

Fra Warszawa til Oslo:
Språkvalg og identiteter hos polsk-norske
ungdommer

Marie Emilia Bygdås



MA-oppgave i nordisk språk våren 2016
Institutt for lingvistiske og nordiske studier,
Universitetet i Oslo

Fra Warszawa til Oslo

Språkvalg og identiteter hos polsk-norske ungdommer

© Marie Emilia Bygdås

Vår 2016

Fra Warszawa til Oslo:
Språkvalg og identiteter hos polsk-norske ungdommer

Marie Emilia Bygdås

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Polakker utgjør i dag den største innvandrerguppen til Norge, og det har hittil blitt forsket relativt lite på språk og språkkontakt blant polakker i Norge. Deltagerne i denne studien er fire polske ungdommer, tre gutter og en jente, i alderen 14-19 år, der to av dem, Wiktoria og Simon, er studiens nøkkeldeltagere. Alle de fire har bodd i Norge mellom 2,5-3,5 år på undersøkelsestidspunktet, våren 2015.

I studien undersøker jeg hvordan språkvalg i ulike kontekster hos fire polske ungdommer kommer til uttrykk og hvordan de forholder seg til egen flerspråklighet. Jeg ser på kodeveksling i samtaler mellom ungdommene, og hva det er som trigger denne kodevekslingen. Jeg har valgt en interaksjonell sosiolingvistisk tilnærming til studien av kodevekslingen (særlig Auer 1984a, 1995, 1998), og en «økologisk» tilnærming til ungdommenes opplevelse av sitt «flerspråklige selv» (Kramsch 2009 og Van Lier 2004).

Innsamlingen i studien er gjort ved hjelp av metodetriangulering, og det har blitt benyttet både spørreskjemaer, semi-strukturert intervju, filmopptak der deltagerne spiller ordspillet *Alias*, samt retrospektive intervjuer. Analysene av dataene, spørreskjemaene og de retrospektive intervjuene gir inntrykk av at samtlige av deltagerne er aktive brukere av både polsk og norsk.

Gjennom egenrapporterte data fremkommer det at ungdommene bruker både polsk og norsk i ulike arenaer av livet, slik som i hjemmet, på skolen og i fritiden. I filmmaterialet som helhet forekommer det relativt lite bruk av norsk, men de kodevekslingssekvensene som finner sted, kan kategoriseres i seks ulike typer: kodeveksling ved høy grad av involvering, ved emneskifte, ved reparering/oppklaring, ved oppfordring/forventing, ved antatt manglende ordforråd/språkkompetanse og ukategoriserbar kodeveksling. Kodeveksling som er trigget av høy grad av involvering er hyppigst observert i filmmaterialet, etterfulgt av kodeveksling trigget av emneskifte og ukategoriserbar kodeveksling. Analysene viser at kodevekslingen synes å ha en funksjon i de sekvensene den opptrer i, enten i form av reparering/oppklaring, for å signalisere emneskifte eller ved høy grad av involvering, som trolig er trigget av et ønske om å vinne spillet.

Videre belyses hvordan ungdommene forholder seg til sin egen flerspråklighet. I møtet med Norge og det å lære seg norsk, forteller ungdommene om ulike konflikter de har stått

overfor i møte med sitt nye, flerspråklige seg. Ungdommenes betraktninger viser hvordan et møte med en ny og ukjent økologi kan føre til et behov for nye identitetskonstruksjoner.

Abstract

Polish people currently represent the largest immigrant group in Norway, and as of now, few research studies have been conducted on language and language contact among Polish people in Norway. This study presents four Polish adolescents, three boys and one girl, in the age range of 14-19. Two of the participants, Wiktorja and Simon, are this study's key participants. All of the participants have lived in Norway between 2,5-3,5 years at the time the data was collected, Spring 2015.

This study investigates how the four Polish adolescents use their language repertoire in different contexts and how they relate to being multilingual. I study code switching in interactions between the participants and investigate how and why code switching is being triggered. I have, in doing so, used an interactional sociolinguistic approach to the study of code switching (in particular Auer 1984a, 1995, 1998), and an ecological approach to the adolescents experience of the «multilingual subject» (Van Lier 2004, Kramsch 2009).

I conducted the data collection using a triangulation of methods, using both questionnaires, a semi-structured interview, video footage of the participants playing the game *Alias* («Taboo») as well as retrospective interviews. The data analyses, the semi-structured interview, the questionnaires and the retrospective interviews gave an impression of the participants as active users of both Polish and Norwegian.

The participants report the use of both Polish and Norwegian in various contexts of life, such as at home, at school and in their spare time. The video footage shows that the occurrence of code switching is relatively low, with the exception of when the participants played the game *Alias*. Six different types of code switching are identified by analysis of the video footage: high involvement, topic shift, repairing/clarification, encouragement/expectations and an uncategorized type. Code switching by high involvement and code switching by topic change are the two most frequent types of code switching in the study, followed by the uncategorized type. Code switching seems to carry a function in the context's interaction, either to repair/clarify, signal a change in topic or high involvement, which is probably linked to the idea of being the winning team.

I also address how the adolescents relate to being multilingual. The adolescents report some conflict I relation to the multilingual subject in the new ecology of language. The adolescent's language memoirs depict the conflicts that might arise when approaching an unknown ecology that requires new identity constructions.

Forord

Det å se lyset i enden av tunnelen har ikke alltid vært like enkelt, og fra tid til annen har jeg manglet troen på meg selv og på det å komme i mål. I en travel hverdag med jobb og andre forpliktelser, hadde jeg aldri kommet i mål uten veiledning og støtte. Først og fremst vil jeg takke min enestående veileder, Bente Ailin Svendsen. Uten all støtte, oppmuntring og veiledning fra deg, er jeg overbevist om at veien til målstreken hadde føltes uoverkommelig. Takk for at du har tatt deg tid til å dele kunnskapen din med meg, for at du alltid har gitt uttrykk for at ingen spørsmål er for dumme, for humoren og det gode humøret ditt og ikke minst for all den gode, konstruktive tilbakemeldingen. Du er helt rå!

En stor takk rettes også til ungdommene som har gjort at denne studien mulig å fullføre – Wiktoria, Simon, Peter og Daniel. Takk for at dere har vært villige til å gi meg litt av tiden deres, og ikke minst for tålmodigheten dere viste under utfyllingen av spørreskjemaer og etter utallige spørsmål fra meg.

Takk til Karolina for hjelp til oversettelse og transkripsjon, til mamma og pappa for stadig mas om hvordan jeg ligger an med oppgaven (selv om jeg kanskje ikke har uttrykt en stor takknemlighet for det underveis) og sist, men ikke minst, takk til Andreas, Hans, venner og kolleger som hele tiden har oppmuntret meg og vært villige til å høre på min klagesang når motivasjonen har vært på bunn.

Hurra, nå er jeg i mål!

Oslo, 11. mai 2016

Innhold

| | |
|---|------|
| Sammendrag | IV |
| Abstract | VI |
| Forord..... | IX |
| Oversikt over tabeller og figurer..... | XIII |
| Transkripsjon | XIV |
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Emne og mål for oppgaven..... | 1 |
| 1.2 Forskningsspørsmål og teoretisk tilnærming | 4 |
| 1.3 Data og metode..... | 4 |
| 1.4 Deltagerne | 5 |
| 1.5 Oppgavens struktur | 6 |
| 2 Teoretisk tilnærming..... | 7 |
| 2.1 Språkvalg og kodeveksling – ulike teoretiske tilnærminger og definisjoner | 7 |
| 2.2 En pragmatisk og sosiokulturell tilnærming til kodeveksling..... | 11 |
| 2.3 En interaksjonell tilnærming til kodeveksling | 13 |
| 2.4 Diskurs- og deltagerrelatert kodeveksling..... | 15 |
| 2.5 Senere kritikk mot «kodeveksling»: språking og transspråking | 16 |
| 2.6 Kontekst | 17 |
| 2.7 Språkmodus..... | 17 |
| 2.8 Språk, kodeveksling og identitet(er) | 18 |
| 2.9 Holdninger til tospråklighet og til kodeveksling..... | 21 |
| 3 Polakker i Norge..... | 25 |
| 3.1 Deltagernes migrasjonshistorie | 27 |
| 3.2 Utdanning, yrke og innvandringsårsak..... | 27 |
| 3.3 Permanent migrering? | 29 |
| 4 Metode..... | 31 |
| 4.1 Triangulering som metode | 31 |
| 4.2 Data | 32 |
| 4.3 Valg av tema..... | 33 |
| 4.4 Utvelgelse av deltagerne | 34 |
| 4.4.1 Informasjon til deltagerne..... | 36 |
| 4.4.2 Deltagerne..... | 36 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.5 | Datainnsamling..... | 39 |
| 4.6 | Filmmaterialet | 40 |
| 4.6.1 | Hvorfor filmopptak? | 42 |
| 4.6.2 | Ordspillet <i>Alias</i> | 43 |
| 4.7 | Spørreskjemaer..... | 43 |
| 4.8 | Retrospektive intervjuer | 44 |
| 4.10 | Å bli observert..... | 44 |
| 4.11 | Transkribering | 48 |
| 4.12 | Utfordringer med å kategorisere kodevekslingen | 49 |
| 5 | Analyse | 53 |
| 5.1 | Språkportretter..... | 53 |
| 5.2 | Samlet fremstilling av ungdommenes egenrapporterte språkkompetanse og språkbruk..... | 59 |
| 5.3 | Kvantitativ gjennomgang av filmmaterialet..... | 65 |
| 5.3.1 | Mest polsk, noe norsk..... | 68 |
| 5.3.2 | Fordeling av turer etter deltager på norsk i Del II | 69 |
| 5.4 | En interaksjonell analyse av kodeveksling i <i>Alias</i> -materialet..... | 73 |
| 5.5 | Oppsummering av den interaksjonelle analysen av språkvalg i <i>Alias</i> -spillet..... | 91 |
| 5.6 | «Det flerspråklige selvet» - ungdommenes egen opplevelse av språk og identiteter..... | 93 |
| 6 | Diskusjon og videre perspektiver | 99 |
| 6.1 | Aktive brukere av to eller flere språk..... | 100 |
| 6.2 | Triangulering som metode | 101 |
| | Litteraturliste..... | 104 |
| | Appendiks 1 | 114 |
| | Løs intervjuguide (oppfølgingsspørsmål underveis), filmopptaksdag..... | 114 |
| | Appendiks 2 | 115 |
| | Spørreskjema..... | 115 |
| | Appendiks 3 | 122 |
| | Appendiks 4 | 123 |
| | Intervjuguide, retrospektivt intervju (Wiktorija og Simon). | 123 |
| | Appendiks 5 | 126 |
| | Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet | 126 |

