn, transspråket informantene med meg gjennom store deler av intervju-situasjonen. De transspråklige praksisene i intervjuene var ikke en følge av en bevisst metodologisk strategi fra min side, men et resultat av kommunikasjonskonteksten og deltakernes antakelser om at vi i intervjuet hadde en felles tilgang til kunnskap og kompetanse innen språklige og sosiale praksiser fra et transnasjonalt felt. Informantenes transspråking og temaene over – identitet og språk – vil bli gjenstand for mer inngående drøfting senere i artikkelen, men jeg skal nå gi to generelle eksempler på hvordan transspråking artet seg i intervjuene.

⁷ Flere studier viser til en tendens til ønske om retur til Kurdistan blant foreldregenerasjonen som flyktet fra landet på 80-tallet, se for eksempel (Alinia, 2004, s. 329; Wahlbeck, 1999, s. 5, 53). Flere av informantene som hadde foreldre som flyktet på 80-tallet, nevnte også at foreldrene ønsket å dra tilbake en dag.

⁸ I omtalen av ungdommenes identitet bruker jeg uttrykkene «vestlig», «kurdisk», «foreldrenes identitet, eller kurdisk» og «oppvekstlandets identitet». Dette fordi det ville være tungvint å ramse opp nasjonalitetsbetegnelsene for de ulike oppvekstlandene siden informantene var fra fem forskjellige land.

Eksempel 1:

قورسه كه ههڵبێژ ئیری، به‌لام كوردستان و بریتانیا equally یو من.

(Min oversettelse: *Det er vanskelig å velge. Kurdistan og Storbritannia betyr like mye for meg.*)

Eksempel 2:

...ووه خه‌لك ئیره ههزار tanke و شتیان ههیه له‌سه‌ر تو، له‌وانه‌یه حه‌زیان ئه‌یت نه‌یه‌ت، نه‌وان هه‌یج نازانن له‌سه‌ر تو!
چون نه‌ه‌یه‌ت نه‌وان skjold یکیان هه‌یه به‌رامبه‌ر به‌تو، و متوش توژی skjold هه‌یه به‌رامبه‌ر یان.

(Min oversettelse: *....Også folk her tenker alle slags tanker og ting om deg, og kanskje de ikke liker deg, og de vet ingenting om deg. Så har de et sånt skjold mot deg, og du har også et lite skjold mot dem.*)

I det første eksempelet, med en informant som har vokst opp i Storbritannia, trekker informanten inn ressurser fra engelsk og kurdisk, ut fra en forståelse av hvilke ressurser som utgjør vårt felles språklige repertoar. I det andre intervjuet har informanten vokst opp i Norge, og informanten forutsetter tilsvarende at vi har en felles tilgang til ordene «skjold» og «tanke», i tillegg til felles kurdiskspråklige ressurser.

Språket som symbol

Foreldregenerasjonene som flyktet både på 80- og 90-tallet, var opptatt av å oppdra barna i henhold til kurdiske tradisjoner og å lære dem kurdisk språk. Men hver på sin måte. For barn av generasjonen som flyktet på 90-tallet, var kurdisk identitet betinget av den kulturelle konteksten som de befant seg i. Denne generasjonens selvoppfatning var ikke i samme grad preget av foreldrenes politiske erfaringer og bakgrunnen for familiens flukt som for barna av foreldregenerasjonen som flyktet på 80-tallet. For ungdommene med foreldre som hadde flyktet på 90-tallet, handlet identitet om å vise tilhørighet til det kurdiske overfor venner i oppvekstlandet gjennom kurdiske kulturuttrykk som sang, fester og klesdrakt. Dette kommer frem i sitatet fra informanten Sham (20) under:

I Norge var det i første klasse på videregående, og da hadde jeg mange norske venner, og vi hadde jentekvelder og bursdager også. Det var en dag

jeg ga dem kurdisk mat, og så lærte dem kurdisk dans og sånn. De likte det veldig godt. Jeg følte meg veldig kurdisk da. Jeg delte mine kurdiske tradisjoner.