Oversikt over tabeller og figurer

| | |
|---|----|
| Tabell 1: Deltagerne - alder, alder ved ankomst, ankomstår og botid i Norge | 27 |
| Tabell 2: Deltagere, navn, alder og ankomsttid til Norge | 36 |
| Tabell 3: Oversikt over de tre rundene av <i>Alias</i> | 41 |
| Tabell 4: de seks ulike typene kodeveksling..... | 49 |
| Tabell 5: Deltagernes oppfatning av bruksspråk i ulike kontekster..... | 60 |
| Tabell 6: Egenvurdering av språkferdigheter i polsk, norsk, engelsk og eventuelle andre språk | 60 |
| Tabell 7: Ungdommenes egenrapporterte språkbruk i hjemmet..... | 61 |
| Tabell 8: Antall turer på norsk og polsk i filmmaterialet..... | 65 |
| Tabell 9: Antallet turer på polsk og norsk i spillrunde Del IIa | 66 |
| Tabell 10: Antallet turer på polsk og norsk i spillrunde Del IIb | 67 |
| Tabell 11: Antallet turer på polsk og norsk i spillrunde i Del IIc | 67 |
| Tabell 12: Antall turer på norsk fordelt etter deltager i Del IIa, b og c. | 69 |
| Tabell 13: Fordeling av antall turer per kodevekslingstype..... | 69 |

| | |
|---|----|
| Figur 1: De tre største innvandrergroppene i Norge (SSB 2016) | 26 |
| Figur 2: Innvandringsgrunn polakker i Norge (SSB 2015) | 27 |
| Figur 3: Innvandringsgrunn øvrige ikke-nordiske innvandrergropper i Norge og innvandringsgrunn polakker i Norge (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2008)..... | 28 |

Transkripsjon

((pause)) står for pause

((opphold)) står for pause mellom turene

(.) er en kort pause

= står for «latching», det vil si at det ikke er noe opphold mellom turene

(()) står for ikke-verbal aktivitet, slik som for eksempel ((latter)), eller kommentarer fra forsker ((holder seg foran munnen))

[] står for begynnelsen på/slutten på overlappende tale

(xxx) står for ord som ikke er hørbare

() ord i enkel parentes står for beste gjetning av uklar tale

STORE BOKSTAVER markerer et stykke tale som er merkbart høyere enn talen i omgivelsene

* gradetegn markerer et stykke tale som er merkbart lavere enn talen i omgivelsene

- en strek etter et ord betyr at ordet er kuttet før det er fullstendig

(): står for en tur der det ikke er klart hvem som snakker

Norsk tale gjengis i vanlig skrifttype

Polsk tale gjengis i fet skrifttype

Tale på annet språk understrekes

Norsk oversettelse av polsk gjengis i kursiverte og fete typer

Forbokstaven til deltagerens fiktive navn vil bli brukt for å gjengi hvem som har samtaleturen.

W markerer for eksempel den ene deltageren, Wiktoria

1 Innledning

ja og så er det jo sånn at (.) når jeg er sammen med mine polske venner så synes jeg det er veldig stolt over å snakke polsk foran andre og kjenne at jeg blir veldig stolt men når jeg snakker med andre norske så gjør jeg det jeg kan for at de ikke skal skjønne at jeg er polsk
(Wiktorija, 16 år)

1.1 Emne og mål for oppgaven

Utdraget ovenfor er hentet fra en samtale med Wiktorija, som er født og oppvokst i Polen, og som flyttet til Norge da hun var 12,5 år gammel. Wiktorija er én av fire ungdommer som inngår i denne studien. Emnet for denne studien er språkvalg og identitet(er) hos ungdommer med polsk bakgrunn. De er alle født i Polen og kom til Norge i løpet av skolealderen. Språkvalg forstår jeg som når to- eller flerspråklige bruker ett eller flere språk i en samtale. Denne forståelsen er i tråd med Li Wei (1994), som ser språkvalg som et hyperonym for kodeveksling. I denne oppgaven gjengir jeg forskningsprosessen og de viktigste resultatene fra prosjektet.

Den senere tids globalisering, den konstante flyten mellom land og kontinenter, har aldri vært så stor som i dag, både i form av turisme, migrasjon og handel (Appadurai 1996, Blommaert 2010, Urry 2007). En slik flyt i ulike landskap har ført til langt flere *kontaktsoner* («contact zones»), (Pratt 1999) enn tidligere, fra en verden der man i hovedsak orienterte seg lokalt til en verden hvor ulike individer av ulik språk og kulturell bakgrunn, møtes og kommuniserer. Fra starten av 1970-tallet og utover har Norge opplevd en stor befolkningsvekst som følge av innvandring (SSB 2015). I 2014 utgjorde nettoinnvandring fra utlandet 68 prosent av den totale folkeveksten i Norge, mens de resterende 32 prosentene kom fra fødselsoverskuddet. Til sammenligning viser tall fra midten av 1990-tallet at fødselsoverskuddet stod for 70 prosent av folkeveksten i landet (SSB 2014). Av den totale folkemengden på 5 213 985 millioner mennesker, utgjør innvandrere 16,3 prosent, det vil si 848 207 personer. 698 550 av disse er registrert som innvandrere, mens 149 657 er norskfødte

med innvandrerbakgrunn (SSB 2016)¹. Polakker utgjør i dag den største innvandrergruppen i landet, som med sine 95 700 innvandrere utgjør 13,70 prosent av den totale innvandrerbefolkningen. De fleste har bodd her under fem år (SSB 2016). Bare i Oslo-skolen var det i 2014 registrert totalt 229 ulike morsmål (Oslo kommune 2014). Polsk var det tiende største skolespråket, med 764 morsmålsbrukere (Oslo kommune 2014).

Som et resultat av den senere tids globalisering, ser vi i dag et «supermangfold» (Vertovec 2006). I tidligere tider, da migrasjon ikke foregikk i like stor skala, ville en konsekvens av flytting være at man ofte mistet kontakten med talere av sitt førstespråk. Årsakene til dette grunnet både i at det var mangel på tilgang til medier, men også fordi det ikke nødvendigvis var slik at man ville møte noen man kunne snakke sitt førstespråk med. I dag har vi et evigskiftende landskap av personer som utgjør den verden vi lever i, som turister, flyktninger, asylsøkere, arbeidsinnvandrere og mennesker som flytter på grunn av utdanning og ekteskap. Disse menneskene er i kontakt med hverandre på en helt annen måte enn tidligere. Ungdommene i denne studien, Wiktorina, Simon, Peter og Daniel, har for eksempel ofte kontakt med familie i Polen, og har alle en polsk omgangskrets i Norge. De har med andre ord en viss mulighet for å bevare og utvikle sitt førstespråk i det norske samfunnet. Den forskningen som eksisterer om polakker i Norge, handler primært om arbeids- og levekår blant polakker i Norge (se f. eks. van Riemsdijk 2006, Friberg og Tyldum 2007, Friberg 2013, Friberg, Arnholtz, Hansen og Thorarins 2014). Maria Obojska, stipendiat ved Senter for flerspråklighet (MultiLing) ved Universitetet i Oslo, forsker på språk og identitet(er) blant norsk-polske ungdommer, men foruten dette har jeg ikke kjennskap til andre studier av språk og språkkontakt blant polakker i Norge. Selv om en masteroppgave er av en beskjeden størrelse, er ett av de viktigste målene med denne oppgaven å bidra til å forklare og forstå hvordan ungdommer med polsk bakgrunn bruker de språkene de kan i samtaler seg imellom, og hvordan de forholder seg til sin egen flerspråklighet.