Foreldregenerasjonen som flyktet fra Saddam Hussein sin undertrykkelse av kurderne på 80-tallet, oppdro derimot sine barn med utgangspunkt i et helt annet syn på kurdisk språk og identitet. For denne generasjonen var det viktig å bringe det kurdiske språket videre til sine barn ettersom bruk av kurdisk språk og kultur delvis var forbudt i foreldrenes hjemland på tidspunktet for flukten. Identiteten til disse ungdommene var påvirket av oppveksten i oppvekstlandet. Likevel var den sterkt preget av kurdisk historie og den kurdiske saken som deres foreldre var opptatt av. Denne forklaringen reflekteres i beskrivelsene som informantene Hersh (31) og Kani (29) gir av sin kurdiske identitet:

Jeg pleier å si at jeg er kurder. Da jeg ble spurt i Storbritannia, sa jeg også at: «Jeg er kurder». Når de ikke visste hvor Kurdistan var, brukte jeg flere minutter på å forklare hvor Kurdistan ligger. Jeg har aldri sagt at jeg er iraker. Mine venner der visste hvor forskjellige kurdere er fra persere og arabere. De lærte seg til og med noen kurdiske ord. Jeg ville ikke at folk skulle tro at jeg er iraker – ikke fordi jeg er rasist, men fordi jeg ikke er iraker.

Jeg pleide alltid å si at jeg er fra Kurdistan, har aldri sagt at jeg er fra Irak. Dette er noe som vi blir lært opp til hjemme. Folk spurte ofte hvor Kurdistan var. De trodde jeg var fra den tyrkiske delen. Men jeg måtte forklare at jeg var fra den irakiske delen. Til slutt måtte du uansett ha «Irak» med [Informanten ler mens hun sier det.]. [...] Jeg prøvde å forklare at vi kurdere har vårt eget språk.

Som vi ser, hadde ikke informantene egne erfaringer med undertrykkelse på etnisk grunnlag, men historien om kurdernes kamp var blitt formidlet til dem fra foreldre, slektninger, massemedier og i det kurdiske miljøet. Det er naturlig å anta at bakgrunnen for foreldrenes flukt kan ha påvirket identitet og bruk av det kurdiske språket blant neste generasjon. Dette har medført at informantenes kurdiske identitet er forankret i motstand mot arabisk, persisk og tyrkisk identitet. Følelsen av manglende tilhørighet til statene Kurdistan er delt inn i, er med andre ord blitt en del av informantens kurdiske identitet. Hersh og Kani og flere av de

andre med foreldre som flyktet på 80-tallet, konstruerte på denne måten sin kurdiske identitet primært som en motsetning til de statsbærende nasjonale identitetene i foreldrenes hjemland, ikke i kontrast til oppvekstlandets nasjonale identitet.

Informantene Hersh og Kani er også gode eksempler på at en vestlig kurdisk generasjon – i likhet med alle andre kurdere som bor i et annet land – har en felles opplevelse av at omgivelsene stiller spørsmål ved deres kurdiske identitet fordi omverdenen ofte ikke kjenner til kurdere og Kurdistan. Både Hersh og Kani bruker språk som strategi for å formidle kurdernes behov for å bli sett på som en vanlig nasjon til tross for at de ikke har en egen stat. Dermed fremheves betydningen av det kurdiske språket som en identitetsmarkør. Språk er nært knyttet til identitet, og vår egen og andres forståelse av vår identitet formidles gjennom språket. Gjennom sine kurdiske språkferdigheter kunne ungdommene bevare og bevise sin identitet som kurder i oppvekstlandet.

Som det fremgår av sitatet ovenfor, lærte Hersh sine britiske venner kurdiske ord og uttrykk. Ved å introdusere kurdiske ord kunne Hersh potensielt inkludere sine venner i et felt for transspråking som muliggjorde presentasjon av en transnasjonal identitet som inkluderte *kurdiskhet* som en relevant størrelse. I tillegg utgjorde bruken av transspråking og introduksjon av kurdiske ord en motstandsstrategi for å unngå å bli tatt som araber eller tyrker. Informantens transspråking reflekterte på denne måten hans transnasjonale identitet og erfaringer fra det transnasjonale sosiale feltet som han var en del av. Dette fullstendige språklige registeret inneholdt også spor av informantens og hans families personlige historier og erfaringer som migranter med flukt og politisk opposisjon på 80-tallet.

Språk var ikke bare et viktig identitetsskapende element for foreldregenerasjonen. Informantene selv brukte også språk på ulike måter for å uttrykke identitet knyttet til både oppvekstlandet og foreldrenes hjemland. Det er med andre ord en tett kobling mellom identitet og språkbeherskelse. Samtidig kunne også manglende beherskelse av kurdisk fungere som identitetsmarkør, noe informantene selv bemerket. I intervjuet kobler for eksempel Hersh sin vestlighet til sine ferdigheter på oppvekstlandets språk slik:

sjonalspråkene, men en kvalitativt ny språkpraksis der begge språkene gikk opp i en ny helhet. Det var samtidig informantenes sammenfallende flerspråklige ferdigheter som gjorde det mulig for dem å veksle mellom identiteter relativt uanstrengt. Ungdommenes transspråklighet var med på å muliggjøre en identitetsproduksjon som overskrider nasjonalstatens grenser. Dersom intervjuene hadde vært preget av enspråklighet eller vekslende tospråklighet hadde det vært utfordrende for informantene å formidle sin transnasjonale identitet.

Forhandlingen av identitet og informantenes handlingsrom i transspråklige praksiser vil med andre ord også påvirkes av deres flerspråklige kompetanse. Ungdommenes flerspråklige ferdigheter utgjorde en form for lingvistisk multikompetanse (Cook, 2016) – en kompetansemessig helhet der summen var mer enn delene, altså enkelt-språkene. I tråd med Cooks begrep preget flerspråkligheten dem ikke bare rent språklig, men påvirket også måten de kognitivt forholdt seg til verden på, for eksempel med hensyn til identitet. I kraft av sin flerspråklighet besatt informantene derfor et sett av ferdigheter som var vesensforskjellig fra enspråklig kompetanse. Etter intervjuene stod det klart for meg at språk i stor grad er sammensatte kreative praksiser.

Språket som beherskes best, forteller hvem du er

Da Hersh beskrev den vestlige siden av sin identitet, betrodde han seg til meg i kraft av min posisjon som insider, og jeg ble innviet i det som han selv opplevde som svakheter i sin beherskelse av det kurdiske språket. Hersh brukte oppvekstlandets språk til å uttrykke identifikasjon med vestlig identitet. En annen grunn til at han brukte oppvekstlandets språk var at han, ifølge ham selv, behersket dette bedre enn hjemmespråket. Hersh var ikke den eneste informanten som gjorde dette. Lana (21) bruker også oppvekstlandets språk for å identifisere seg som vestlig:

Altså, når jeg snakker og tenker, da er det på en måte norsk. Med de som kan, prater jeg norsk. Da føler jeg at jeg på en måte er fra Norge, og at jeg og den personen jeg prater med har en annen greie enn de andre. Da føler jeg meg norsk.

I likhet med Hersh var også Lana kritisk til eget nivå på hjemmespråket:

Kurdiskan min! Jeg tror det var bra sånn generelt i forhold til andre som var der. Fordi faren min prøvde å lære meg å skrive og lese kurdisk fra jeg var seks år. Men man har på en måte et norsk preg på det. Måten jeg snakker på, aksenten min, er litt annerledes enn andre kurdere også. Da jeg kom tilbake hit, så følte jeg at jeg snakket med andre ord kanskje, jeg snakker en blanding med flere kurdiske dialekter, så det blir en blanding [...] Jeg føler at alle ser på en måte at du er fra utlandet eller fra Vesten da. At de merker det med en gang, kanskje på måten jeg snakker på, og da skjønner de det. Da føler man at man er litt sånn annerledes enn de som er egentlig oppvokst her.