Statistikker viser at norskfødte med innvandrerforeldre fra EU/EØS, USA, Canada og Australia gjennomsnittlig oppnår 1,9 grunnskolepoeng mer enn den øvrige befolkningen (SSB 2015). Analyser av prestasjonene på de nasjonale prøvene i 2012, viser at norskfødte elever med polsk foreldrebakgrunn presterer høyere enn elever med norske foreldre (SSB 2013). De presterer med andre ord bedre på de nasjonale prøvene i både engelsk, lesing og regning enn mange andre elever med «innvandrerbakgrunn» (SSB 2013). Resultatene viser at

¹ Det vil si personer som har innvandret til Norge eller er norskfødte med to innvandrerforeldre (SSB 2016)

gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng er mer enn fem poeng lavere for elever med innvandrerbakgrunn (35,1) enn for elever uten (40,4). Norskfødte med innvandrerforeldre ligger mellom de to gruppene med 38,8 i snitt. Derimot har gruppen norskfødte polakker et gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng på 40,7. For guttene ligger det gjennomsnittlige antallet på 36,4, og for jentene på 45,5. Dette er det høyeste antallet grunnskolepoeng av de 18 største innvandrerlandene til Norge (SSB 2013), og altså høyere enn både gutter og jenter som er født i Norge av norske foreldre. SSBs (2013) analyse av resultatene på de nasjonale prøvene i 2012 er basert på kvantitative data. For å få mer kunnskap om den enkeltes opplevelser og språklige praksiser i en norsk skolekontekst, er det viktig å innhente kvalitative data om hvordan de unge opplever det å flytte fra Polen, hvordan det er å gå i norsk skole, hvordan de bruker de språkene de kan i ulike kontekster, og hvordan de opplever å tilegne seg flere språk. Viktoria snakker for eksempel i ett av intervjuene med henne om sitt forhold til norsk og polsk, og hvilke tanker og følelser hun har rundt det å være flerspråklig² i Norge. Hun snakker blant annet om hvordan hun føler seg annerledes når hun snakker henholdsvis polsk og norsk, og hvordan hun delvis føler seg som en annen person når hun skifter mellom språkene. Kramsch (2009) snakker om *det flerspråklige selvet* («the embodied self») i språkinnlæring. Ifølge Kramsch kan det å rette fokus mot det flerspråklige selvet, hvordan unge opplever, føler og forholder seg til det å migrere, det å lære seg flere språk og til sin egen identitetsforhandling, bidra til å forstå integreringsprosesser. Denne informasjonen kan gi oss lærdom, som fører til at vi i større grad kan legge til rette for deltagelse i demokrati og samfunn. Min studie er ment som et bidrag i så henseende.

² Ifølge Quist og Svendsen (2015) omtales den tradisjonelle tospråklighetsforskningen i løpet av 2000-tallet som flerspråklighetsforskning da det rundt årsskiftet begynner å inkluderes flere språk enn to i studiene. Tospråklighetsforskningen dateres ofte tilbake til 1913, med Ronjats studie av sønnens tospråklige utvikling, mens andrespråksforskningen ofte skrives tilbake til Lado (1957) (Quist og Svendsen, 2015). I to- eller flerpråklighetsforskningen skiller man ofte mellom flerspråklighet på samfunnsnivå og flerspråklighet på individnivå. Flerspråklighet på samfunnsnivå retter særlig fokus mot ulike aspekter ved to- eller flerspråklige nasjonalstater, som for eksempel diglossiske språksituasjoner, hvor et språk fungerer som høyspråk og et som lavspråk. Flerspråklighet på individnivå har i større grad rettet fokus mot hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig (simultan språklæring), hvor og hvordan språkene er lagret i hjernen, samt forholdet mellom de to språkene og dominans (Svendsen, 2009). Selv om det er påvist visse forskjeller mellom det å lære to og det å lære tre språk samtidig (f.eks. Svendsen 2006, Quay 2001), velger jeg i denne studien å bruke tospråklighet og flerspråklighet om hverandre, der begge brukes mer generelt og ikke med referanse til antallet språk ungdommene holder på å lære spesielt.

1.2 Forskningsspørsmål og teoretisk tilnærming

Emnet for oppgaven er altså språkvalg hos norsk-polske ungdommer med relativt kort botid i Norge (se ovenfor og 2.10) og hvordan de relaterer seg til sin egen flerspråklighet. Ungdommenes språkvalg undersøker jeg ved å belyse følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke språkvalg gjør de polsk-norske ungdommene i ulike kontekster, i familien, på skolen og blant venner?
- 2) Hvordan bruker ungdommene språkene de kan i samtaler seg imellom?
 - 2.a) Hva slags type kodeveksling finner vi i samtaler ungdommene imellom?
 - 2.b) Hva er det som trigger denne vekslingen?
- 3) Hvordan forholder ungdommene seg til egen flerspråklighet?

For å undersøke disse forskningsspørsmålene har jeg valgt en interaksjonell sosiolingvistisk tilnærming til språkvalg (Auer 1984a,1998, se 1.3 og 2.3 og 2.4), der jeg undersøker ungdommenes språkvalg i ulike kontekster, inkludert deres kodevekslingspraksiser (se 2.8). I spørsmålet om hvordan ungdommene relaterer seg til egen flerspråklighet tar jeg utgangspunkt i en økologisk tilnærming til språkinnlæring (Kramsch 2009 og Van Lier 2004, se 2.8).

1.3 Data og metode

Dataene i denne studien er samlet inn gjennom såkalt metodetriangulering (Jick 1979, Svendsen 2004), det vil si bruken av flere ulike metodiske tilnærminger i innsamlingen og analysen av dataene (Angouri 2010).

Dataene i denne studien ble samlet inn i to omganger. I den første runden snakket jeg løst med ungdommene (se 4.1 og appendiks 1) og de ble også bedt om å svare på to spørreskjemaer (se 4.7 og Appendiks 2 og 3). Deretter spilte de ordspillet *Alias* (se 4.6.2) Spillrundene ble filmet og deretter transkribert. I den andre innsamlingsrunden, 6 uker etter den første runden, gjennomførte jeg retrospektive intervju (se 4.8) med to av ungdommene i studien, Wiktorina og Simon, som utgjør studiens hovedrespondenter (se 4.4.2). De retrospektive intervjuene ble også transkribert. Spill som metode ble valgt fordi det var ønskelig å skape en kontekst hvor deltagerne ville bli engasjerte og dermed «glemme» at de egentlig er med i en studie. Det å møtes med det formål å bli observert, kan skape en mer

formell situasjon (Labov 1979). Dette kan påvirke deltageres atferd, ved at de for eksempel blir flauere, snakker på en mer anstrengt måte eller blir selvbevisste i situasjonen (Sollid 2002). Ved å forsøke å skape engasjement håpet jeg at dette kunne føre til at deltagerne i større grad ville «glemme» at de ble filmet, og at jeg dermed ville få en mer avslappet og uformell samhandlingssituasjon. Jeg valgte dessuten å gjennomføre filmingen hjemme i min egen leilighet, og serverte pizza og brus, slik at jeg slik kunne legge til rette for at det skulle føles ut som en vanlig «hjemmekveld». Spillet deltagerne spiller, *Alias*, ble valgt ut på bakgrunn av at det krever aktive samtaledeltagere, og jeg håpet derfor at kodeveksling ville finne sted på bakgrunn av deltageres engasjement (Tannen 1984, Svendsen 2004, Ganuza 2010, Opsahl og Nistov 2010). Intervjuskjemaene og spørreskjemaene er brukt for å kartlegge deltageres forhold til språk og opplevelse av egen språkkompetanse. De retrospektive intervjuene gjennomførte jeg for å skaffe til veie mer informasjon om hvordan deltageres språkvalg kan knyttes til deres opplevelse av engasjement, av egen flerspråklighet og for å sjekke hvorvidt mine tolkninger av kodeveksling i samtaledataene var adekvate (se 6.1 for en diskusjon).

1.4 Deltagerne

I denne oppgaven er det altså Wiktoria og Simon som utgjør studiens hovedrespondenter. De er et søskenpar på 14 og 16 år, som bor sammen med mor, stefar og en lillesøster (se 4.4.2 for en ytterligere presentasjon av dem). I hjemmet snakker de polsk, men det hender at Wiktoria og Simon snakker til hverandre på norsk (se 5.2 for en ytterligere beskrivelse av deres språkbruksmønstre i ulike kontekster). I studien inngår i tillegg to andre ungdommer med polsk foreldrebakgrunn, Peter og Daniel. Peter er 18 år gammel og bor med mor og stefar. Han snakker, ifølge ham selv, kun polsk hjemme. Daniel er 19 år gammel og bor sammen med mor, far og en yngre bror. Hjemme snakker han stort sett russisk med mor, og polsk med faren og broren sin, men sier at han også snakker både norsk og engelsk. Peter og Daniel inngår i spillet og i spørreskjemaene, men ikke de retrospektive intervjuene, da de ikke hadde anledning til å stille opp.