Erfaring av mangel på ferdigheter i kurdisk gikk igjen blant flere av ungdommene. Informantenes kurdiske språk hadde trekk som ble oppfattet som vestlig aksent både av andre kurdere og av informantene selv, med språklige spor fra oppvekstlandets språk. Det kurdiske språket deres var også en blanding av ulike dialekter, noe jeg selv hørte under intervjuene. Deres språk bar også preg av at de hadde fått morsmålsundervisning i hjemmet, og sjeldnere i formelle kontekster. Til tross for at de behersket foreldrenes dialekt og uformelle språklige koder, ble de ikke fortrolige med språket slik det brukes i formelle sammenhenger. De fleste av informantene beskrev liten grad av skrive- og lesekyndighet på kurdisk. Dette var noe de selv uoppfordret trakk frem. Ofte ble jeg med et smil fortalt følgende: «*Men jeg er fortsatt like dårlig til å skrive kurdisk. Det ser ut som jeg går i første klasse.*» De mente gjennomgående at de var blitt bedre til å snakke kurdisk etter at de hadde vendt tilbake til Kurdistan, men at folk rundt dem fortsatt kunne høre at de hadde vokst opp i utlandet.

Vi har konstatert at disse ungdommenes erfaring av hvem de er, fremstår som resultatet av flyt av symbolsk og materiell karakter på tvers av landegrensene. Andre generasjon blir sosialisert inn i regler og institusjoner i oppvekstlandet. Samtidig blir de påvirket av ideer, verdier og praksiser fra foreldrenes hjemland (Levitt & Glick-Schiller, 2004). For informantene innebærer valg av kurdisk identitet i en gitt kontekst at de har et sett felles verdier med foreldrene sine, som kurdisk språk, kultur og kjennskap til kurdisk historie. Valg av vestlig identitet i andre kontekster kommer på den andre siden til uttrykk gjennom språk, venner, hobby, smak, væremåte, tankegang og tilknytning til kulturen de vokste opp i. Informantene følte derfor behov for å håndtere sin identitet på måter som reflekterte tilknytning til begge land avhengig av kontekst.

Ungdommene beveget seg stadig mellom å være kurdisk i én kontekst og vestlig i en annen, avhengig av den konkrete situasjonen og hvem de møtte. Denne vekslingen syntes å være en normalisert og automatisert del av hverdagen for dem. Allans (30) beskrivelse bekrefter dette: «*Det er liksom naturlig når du bor i to forskjellige samfunn. Man føler at man er to ulike personer.*» Disse frasene gjentok seg under intervjuene: «*Jeg føler meg ofte/av og til vestlig, men ikke alltid,*» eller: «*Jeg føler meg generelt kurdisk, men avhengig av hvem jeg snakker med.*» Det fremgår klart av informantenes beskrivelser at deres identitet derfor vanskelig kan plasseres i forhåndskonstruerte kategorier som for eksempel utelukkende kurdisk eller vestlig. Andre generasjonens identitet er med andre ord ikke bare en videreføring av førstegenerasjonens selvforståelse. Informantene utformet følgelig sin identitet på en selvstendig måte og på bakgrunn av egne livserfaringer og opplevelser i det transnasjonale sosiale feltet som helhet (Fouron & Glick-Schiller, 2002), og ikke på enkeltsituasjoner i ett enkelt land.

Synliggjort av språk

Av informantenes erfaringer fremgår det at de, som aktører innen transnasjonale sosiale felt, blir synliggjort og kanskje også avslørt gjennom språk. Nettverket du inngår i, kan avsløre din identitet på grunnlag av fremmedartet språk, navn eller klær. Informanten Lana nevnte i sin beskrivelse ovenfor at hun ble kategorisert som utlending i foreldrenes hjemland på grunn av språket, som for lokalbefolkningen i landet definerte hvem hun var og hvor hun kom fra. Det kurdiske språket ble dermed en markør på ikke-kurdiskhet i foreldrenes hjemland. Ungdommene ble også ansett som utlendinger i oppvekstlandet på grunn av sitt utseende og navn. Dette fremgår av informantenes erfaringer under:

Hersh (31): Da jeg begynte å jobbe i Storbritannia, pleide vi å gå med navneskilt. Jeg heter (...),¹⁰ og navnet mitt var alltid vanskelig for britene å uttale. De kalte meg (...). De spurte meg ikke hvor i Storbritannia jeg hadde vokst opp. I stedet spurte de alltid om hvor jeg kom fra [...]. Her også, når jeg begynner å snakke til folk, så spør de hvor jeg kommer fra. Jeg svarer at jeg kommer fra Suleimani. Da sier de: å nei, nei, man kan høre på måten du snakker på at du er vokst opp i utlandet.

¹⁰ Informantens navn ligner på et vanlig ord på engelsk.

Mellan (30): Selv om du har vokst opp der, har høyere utdanning, er flink i språket, og har klart deg bra, spiller det ingen rolle. De så annerledes på deg, de så på deg som «sar rash». ¹¹ Men da jeg kom tilbake hit, var det ikke noe bedre her enn der. Fordi man ikke blir tatt imot som om man er herfra. De ser på deg som en utlending her også.

I henhold til dette vil ungdommenes erfaringer innen transnasjonale sosiale felt (for eksempel informantenes erfaring av hvordan de i begge samfunn stikker seg ut) virke bestemmende på deres selvfølelse og selvoppfatning. Deres erfaringer muliggjorde en tilnærming til identitet som tids- og kontekstavhengig, noe som nødvendigvis åpner for identitetsmessige skifter og motsetninger. Identitet blir dermed et spørsmål som andregenerasjon løpende må ta stilling til. Hva man svarer på spørsmål om ens identitet, vil derfor alltid komme som en reaksjon på selve spørsmålet, personen som spør og øvrig kontekst. Som vi ser, utviser disse ungdommene en transnasjonal *way of being* ved å bli involvert i grenseoverskridende sosiale relasjoner og praksiser i det transnasjonale sosiale feltet. Når informantene uttrykkelig signaliserte kurdisk eller vestlig (alt etter som) identitet gjennom handlingene, engasjerte de seg derimot i transnasjonale *ways of belonging*. Informantene kombinerte de to identifikasjonsmodusene *ways of being* og *ways of belonging* på ulike måter. De fleste av dem var for eksempel oppdratt kurdisk, med vekt på kurdisk språk og kultur, men de identifiserte seg likevel ikke som kurdiske i alle sammenhenger. *Ways of being* falt altså ikke alltid sammen med *ways of belonging*. Det kom an på den spesifikke konteksten som informantene befant seg i (jf. Levitt & Glick-Schiller, 2004).

De to identifikasjonsmodusene gjaldt også bruk av språk blant informantene. På skolen i oppvekstlandet ble det forventet at ungdommene forholdt seg til oppvekstlandets språk, mens hjemme opplevde mange av informantene at kurdisk var språket som skulle brukes innad i familien. Når informantene transspråket, brøt de ned normene om videreføring av enspråklighet som ble forfeftet både i skolen i oppvekstlandet og i hjemmet. Enspråklighet fungerte ikke alltid for de transspråkende ungdommene. De overholdt ikke de enspråklige normene og skapte et kreativt språklig felt der språket ble brukt avhengig av situasjon og person. For Hersh var målet ofte å bli sett som kurder når han trans-

¹¹ Uttrykket *sar rash* betyr bokstavelig talt «mørkhåret» og tilsvarer «utlending eller innvandrere» i kurdisk kontekst.

språket i oppvekstlandet. Gjennom sin transspråking med meg og med sine venner i oppvekstlandet skapte informanten et felt som var kjennetegnet av kreativitet, meningsdannelse og utforskning av språkernes muligheter. For ungdommene fungerte feltet som en ressurs der konteksten gjorde det nødvendig. Transnasjonale *ways of being* forstått som å forholde seg til ett språk om gangen i kommunikasjonen, gikk med andre ord ikke hånd i hånd med ungdommenes transnasjonale *ways of belonging* i form av deres selvvalgte språklige praksiser. I likhet med valg av identitet var valg av språk avhengig av kontekst. Det var informantene selv som avgjorde hvilken identitet de skulle fremstå med, og hvilket språk de skulle bruke i kommunikasjonen.