1.5 Oppgavens struktur

I tillegg til innledningskapittelet består oppgaven av fem ulike kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg oppgavens teoretiske perspektiver, som vil være med på å belyse oppgavens forskningsspørsmål. I kapittel 3 presenteres tall og fakta om polske innvandrere i Norge, både historisk og i dag. Dette kapittelet er tatt med da det sier noe om polakkers rolle i Norge frem til i dag, og også fordi det kan si noe om ungdommenes mulighet til å vedlikeholde eller videreutvikle sin kompetanse i førstespråket sitt i en norsk sammenheng. I kapittel 4 presenterer jeg oppgavens metode og datagrunnlag. Det inneholder også en presentasjon av ungdommene, med særlig fokus på oppgavens nøkkeldeltagere, søskenparet Wiktoria og Simon. Kapittel 5 er oppgavens analysekapittel. Her analyserer jeg og presenterer den kodevekslingen som finner sted under filmopptakene, samt Wiktorias og Simons tanker om hvordan de forholder seg til egen flerspråklighet og til sin egen sosiale og språklige livssituasjon nå og i fremtiden. Kapittel 6 utgjør oppgavens oppsummering. Her sammenfatter jeg hovedfunnene i analysen, knytter dem an til forskningsspørsmålene ovenfor (jf. 1.2) og peker på behov for videre forskning.

2 Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet presenterer jeg de teoretiske tilnærmingene jeg har valgt for å belyse ungdommenes språkvalg i ulike kontekster. Jeg tar også opp ulike teoretiske tilnærminger til forholdet mellom språkvalg, kodeveksling og hvordan valg av språk kan være identitetsuttrykk (jf. forskningsspørsmålene i 1.2). Sentralt i denne diskusjonen står Kramschs (2009) begrep *det flerspråklige selvet* («the multilingual self») og Bucholtz og Halls (2005) teoretisering om forholdet mellom språk og identiteter.

2.1 Språkvalg og kodeveksling – ulike teoretiske tilnærminger og definisjoner

I denne studien undersøker jeg altså hvordan norsk-polske ungdommer bruker de språkene de kan i ulike kontekster (jf. 1.2). Språkvalg er, ifølge Fishman (1965), avhengig av hvem som snakker sammen, temaet det snakkes om, i hvilken situasjon man befinner seg i og hva slags aktiviteter man inngår i. Ut ifra Fishmans (1965) domene-teori er ikke språkvalg bestemt ut fra bakgrunnsfaktorer som alder, kjønn, religion og sosial klasse, men forekommer på grunn av et domeneskifte. Ifølge Fishman er et språk forbeholdt bestemte domener, ved at man for eksempel har et «hjemmedomene» og et «skoledomene». Dersom to språk konkurrerer om det samme domenet, vil det ene språket, ifølge Fishman, etter hvert fortrenge det andre. Fishman sin domene-teori har blant annet blitt kritisert fordi den skjuler hvordan den enkelte språkbruker benytter seg av sin språkkompetanse i interaksjon med andre. Myers-Scotton (1993/1995a) hevder for eksempel at Fishmans (1965) domene-teori legger føringer for at språkbrukeren tar språkvalg ut fra fastsatte normer:

Its model of linguistic choice is basically deterministic: it leads to the logical conclusion that speaker make the choices they do because they are constrained to do so by a societal system. (Myers-Scotton 1995:92)

Det er nødvendigvis ikke slik at ett domene er forbeholdt ett og bare ett språk. Man kan veksle mellom flere språk på ett og samme domene. Valg av språk er blant annet avhengig av faktorer som emne for samtalen, hvilke roller samtaledeltagerne har, samt sted og situasjon i sin alminnelighet. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i at det ikke er slik at samtaledeltagerne

tar språkvalg ut ifra fastsatte normer. Man kan med andre ord ikke entydig predikere språkvalg ut ifra samfunnsmessige forventninger og normer (Auer 1984a, 1995).

Kodeveksling, en form for språkvalg på konversasjonsnivå (Li Wei 1994), der man bruker flere enn ett språk i en samtale, har relativt kort fartstid som forskningsfelt. Gjennombruddet for kodevekslingsforskningen sies å ha funnet sted så sent som på 1970-tallet, da Blom og Gumperz (1972) publiserte sin studie av kodeveksling på Hemnesberget i Nordland (Aarsæther 2004). Studien undersøkte kodeveksling mellom to varieteter, ranamål (den lokale varieteten), og bokmål. Det viste seg at den lokale varieteten primært ble brukt som varietet i bestemte arenaer, slik som lokale aktiviteter, i uformelle anledninger og i tilfeller hvor lokal identitet stod sterk. Bokmål ble i større grad benyttet i offentlig sammenheng, slik som i skolen, kirken, i mediene og i andre formelle kontekster. Slike tilfeller av kodeveksling, hvor en varietet har et direkte konvensjonalisert forhold mellom språk og situasjon, kalles situasjonell kodeveksling. Blom og Gumperz identifiserte også en annen type kodeveksling, som de kalte metaforisk kodeveksling, som er når kodeveksling inntreffer for å tilpasse konteksten og samtaleemnet. Blom og Gumperz' (1972) studie skilte seg fra det rådende synet på kodeveksling, der det å blande to eller flere språk ofte ble oppfattet som et tegn på manglende språkkompetanse eller «språkforvirring» og ansett som «interferens» (Kothari og Snell 2011). Ifølge Labov (1971:457) ble for eksempel språkblanding oppfattet som «the irregular mixture of two distinct systems». Hos Blom og Gumperz (1972) omtales kodeveksling snarere som «skilled performance» (Myers-Scotton 1993b).

I dag har vi dokumentasjon som viser at det ikke nødvendigvis er slik at man kodeveksler fordi man mangler kunnskaper i et av språkene og derfor må bytte til et annet for å få uttrykt seg. Internasjonal forskning dokumenter at kodeveksling er en svært vanlig praksis blant tospråklige (Grosjean 1982, Romaine 1995). Det at veksling forekommer som et uttrykk for manglende språkkunnskaper kan selvsagt være tilfelle, men kodevekslingsstrategier blir i all hovedsak brukt, både bevisst og ubevisst, for å skape en effekt eller for å signalisere noe om forholdet mellom samtalepartnere (f.eks. Svendsen 2004). En rekke studier gir god dokumentasjon på at to- eller flerspråklige tar, i visse kontekster, i bruk hele sitt språklige repertoar (f.eks. Jørgensen 2002, Møller og Jørgensen 2008, Svendsen 2004), og at kodeveksling er å anse som en vanlig del av hverdagen til to- eller flerspråklige mennesker (Poplack 1980, Auer 1984a og b, Myers-Scotton 1993a, Zentella 1997). I takt med at kodevekslingsforskningen har blitt et etablert internasjonalt forskningsfelt, har det utviklet seg ulike tilnærminger til kodeveksling (Li Wei 2000), som den grammatiske (f.eks. Poplack 1980)

der man undersøker *hvor* i setningen eller ytringen man kan kodeveksle, den pragmatiske eller den sosiokulturelle (f.eks. Gumperz 1982, Myers-Scotton 1993b) der man undersøker *hvorfor* man kodeveksler, og den diskursive (f.eks. Auer 1998b) der man er opptatt av *hvordan* kodeveksling inntreffer i samtalen. I denne studien har jeg som nevnt valgt en pragmatisk og diskursiv tilnærming til kodeveksling der jeg undersøker hvorfor og hvordan deltagerne bruker de språkene de kan i verbal samhandling, altså en mer interaksjonell sosiolingvistisk tilnærming (f.eks. Auer 1984a, 1998b, jf. 1.2).

Det finnes flere ulike definisjoner på hva kodeveksling er, samt ulike oppfatninger rundt hvor omfattende en veksling må være, fra en varietet til en annen, for å kalles kodeveksling. Dersom kodeveksling defineres vidt, omfatter begrepet veksling både i en og samme situasjon, samt veksling mellom situasjoner. Det forstås også som kodeveksling i de tilfellene hvor språkbrukeren kun veksler med enkeltord eller enkeltmorfemer (Myers-Scotton 1993b). Dersom kodeveksling defineres smalt, omfatter begrepet kun veksling mellom to eller flere grammatiske systemet innenfor en og samme samtalsituasjon, det vil si større språklige enheter og helst en sekvens av flere ord. I en slik tilnærming til kodeveksling er det ikke en forutsetning å ha like gode kunnskaper i alle de involverte språkene, da det kun er et språk som fungerer som det såkalte matricespråk (Myers-Scotton 2008:242, se nedenfor).

I denne oppgaven vil kodeveksling vise til de tilfellene hvor deltagerne veksler mellom to eller flere varieteter, uten hensyn til hvilket språk som fungerer som *dominant interaksjonsspråk* («language of intercation», (Auer 1999). Kodeveksling vil inkludere både enkeltord, fraser og setninger. Jeg har valgt å inkludere lånord som kodeveksling. Flere forskere (Bentahila og Davies 1983, Myers-Scotton 1993a) hevder at kodeveksling og lånord er så nært relaterte fenomener at det ikke er nødvendig å skape et skille når man analyser to- eller flerspråkliges tale.