Avslutning

Selv om ungdommene jeg intervjuet, videreførte sentrale aspekter av foreldrenes identitet, utformet de likevel en egen identitet ved å kombinere elementer fra både kurdisk og vestlig kultur. De hadde fått inngående kjennskap til begge kulturer gjennom sin oppvekst i et transnasjonalt sosialt felt (Levitt & Glick-Schiller, 2004) og kunne bruke dette som ressurs i sin identitetsdannelse.

Språk var viktig for foreldregenerasjonen, men informantene brukte også selv språket på mange forskjellige måter for å uttrykke identitet. Resultatene fra studien tyder på en tett kobling mellom identitet og språkbruk. Ungdommenes opplevelse av sin identitet var tett forbundet med blant annet deres beherskelse av to språk. De så generelt på seg selv som ressurssterke, og språkene ga dem makt til å uttrykke seg. Det vestlige språket var sentralt for deres identitet ved å ha fungert som deres hovedspråk i oppveksten. Informantene hadde hovedsakelig tenkt og uttrykt seg på oppvekstlandets språk, noe som var en ressurs, men også utgjorde en potensiell begrensning i det transnasjonale feltet. De beskrev liten grad av skrive- og lesekyndighet på kurdisk og opplevde at språket avslørte dem i møte med kurdere fra foreldrenes hjemland. Disse informantene ville hatt større muligheter til selv å råde over sine identitetsuttrykk dersom skolen hadde lagt vekt på undervisning i hjemmespråket på lik linje med opplæring i nasjonalspråket. Hvis hjemmespråket bare blir brukt i hjemmet og ikke i formelle sammenhenger, vil brukerne gå glipp av skriftkyndighet på dette språket, og det vil få mindre verdi som

ressurs for flerspråklige, transnasjonale aktører. Ungdommene hadde en transnasjonal identitet og valgte å uttrykke og beskrive denne identiteten gjennom språkbruk når konteksten la til rette for det. Deres måte å språke på reflekterte derfor innholdet i det de sa, for eksempel når de ga uttrykk for at identitet var betinget av kontekst, og at de følte seg både vestlig og kurdisk alt etter som. Deres språkbruk var også preget av transspråking. Denne var motivert både av kommunikasjons- og identitetsmessige hensyn. Ved å transspråke ga informantene uttrykk for kreativitet samtidig som det bidro til meningsdannelse innen det transnasjonale sosiale feltet. Deres identitet var ikke bare kurdisk-norsk, kurdisk eller engelsk og så videre. Dette gjorde det lettere for dem å delta i et felt på tvers av nasjonalstatene. Det at ungdommene hadde mulighet til å transspråke, gjorde det lettere for dem å uttrykke seg uten at de måtte anstrenge seg for å forholde seg til nasjonalspråkenes rammer. For informantene og for andre språkbrukere i samme situasjon er det viktig at de får mulighet til å bruke begge språk og uttrykke sin identitet uavhengig av nasjonalstatens rammer. Resultatene av studien tyder på at det kan være hensiktsmessig å satse på hjemmespråket som et eget undervisningsfag i skolen i oppvekstlandet, samt mer bruk av hjemmespråket generelt i undervisningen, for eksempel gjennom pedagogisk transspråking. Dette kunne gitt informantene bedre betingelser for å uttrykke flere sider av sin transnasjonale identitet og vært en kilde til språklig selvtilitt, mestring og identitetsmessig stolthet for dem og andre i samme situasjon.

Studien viste også at måten ungdommene aktivt konstruerte identitet og brukte språket på, ikke var forankret i enten oppvekstlandet eller foreldrenes hjemland, men basert på deres plassering i det transnasjonale feltet og hovedsakelig utformet av informantene selv. Ungdommene hadde informasjon og erfaringer fra begge land. De kombinerte selv aktivt de to identifikasjonsmodusene *ways of being* og *ways of belonging* på ulike måter avhengig av den spesifikke konteksten. Dette viser at en persons identitet oppstår gjennom utforskning og oppdagelse og er et resultat av erfaringer som ikke kan fanges inn i form av entydige svar på spørsmål om identitet.

Deres refleksjoner over egen identitet og valg av språk kan ha vært preget av å ha fremkommet i møte med en forsker med delvis samme bakgrunn som ungdommene selv. Min status som tospråklig insider i både den vestlige og den kurdiske kulturen kan ha påvirket informantene

til å vektlegge bestemte sider ved sin kurdiske og vestlige identitet og sin bruk av språk. Dette kan ha virket begrensende på perspektivene jeg fikk frem. Samtidig bidro min bakgrunn til å skape en kontekst under intervjuene der informantene hadde anledning til å utføre selvpresentasjon gjennom et utvidet sett av språklige ressurser. Det fremkom dermed hvilken rolle språket spilte i deres identitetsforhandling.

Referanseliste

- Akkaya, A. H. (2012). Kurdish diaspora: creating new contingencies in trans-national space. I G. Tsolidis (Red.), *Identities in transition* (s. 57–68). Oxford, UK: Inter Disciplinary Press. <https://biblio.ugent.be/publication/3101227/file/6783524.pdf>
- Alinia, M. (2004). *Spaces of diaspora: Kurdish identities, experiences of otherness and politics of belonging* (Doktoravhandling). Department of Sociology, University of Göteborg.
- Alinia, M. & Eliassi, B. (2014). Temporal and generational impact on identity, home(land) and politics of belonging among the Kurdish diaspora. *Nordic Journal of Migration Research*, 4(2), 73–81.
- Beiler, I. R. (2021). Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 40(1), 107–138. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0022>
- Canagarajah, S. (2007). The ecology of global English. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 89–100.
- Cook, V. J. (2016). Premises of Multi-Competence. I V. Cook & Li Wei (Red.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (s. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewilde, J. & Beiler, I. R. (2021). *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere* (Sluttrapport, Universitetet i Oslo). <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pilotstudie-flerspråklige-strategier-ressurser-opp/sluttrapport-pilotprosjektet-uio.pdf>
- Emanuelsson, A.-C. (2008). *Transnational dynamics of return and the potential role of the Kurdish diaspora in developing the Kurdistan region*. Shrivenham: Defence Academy of the United Kingdom, Advanced Research and Assessment Group, Special Series 08 (31), de-

- sementer 2008. https://www.files.ethz.ch/isn/98210/2009_03_transnational.pdf
- Fouron, G. E. & Glick-Schiller, N. (2002). The generation of identity: Redefining the second generation within a transnational social field. I P. Levitt & M. C. Waters (Red.), *The changing face of home: The transnational lives of the second generation* (s. 168–208). New York: Russell Sage Foundation.
- García, O. & Li Wei (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*, oversatt av Inger Sverreson Holmes, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gran, E. (2008). *Imagining the transnational lives of Iraqi Kurds* (Doktoravhandling). Oslo: Unipub.
- Guarnizo, L. E. & Smith, M. P. (1998). The locations of transnationalism. I L. E. Guarnizo & M. P. Smith (Red.), *Transnationalism from below* (s. 3–31). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.
- Johnsen, R. V. (2021). *Flerspråklig ungdom og familien: Språklige praksiser, aktørskap og identiteter* (Doktoravhandling). Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Jones-Correa, M. (2002). The Study of transnationalism among the children of immigrants: Where we are and where we should be headed. I P. Levitt & M. C. Waters (Red.), *The changing face of home: The transnational lives of the second generation* (s. 221–241). New York: Russell Sage Foundation.
- Karim, S. A. (2018). *Oppvekst i transnasjonale sosiale felt: En kvalitativ studie blant andregenerasjon med kurdisk bakgrunn i foreldrenes hjemland* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61658/Oppvekst-itransnasjonale_sosiale-felt.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Levitt, P. & Glick-Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38(145), 1–49.
- Levitt, P. & Jaworsky N. B. (2007). Transnational migration studies: Past developments and future trends. *Annual Review of Sociology*, 33, 129–156. <http://www.jstor.org/stable/29737757>
- Levitt, P. & Waters, M. C. (2002). Introduction. I P. Levitt & M. C. Waters (Red.), *The changing face of home: The transnational lives of*