Auer (1998) fremhever to retninger innenfor kodevekslingsforskningen som de største: det grammatiske perspektivet på kodeveksling og det sosiolingvistiske perspektivet på kodeveksling. Med det sosiolingvistiske perspektivet mener Auer (1998) primært studier som tar utgangspunkt i hvordan ulike bakgrunnsfaktorer som alder, kjønn, religion og sosial klasse påvirker språkvalg

Forskning innenfor den grammatiske tilnærmingen til kodeveksling er særlig opptatt av kodeveksling innenfor setningene, også kjent som intrasentensiell veksling (Aarsæther 2004:18). Innenfor det grammatiske aspektet ble det i 1970- og 1980-årene gjort flere forsøk

på å finne universelle begrensninger på kodeveksling (f.eks. Karcruhu 1978, Pfaff 1979, Poplack 1980, Sankoff og Poplack 1981, Gumperz 1982). Polack (1980) sitt systematiske forsøk trekkes særlig frem som et eksempel. Basert på sin studie av spansk/engelsk-kodeveksling, presenterer hun en internlingvistisk forklaring på hvorfor kodeveksling forekommer eller ikke forekommer bestemte steder i en setning. For å forklare dette, introduserer hun begrepene «free morpheme constraints» og «equivalence constraints». I fritt morfem-begrepet ligger det at kodeveksling ikke kan oppstå i et fritt morfem (for eksempel et verb) og en leksikalsk form (slik som fortid). I Sankoff og Poplack (1981:5) redefineres «free morpheme constraints» til at veksling ikke kan oppstå mellom et fritt morfem og et bundet morfem, med mindre den leksikalske formen tidligere har blitt fonologisk integrert i språket til det bundne morfemet. I ekvivalensbegrensningen ligger det at kodeveksling ikke kan forekomme i den delen av en setning hvor overflatestrukturen til de to språkene er annerledes. Senere forskning har vist at Poplack sitt «free morpheme constraint» ikke er universelt, særlig ikke i tilfeller som involverer agglutinerende språk, slik som bantu eller arabisk, hvor affikser av ulike bundne morfemer til substantiv og verb er hyppig observert (Azuma 1996:2). Til tross for at det er gjennomført en rekke arbeid for å kartlegge universelle begrensninger for kodeveksling siden 1970-årene, har det blitt konkludert med at det er svært vanskelig å finne universelle, absolutte begrensninger for hvor vekslingen kan oppstå.

Myers-Scottons Matrix Language Model (1993b), som omhandler de grammatiske prinsippene ved produksjonsmekanismene i kodeveksling, hører også til under den grammatiske tilnærmingen til kodeveksling, men fokuset ligger i større grad enn Poplack (1980) på de psykolingvistiske prosessene ved tospråklig produksjon, og beveger seg dermed mer over i den sosiolingvistiske retningen. Myers-Scotton mener at språkene som er involvert i en kodevekslingssituasjon har en asymmetrisk rolle. For å forklare dette, introduserer hun begrepene Matrix Language (ML) og Embedded Language (EL). ML fungerer som det dominante språket i kodevekslingen, og setter dermed den syntaktiske rammen for kodevekslingen. Alle morfemene og systemene som er blandet under kodeveksling, kommer fra ML. EL fungerer altså som det mindre dominante språket (språket som støpes inn i rammen), og tilfører derfor kun innholdsmorfemer. Grosjean (1997/2000) sin teori om basespråk følger lignende tankegang. To- eller flerspråklige som befinner seg i en to- eller flerspråklig modus vil oppleve at begge eller alle språkene er aktivert, men ett språk vil fungere som basespråket.

Innenfor den grammatiske tilnærmingen til kodeveksling har man i hovedsak utledet tre ulike måter å veksle på, såkalt taggveksling, intrasentensiell veksling og intersentensiell veksling (Poplack 1980). Taggveksling er den enkleste formen for kodeveksling, og stiller minst krav til flerspråklig kompetanse. Taggveksling kjennetegnes av korte innskudd eller påheng til ytringer, og er som oftest preget av et tydelig interaksjonsspråk som innskuddene «henges» på. Innskuddene er typisk faste ord og uttrykk som ikke integreres i frasestrukturen, som for eksempel «vet du» og «likksom», som enkelt kan tilføres ytringen uten at det får konsekvenser for den syntaktiske oppbyggingen av ytringen. Intrasentensiell veksling er veksling mellom ytrings- ord- eller morfemnivået. Innslagene fra den ene varieteten til den andre kan enten utgjøre deler av et ord (en ordstamme, enkeltord, deler av en ytring eller hele ytringer). Den siste kodevekslingsvarianten er intersentensiell veksling, som innebærer et skifte fra en varietet til en annen i overgangen mellom to ytringer. Det er både ved en intersentensiell og intrasentensiell veksling en forutsetning at språkbrukeren har relativt god kjennskap til de ulike varietetene, da man er nødt til å være i stand til å tilpasse grammatiske systemer eller produsere hele ytringer på varietetet som er involvert i en kodevekslingssituasjon (Røyneland 2008). Selv om jeg vil forholde meg til, og anvende, disse tre ulike typene for kodeveksling, vil ikke et grammatisk fokus på kodeveksling bli anlagt i denne oppgaven.

Den sosiokulturelle tilnærmingen til kodeveksling vil bli kort presentert i neste avsnitt, for å kunne forklare utviklingen av en tredje tilnærming til kodeveksling, den interaksjonelle tilnærmingen (se 2.3). Auer (1998:5) hevder at den grammatiske og den sociolingvistiske tilnærmingen ikke var tilstrekkelig for å kunne dekke studiet av kodeveksling: «these two traditions leave a gap», og introduserte derfor en tredje tilnærming til kodeveksling. Denne oppgaven vil, slik blant annet Aarsæther (2004) og Svendsen (2004) anvender i sine doktoravhandlinger, anlegge en interaksjonell tilnærming til den kodevekslingen som forekommer i datamaterialet av de polsk-norske ungdommene. Den interaksjonelle tilnærmingen fokuserer kort forklart på at kodevekslingens mening skapes i interaksjonen (Svendsen 2004).

2.2 En pragmatisk og sosiokulturell tilnærming til kodeveksling

De tidlige studiene av kodeveksling, slik som blant annet Blom og Gumperz' (1972), har både en pragmatisk og en sosiokulturell tilnærming til kodeveksling (Nilep 2005, Aarsæther 2004). Gumperz' teorier om kodeveksling (1982) fokuserer også på de grammatiske forholdene mellom språkene som møtes, men har først og fremst som mål å forstå de kommunikative

funksjonene som ligger til grunn ved tospråklige sitt valg av språk i samtalsituasjoner (Aarsæther 2004:18). Den type kodeveksling som er interessant innenfor en slik pragmatisk og sosiokulturell tilnærming, er primært intersentensiell veksling, og viser som nevnt til veksling mellom setninger. Som nevnt ovenfor identifiserer Blom og Gumperz (1972) to typer kodeveksling blant hemnesværingene: situasjonell kodeveksling og metaforisk kodeveksling. I videreutvikling av Blom og Gumperz sitt arbeid har disse begrepene blitt samlet til fellesbegrepet *konversasjonell kodeveksling* («conversational code-switching») (Aarsæther 2004).

Den situasjonelle kodevekslingen har sterke likhetstrekk med diglossisituasjoner. Med diglossisituasjoner menes delvis stabile språksituasjoner der det er en standardisert bruk av to språk, en høyvarietet og en lavvarietet, hvor begge varietetene er knyttet opp til ulike sosiale funksjoner, og brukes i ulike kontekster. Situasjonell kodeveksling blir utløst av en forandring i samtalsituasjonen (Li Wei 1998:156), og forutsetter at kun ett av de tilgjengelige språkene vil være passende i bestemte situasjoner. Når situasjonell kodeveksling forekommer, er det for å opprettholde samtalsituasjonen. Den situasjonelle kodevekslingen har, i likhet med Fishmans (1965) domeneteori (se 2.1), mottatt kritikk fordi begge anlegger et statisk syn på forholdet mellom språkvalg og situasjon (Svendsen 2004:31). Ved metaforisk kodeveksling veksler språkbrukeren selv om det ikke er noen endring i samtalsituasjon eller samtalepartner. Metaforisk kodeveksling fungerer med andre ord som et kommunikativt grep, for eksempel for å sitere noen, ved gjentakelse, ved innvendinger eller for å skape et brudd og derigjennom signalisere spenning (Gumperz 1982:75-84).

Myers-Scotton (1993/1995) videreutvikler den delen av Gumperz' tilnærming som omtales som «the sociolinguistic account» gjennom *markertetsmodellen* («the markedness model»). Ulike språk i et gitt samfunn, blir tillagt ulike sosiale og kulturelle verdier, eller sett av rettigheter og plikter (omtalt som «RO-sets, rights and obligations»). En språklig varietet blir knyttet opp til et slikt sett av rettigheter og plikter. I et gitt samfunn er det en forutsetning at det eksisterer en tilstrekkelig enighet blant språkbrukerne for hvilke normer som ligger til grunn for språkbruk. Selv om disse normene ligger til grunn, er det derimot ikke gitt at de ulike språkene forholder seg til disse normene, og dette forklarer Myers-Scotton ved hjelp av begrepene umarkert og markert kode. Dersom de ulike kodene, eller språkene, brukes i henhold til de samfunnsgitte normene, har vi det Myers-Scotton kaller umarkert valg av kode. Et

umarkert kodevalg er valg vi har forventet oss, altså et valg som følger normene. Dersom de ulike språkene derimot bryter normene, og språkbrukeren derfor velger en uforventet kode, snakker Myers-Scotton om markert valg av kode. Selv om individets valg av språkkode i en gitt samhandlingssituasjon ikke er forhåndsbestemt, og individet derfor fritt kan velge språkkode, vil valg av språkkode alltid følge prinsippet om subjektiv rasjonalitet. Myers-Scottons markerhetsmodell kan derfor ikke kritiseres for å være statisk, selv om det er en sammenheng mellom en språklig kode og et gitt sett av rettigheter og plikter i et fellesskap (Aarsæther 2004).

2.3 En interaksjonell tilnærming til kodeveksling

Det er Gumperz' (1982) teorier, samt elementer fra samtaleanalysen (trekk ved samtalsstruktur, slik som turtaking, preferansemarkering, overlapping etc.), som ligger til grunn for Auers (1984a) videreutvikling av den sosiokulturelle tilnærmingen. Auer tar utgangspunkt i Gumperz' ideer, samtidig som han stiller seg kritisk til Gumperz' teori om at situasjonen i samtalen foregår i et forutbestemt sett av normer, hvor normene fungerer som restriksjoner for språkbruk. Når det er et dynamisk forhold mellom språket og situasjonene, er det ikke hvilket språk det veksles til som er viktig, men kodevekslingens funksjon (Auer 1998:209). Kodeveksling representerer et brudd i samtalen, og dette bruddet kan kommunisere noe spesielt. Tospråklige organiserer nemlig samtalen ved hjelp av kodeveksling. Under organiseringen av samtalen, kan samtaledeltagerne møte på to utfordringer. Den første utfordringen kan være forhandlinger om språkvalg, det Auer kaller *deltagerrelatert kodeveksling* («participant related code-switching»). Deltagerrelatert kodeveksling kan forekomme av flere årsaker, blant annet på grunn av manglende språklig kompetanse eller større preferanse for ett av språkene. I sekvenser der deltagerne ikke enes om språkvalg i en sekvens, der deltager A velger språk 1 og deltager B velger språk 2, finner det sted det Auer (1995) omtaler som en forhandlingssekvens. Kodeveksling kan også inntreffe med utgangspunkt i det å organisere samtalen, slik som turtaking og koherens, en type kodeveksling som Auer (1998b) kaller *diskursrelatert kodeveksling* («discourse-related code-switching»). Kort sagt skyldes deltagerrelatert kodeveksling som oftest at taleren ikke kan det tilsvarende ordet på interaksjonsspråket eller at samtaledeltagerne forhandlinger om språkvalg, mens diskursrelatert kodeveksling har en samtaleorganiserende funksjon.

Selv om Auer (1984a) identifiserer et behov for en tredje tilnærming til kodeveksling, forkaster han ikke verdien av det grammatiske og det mer pragmatiske eller sosiokulturelle

perspektivet. Årsaken til behovet for en ny tilnærming begrunnes først og fremst med at den grammatiske og den sosiokulturelle tilnærmingen ikke sier noe om kodevekslingens betydning som konversasjonell aktivitet (Auer 1998:208). Ved å ta utgangspunkt i den interaksjonelle tilnærmingen, vil en derimot kunne si noe både om hvorfor kodeveksling forekommer, og ikke minst hvordan.

Innenfor den mer pragmatiske eller sosiokulturelle tilnærmingen til kodeveksling, vil en hevde at individers språkbruk kan forklares ut fra sosiokulturelle strukturer på makronivå. På dette punktet skiller den interaksjonelle tilnærmingen seg fra den sosiolingvistiske ved å ta standpunktet om at en språklig kode ikke kan defineres på forhånd. For å finne en mening ved en språklig kode, må man se på den samhandlingen som utspiller seg mellom språkbrukerne (Aarsæther 2004:21).

Flere av forskerne innenfor den interaksjonelle tilnærmingen har stilt seg skeptiske til den forskningen som pretenderer å påføre mening til en kodevekslingssituasjon utenfra, det vil si fra analytikerens ståsted. Det betyr derimot ikke at de sosiokulturelle forholdene som ligger utenfor samhandlingssituasjonen ikke er relevante, men at de ikke nødvendigvis gir noe svar på hvorfor samhandling foregår, og i hvert fall ikke før selve samhandlingssituasjonen er analysert. Den interaksjonelle tilnærmingen har potensiale til å flytte fokuset fra analytikerens utenfra- og inn-perspektiv, til språkbrukerens innenfra- og ut-perspektiv. Det er vekslingen i seg selv som er meningsbærende, og ikke hvorvidt vekslingen skjer til det ene eller det andre språket. Kodeveksling kan blant annet inntreffe når det oppstår konflikter i samtalen (Svendsen 2004), ved forsinket eller ikke foretrukket respons (Pomerantz 1984), når det er høy grad av involvering (Opsahl og Nistov 2010, Ganuza 2010), for en samtaleorganiserende funksjon eller som uttrykk for manglende språkkompetanse eller der det forhandles om språk (Auer 1984a). Med utgangspunkt i 2,5 timer med lydopptak fra en Thanksgiving-middag med venner, identifiserte og analyserte Tannen (1984) to dominante talestiler hos de seks deltagerne: *høy grad av involvering* («high-involvement style») og *høy grad av hensyn* («high-considerateness style»). Høy grad av involvering er blant annet karakterisert av rask tale, rask turtaking, overlappende tale mellom to eller flere talere, kortere pauser og overdrevne intonasjoner. Denne termen vil fungere som utgangspunktet for den ene typen kodeveksling som jeg gjennom å analysere datamaterialet har identifisert hos ungdommene.

2.4 Diskurs- og deltagerrelatert kodeveksling

Auer (1984a,1988b) skiller mellom *alternerende* («alternational switching») og *innskutt kodeveksling* («intersational switching»). Hvorvidt en veksling er alternerende eller innskutt, avhenger av om vekslingen til det andre språket kan eller ikke kan regnes som strukturelt avgrenset, hvorvidt den er forutsigbar, samt om vekslingen åpner for at samtalepartnere kan svare på språket det ble vekslet til eller ikke (Aarsæther 2004).

Den innskutte vekslingen er avgrenset i den forstand av språkbrukeren vil vende tilbake til den «opprinnelige» koden etter et bestemt og forutsigbart punkt. Den innskutte vekslingen kan vise seg både som enkeltord eller enkeltsetninger som føyes inn i det gitte samhandlingsspråket. Den alternerende vekslingen er derimot karakterisert ved at varigheten på vekslingen ikke er forutsigbar. Alternerende veksling vil åpne for, men ikke forutsette, at samtalepartneren kan svare i den samme koden, og at samhandlingsspråket endres. Auer (1984a,1998) deler igjen alternerende og innskutt kodeveksling inn i to typer: deltagerrelatert og diskursrelatert. I analysene presenterer jeg flere tilfeller av deltagerrelatert veksling.

Diskursrelatert kodeveksling henger sammen med hvordan to- eller flerspråklige organiserer sine bidrag i samtalen, mens deltagerrelatert veksling viser til kodeveksling som skyldes de to- eller flerspråkliges kompetanse i et språk, eller kompetanse i et annet/eller tospråkliges preferanse for et språk fremfor et annet (Auer 1984a,1988). Deltagerrelatert veksling er ofte knyttet til talerens egenskaper, og dermed ikke til diskursen. Det vil si talerens preferanse for å snakke et bestemt språk, i en gitt situasjon, fremfor et annet språk. Det kan være flere årsaker til at en taler uttrykker en preferanse for et bestemt språk, i en gitt situasjon. I noen tilfeller kan det være en bevissthet om at et bestemt språk, for eksempel polsk, er samhandlingsspråk i hjemmet, rundt matbordet, og det derfor er språket som brukes i den bestemte situasjonen. I andre tilfeller kan preferanse for et språk komme til uttrykk for å inkludere eller ekskludere andre samtaledeltagere. I videomaterialet i denne studien (se 4.6) brukes blant annet norsk som interaksjonsspråk når jeg er til stede, noe som står i kontrast til interaksjonsspråket når jeg ikke er til stede (se 5.3).