- the second generation* (s. 1–30). New York: Russell Sage Foundation.
- Li Wei (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youths in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- Lortz, M. G. (2005). *Willing to face death: A history of Kurdish military forces – the Peshmerga – from the Ottoman Empire to present-day Iraq* (Masteroppgave, Florida State University). Hentet fra: <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:175614/datastream/PDF/view>
- McKiernan, K. (2006). *The Kurds: A people in search of their homeland*. New York: St. Martin's Press.
- Nibbs, F. G. & Brettell, C. B. (2016). *Identity and the second generation: How children of immigrants find their space*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Smith, R. C. (2002). Life course, generation, and social location as factors shaping second generation transnational life. I P. Levitt & M. C. Waters (Red.), *The changing face of home: The transnational lives of the second generation* (s. 145–167). New York: Russell Sage Foundation.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Toivanen, M. (2014). The visual lexica of (national) belonging and non-belonging in the accounts of young Kurds in Finland. *Nordic Journal of Migration Research*, 4(4), 192–200.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.
- Vindheim, J. B. (2016). *Kurdistan stiger fram*. Oslo: Kolofon forlag.
- Wahlbeck, Ö. (1999). *Kurdish diasporas: A comparative study of Kurdish refugee communities*. London: Macmillan Press.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Red.), *The language policy: taking stock* (s. 39–78). Llangefni, Storbritannia: CAI.
- Williams, C. (2002). A language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age. I G. W. Lewis & H. G. Ff. Roberts (Red.), *Education Transactions Series B: General* (s. 1–56). Bangor, Storbritannia: School of Education, University of Wales.

Worldfinance. (2017, 20. april). The impact of economic sanctions.

<https://www.worldfinance.com/special-reports/the-impact-of-economic-sanctions>

Abstract

Drawing on transnational and translanguaging perspectives, the article examines language negotiation and identity negotiation among second-generation youths with Kurdish background who grew up in Western Europe and later returned to their parents' homeland, the southern part of Kurdistan (in the north of Iraq). The data are sourced from semi-structured interviews with 12 young informants from this group. A brief account of the history of Kurdish migration serves as necessary background information. In the theoretical framework, I focus on identity and language based on Levitt and Glick-Schiller's (2004) understanding of transnational social fields. A key finding in the article is that the background for the migration of the parental generation affects the informants' language and identity negotiation. The youths were socialized into rules and institutions in the country of upbringing, whilst simultaneously being exposed to ideas, values and practices from the home country of their parents. In the process of identity formation, the youths searched for symbols, references and meaning in various contexts in order to construct an understanding of self. Their own experience of their identity was closely connected to their proficiency in two languages. Their ability to speak Kurdish enabled them to express their Kurdish identity. The language in the country of upbringing was also central for their understanding of self by virtue of having served as their main language outside the home. The informants felt a connection to two societies. They were therefore able to identify with both countries according to preference and context.

Keywords: Transnationalism, transnational social fields, transnational identity, translanguaging, Kurdistan

«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 norskinnlærere, 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 enkeltelevers 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 korrigert.

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 andrespråkelevenes 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»:

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

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

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 diskursfelleskap 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 diskursfellesskap.

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 diskursfellesskap, 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 diskursfellesskap. 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 målspråksfellesskapet. Dette illustrerer også Gees sentrale poeng om at det å bli akseptert i et diskursfellesskap 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). *Identitetsskapende 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

Bidragstere

Ragni Vik Johnsen er førsteamanuensis i norsk språk GLU ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø. E-post: ragni.v.johnsen@uit.no

Sara Ahmed Karim er stipendiat i prosjektet IMPECT ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking, Høgskolen på Vestlandet. E-post: Sara.Karim@hvl.no

Irmelin Kjelaas er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. E-post: kjelaas@ntnu.no

Marlene Øverbekk er lektor i norsk, KRLE og kunst og håndverk i Trysil kommune. E-post: m.overbeek@gmail.com