Auer (1998) understreker at det kan være problematisk å skille mellom diskursrelatert og deltagerrelatert kodeveksling, særlig fordi det finnes situasjoner hvor en deltagerrelatert språkveksling kan få diskursrelatert mening, og at vekslingens da funksjon blir flertydig. Slike tilfeller ser vi særlig i situasjoner hvor to- eller flerspråklige i utgangspunktet har ulike

preferanser for et språk, og dermed starter samtalen med to ulike språk, men etter noen samtaleturner ender samtaledeltagerne opp med et felles interaksjonsspråk. Når den ene samtaledeltageren vinner språkforhandlingen, ved at den andre samtaledeltageren konvergerer til vedkommende sitt språk, er man, ifølge Auer, nådd et punkt hvor samtalen har et potensial i seg til å bli diskursrelatert (Aarsæther 2004:46)

En preferanse for ett språk av gangen, fant Auer (1984b) i snitt arbeid om kodeveksling blant italiensk-tyske barn, («preference for same language talk»). Auer (1984b) fant at når et vekslingspunkt inntreffer, så innledes en forhandlingssekvens om hvilket språk samhandlingen skal fortsette på: enten språket samtalen ble innledet med, eller det som kodevekslingen har tatt initiativ til. Blant de italiensk-tyske barna fant Auer en preferanse for samme språk, det vil si at resultatet av en forhandlingssekvens vanligvis førte til at deltagerne bestemte seg for å fortsette på ett språk (det vil si et felles interaksjonsspråk), og at de sjelden fortsatte å insistere på divergerende språkvalg i lang tid. Cromdahl (2000) sitt materiale fra samhandling blant engelsk-svensk ungdom viste også det samme.

2.5 Senere kritikk mot «kodeveksling»: språking og transspråking

I den senere tid er det gjennom begreper som *språking* (Svendsen 2004) eller *linguaging/ polylinguaging* (Møller og Jørgensen 2008) og *transspråking* («translanguaging»), (Garcia og Li Wei 2014) blitt introdusert som en kritikk mot selve kodevekslingsbegrepet. Svendsen (2004:46) definerer termen språking som at «man som *Homo Sapiens* nettopp tar i bruk de mest effektive verbale (men også ikke-verbale) virkemidler, uavhengig av språkdrakt, for å oppnå det kommunikative målet man har for øye». Det finnes flere studier, særlig innenfor den interaksjonelle tilnærmingen til kodeveksling, som viser at deltagerne tar i bruk hele sitt språklige repertoar for å nå sine kommunikative mål (f.eks. Lanza 1997/2004, Auer 1998b, Jørgensen 1998, 2001, Shin og Milroy 2000, Aarsæther 2002, 2004). I arbeid med å analysere bruk av to eller flere språk i en samtale, kan det ifølge Møller og Jørgensen (2008) være problematisk å se et tydelig skille mellom hva som er det ene språket og det andre, og ifølge dem er det heller ikke fruktbart å fokusere på slike vekslingssekvenser, nettopp fordi det postulerer et slags essensialistisk syn på hva språk er, som en entitet med klart adskilte grenser. Jeg er ikke av den oppfatningen at et språk klart kan avgrenses fra et annet (jf. f.eks. det skandinaviske dialekt-kontinuumet), men i analysen av materialet i denne oppgaven synes det vekslings mellom polsk og norsk å være meningsfull for samtaledeltagerne (se 5.5). Jeg bruker

derfor «kodeveksling» uten å forutsette at et gitt språk representerer en gitt «kode» eller «språk» med klart adskilte grenser.

2.6 Kontekst

Alle samtaler foregår i en kontekst. I den tidlige kodevekslingsforskningen ble kontekst ansett som en statisk variabel, med fokus på de ekstralingvistiske faktorene, slik som omgivelsene samtalen foregår i, samtalens emne eller trekk ved samtaledeltagerne. Ved et statisk kontekstbegrep sees konteksten som en beholder, hvor samtaledeltagerne tar plass, og som legger føringer for deltagerens atferd (Hutchby og Woofflitt 2004:147). Ved inntreden av den interaksjonelle tilnærmingen, som bærer trekk fra samtalestrategien, så vi derimot at kontekstbegrepet beveget seg til å ta utgangspunkt i mennesker som handlende, sosiale individer, som aktivt skaper kontekst i en samtale. Det betyr derimot ikke at den vide sosiale konteksten ikke er av interesse innenfor den interaksjonelle tilnærmingen til kodeveksling, men at fokus ligger i å identifisere den lokale konteksten, og ut fra denne kunne si noe om den vide sosiale konteksten. I denne oppgaven vil deltagerens språkvalg i tre ulike kontekster være i fokus: en hjemmekontekst, en skolekontekst og en fritidskontekst - rettere sagt en spillkontekst med venner.

2.7 Språkmodus

Grosjean (1982, 1989, 1997/2000, 2001) hevder at to- eller flerspråklige til enhver tid befinner seg i et situasjonskontinuum. I den ene enden av kontinuumet finner man en enspråklig modus, mens man i den andre enden finner fullstendig to- eller flerspråklighet. De fleste to- eller flerspråklige befinner seg som regel i midten mellom hvert av disse ytterpunktene. Lanza (1993) undersøkte i sin studie hvordan språklig sosialisering hos småbarn fant sted i tospråklige familier, og fant noe av det samme som Grosjean. Først fant Lanza at kontekst spilte en stor rolle for barnas språkbruk, og identifiserte i sitt arbeid fem ulike samtalestrategier som hun fant i bruk hos foreldrene i samtale med de tospråklige barna. Disse omtaler hun som: «minimal grasp theory», «expressed guess strategy», «repetition», «a move on strategy» og «code switching». Samtalestrategiene i den ene enden av kontinuumet, fremhever foreldrenes enspråklige rolle, mens strategiene i den andre enden, som «move on strategy» (å tillate at

samtalen går videre selv om samtalepartneren bruker ønsket interaksjonsspråk) og «code switching» i større grad åpner for en tospråklig samtale. Lanza (2003) mener at det i en enspråklig kontekst eksisterer et filter som gjør at det andre språket er fullstendig deaktivert. Grosjean (1997/2000), på sin side, hevder at forholdet mellom en- og tospråklighet sjelden er totalt separert, og at man gjerne vil se uttrykk for tospråklighet i den andre enden av kontinuumet også, gjerne i form av interferens. Ifølge Grosjean vil begge språkene være aktivert når to- eller flerspråklige befinner seg i en to- eller flerspråklig modus. Dersom tospråklige finner seg i en kontekst hvor det kun er enspråklige samtaledeltagere, vil det språket som ikke er fellesspråk automatisk deaktiveres, mens det i samtalsituasjoner med tospråklige alltid vil oppstå tospråklighet i mindre eller større grad, avhengig av hvor åpne deltagerne er for en tospråklig kontekst.

Det å kodeveksle kan i visse fall være et uttrykk for forhandlinger om identitet(er) (Lanza og Svendsen 2007), men det trenger ikke å være det. I kapittelet nedenfor tar jeg for meg forholdet mellom språk, kodeveksling og identitet(er).

2.8 Språk, kodeveksling og identitet(er)

Identitet er en dynamisk variabel, som stadig er i utvikling. De senere årene har identitet vært i fokus innenfor flere disipliner, især i diskusjoner om selvet. Når identitetene møter ulike akser, slik som kjønn, sosial status, geografisk, religiøs, politisk og seksuell orientering, skjer det en (re)konstruksjon. Selv om en taler innenfor bestemte språk eller innenfor enkelte lingvistiske funksjoner kan identifisere og posisjonere seg selv og andre langs andre akser, kan innholdet i disse funksjonene forhandles i en sosial interaksjon (se f.eks. Auer 2007). Etersom individer har flere gruppeidentiteter, kan også identitet skifte og variere i trekk i ulike situasjoner (Clyne, Eisikovits og Tollfree 2002). Personlig og sosial identitet kan til og med skifte innenfor en interaksjon, som svar på interaksjonen som foregår (Lanza og Svendsen 2007), men ikke alle språkvalg er identitetsforhandlinger (Auer 2005).

Ifølge Bucholtz og Hall (2005:586) er identitet «the social positioning of self and other». Identitet opererer på flere lingvistiske nivåer samtidig, og kan undersøkes fra fem ulike tilnærminger.

Når det gjelder andrespråkstilegnelse har forskningen om dette historisk sett fokusert på de språklige aspektene ved språklæring, fremfor på individet som går gjennom læringsprosessen (Kramsch 2009). Det er først de senere årene at fokuset også har blitt rettet mot individet, og på språk som mer enn bare en kode, men også et meningsbærende system. De senere årene har det blant annet blitt skrevet flere språkinnlæringsbiografier (f.eks. Rodriquez 1982, Hoffmann 1983, Lvoich 1997, Benson og Nunan 2004, Franceschini og Miecznikowski 2004, Burck 2005), som har vært med på å rette fokus mot blant annet hvordan flerspråklige uttrykker identitet(er) gjennom to språk (Wolt 2006, Koven 2007) og hvordan to- eller flerspråklige utvikler flerspråkligheten sin (Burck 2005, Block 2007). Det endrede fokuset på språkinnlæring til et mer helhetlig, individrettet syn, kalles en økologisk tilnærming til språklæring. Innenfor den økologiske tilnærmingen til språk har man en holdning om at det er innlærerens minner fra førstespråket som er med på å bringe frem og utvikle andrespråket (Van Lier 2004). Et av forskningsspørsmålene i denne studien er hvordan ungdommene relaterer seg til sin egen flerspråklighet, og ved å innta en økologisk tilnærming til ungdommens flerspråklighet, vil det være mulig å kunne få en forståelse for hvordan det er å lære et nytt språk, og ikke minst hvordan førstespråket påvirker ungdommene i hvordan de oppfatter, erfarer og finner seg selv i andrespråket sitt (norsk) (Lantolf 2000:198).

Kramsch (2009) tar opp *selvet* («self») i sin bok *The Multilingual Subject*. Dersom det skal skje språkutvikling, må selvet være med på ferden. Ved språklæring vil organismer bli kombinert og danne nye systemer («emergences»), systemer som er mer komplekse enn de forrige var. Innlæreren (selvet) er da, i likhet med språket, i stadig utvikling. Det selvet innlæreren tar med seg inn i en innlærerprosess har tidligere blitt dialogisk og sosialt konstruert, og er en del av det innlæreren «vet», det vil si hvordan innlæreren oppfatter, konstruerer og skaper mening ut fra miljøet (konteksten). I møte med en ny økologi (et nytt land, et nytt språksamfunn), vil det kunne oppstå konflikter som er knyttet til selvet, eller den sosiale identiteten. I ethvert språksamfunn vil majoritetsmedlemmene ha utviklet en kompleks forestilling av hva selvet sitt er, og denne forestillingen er kompatibel med den økologien majoritetsmedlemmene kjenner til. Når språkinnlæreren derimot forlater den kjente økologien, vil han eller hun kunne erfare at selvet står i kontrast til den nye økologien, og dermed møte på konflikter (Kramsch 2009). Ved innlæringen av et nytt språk, vil målet for en innlærer være å bli som en førstespråksbruker, hvor språket blir en integrert del av selvet. For at dette skal skje, må man lære å se seg selv gjennom språket, og ikke på språket. Kramsch trekker blant annet inn et eksempel fra Ewa Hoffman sin bok *Lost in Translation* (1989), hvor hun beskriver

følelsene hun og søsteren satt igjen med da de flyttet fra Polen til Canada og under dåpen hadde sitt første møte med sitt nye jeg, fra Alina og Ewa til Elaine og Eva:

My sister and I hang our heads wordlessly under this careless baptism... We make our way back to a bench at the back of the room; nothing much has happened, except a small, seismic mental shift. The twist in our names takes them a tiny distance from us – but it's a gap which the infinite hobgoblin of abstraction enters. Our Polish names didn't refer to us; they were as surely us as our eyes or hands. These new appellations, which we can't yet pronounce, are not us. They are identification tags, disembodied signs pointing to objects that happen to be my sister and myself. We walk to our seats, into a roomful of unknown faces, with names that make us strangers to ourselves (Hoffman, 1989:105)

I 5.6 vil jeg trekke frem den ene deltageren, Simon, sin lignende opplevelse. Han forteller at navnet hans føles fremmed i Norge, fordi det ikke uttales slik han kjenner navnet sitt, og at han derfor ikke har lyst til å bli kalt Simon i Norge. Han går derfor under kallenavnet sitt, da det fonetisk sett uttales tilnærmet likt på polsk og norsk.

Et økologisk syn på andrespråklæring går med andre ord ut over tradisjonelle tilnærminger til det å være eller bli to- eller flerspråklig og til hvordan man definerer tospråklighet innenfor faglitteraturen. Innenfor den tradisjonelle tospråklighetsforskningen er det vanlig å definere det å være tospråklig ut ifra forskjellige kriterier (Svendsen 2009), særlig såkalte kompetansekriterier, bruks- eller funksjonskriterier og opphavs- og identitetskriterier (Skutnabb-Kangas 1981). I spørreskjemaene som er analysert og gjengitt i kapittel 5.2, fremgår det at de polsk-norske ungdommene implisitt forholder seg til slike kriterier når de snakker om hvordan de forholder seg til sin egen flerspråklighet. Med kompetansekriterier menes det hvilken kompetanse man må ha i de gitte språkene for å kunne kalles tospråklig. Ifølge Baetens Beardsmores (1982:1) er tospråklighet et konsept som har en «open-ended semantics». Begrepet flerspråklighet kan bety ulike ting for ulike mennesker, og de tradisjonelle definisjonene beveger seg fra de smale, der en språkbruker må vise til en «native-like control of two or more languages» for å kunne anses som tospråklig (Blomfield 1993, Skutnabb-Kangas 1981). Andre språkforskere forutsetter en «lik» kompetanse i begge språkene for å kunne defineres som tospråklig, som «active, completeley equal mastery of two or more languages» (Braun 1937:115, sitert i Haugen 1968), mens atter andre legger vekt på at det ikke må være interferens mellom språkene, som «complete mastery of two different languages

without interference between the two linguistic processes» (Oestricher 1974:9). Slike syn på flerspråklighet har blant annet blitt kritisert fordi de i liten grad spesifiserer hva «native-like control» er, og fordi det er vanskelig å måle kompleksiteten som man vet er involvert i en språklæringsprosess (Kelly 1969, Mackey 1962, MacNamara 1967). De mer brede kompetansedefinisjonene viser til at flerspråklighet begynner i det øyeblikket hvor «the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language» (Haugen 1957:7), eller at språkinnlæreren har «at least some knowledge and control of the grammatical structure of the second language» (Hall 1952:14). Begynnende tospråklighet er statisk og vil derfor hele tiden utvikle seg, men starter i det øyeblikket hvor språkinnlæreren forstår fremmedspråket uten å kunne snakke det (Pohl 1965, Diebold 1964). Enkelte definerer flerspråklighet etter funksjon, slik som Grosjean (1982:4): «the regular use of two or more languages». Auer understreker videre at funksjonsbegrepet forutsetter at du «cannot be bilingual in your head, you have to use two or more languages ‘on stage’, in interaction, to show others that or how you can use them» (Auer 1984b:7). Flerspråklighet kan også defineres ut fra identitets- og holdningskriterier (Skutnabb-Kangas 1981). Det innebærer at språkbrukeren er nødt til å identifisere seg med begge eller alle språkene for å bli regnet som to- eller flerspråklig. Det er også en forutsetning at andre oppfatter og identifiserer personen som to- eller flerspråklig (Engen og Kulbrandstad 2004:45). Slik vi vil se i analysen av dataene i denne studien, knytter de polsk-norsk ungdommene nettopp an til disse ulike kriteriene der de omtaler og forholder seg til sin egen flerspråklighet. De fremviser også ulike holdninger til de ulike språkene i sitt repertoar og til det å blande språk i en og samme samtale.

2.9 Holdninger til tospråklighet og til kodeveksling

Ulike oppfatninger av kodeveksling er på mange måter også preget av ulike syn på det å være to- eller flerspråklig (Svendsen 2006, 2009). I den tidlige flerspråklighetsforskningen var det en utbredt forståelse at flerspråklighet hadde en skadelig effekt på utviklingen av menneskets intellektuelle vekst. Det ble blant annet gjennomført en rekke studier som hadde en tendens til å bekrefte det negative synet på flerspråklighet. I 1923 utførte Saer en studie av 1400 walisisk-engelske barn i alderen 7-14 år. Studien tok utgangspunkt i barn fra fire rurale og to urbane områder i Wales. Studien konkluderte med en 10 poeng lavere IQ-skåre blant de tospråklige walisisk-engelske barna enn blant de enspråklige engelske barna fra de rurale områdene. På bakgrunn av disse resultatene konkluderte Saer (1923) med at tospråklige var mentalt forvirret,

og at deres intelligensnivå ikke nådde opp til de enspråklige sitt. Denne forståelsen av tospråklighet var gjennomgående i sin tid:

If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be double but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances (Lauire 1890:15)

Det har i de senere tider blitt rettet massiv kritikk mot de tidligere versjonene av intelligenstesting. Saers (1923) studie har også mottatt kritikk blant annet fordi studien kun viser en korrelasjon mellom tospråklighet og lavere IQ i de rurale områdene, mens det i de urbane områdene ikke var en signifikant forskjell. I de urbane områdene viste studiene at den gjennomsnittlige IQ-en for de walisisk-engelske barna som var bosatt i urbane områder var 100, mens den for de enspråklige var 99. Det er flere faktorer som kan være årsaken til dette, men særlig trekkes språkkontakt frem. De urbane tospråklige barna hadde mer kontakt med engelsk, både før de begynte på skolen og utenfor skolen, enn det de rurale tospråklige hadde. Det er derfor naturlig å anta at de lavere intelligensresultatene blant de tospråklige barna bosatt i rurale områder hadde sammenheng med mangel på muligheter og en kontekst hvor det var naturlig å praktisere engelsk, fremfor en indikasjon på sosio-psykologiske problemer (Li Wei, 2000).

I årene som fulgte ble termen *halvspråklig* («semilingual») introdusert. For tospråklige ville det ikke være mulig å tilegne seg full kompetanse i noen av språkene de snakket, de var såkalte «dobbeltspråklige». Det ble antatt at tospråklige hadde en rekke lingvistiske mangler, delt inn i seks ulike områder (Hansegård 1975, Skutnabb-Kangas 1981).

- 1) Size of vocabulary (størrelsen av det språklige repertoaret)
- 2) Correctness of language (for eksempel evnen til å forstå korrekt og evnen til full oversikt over språklige elementer, som fonemener, intonasjon, suffikser etc.)
- 3) Unconscious processing of language (graden av automatikk i språket)
- 4) Language creation (evnen til å skape eller danne)
- 5) Mastery of the functions of language (evnen til å mestre de kognitive, emotive og volisjonelle funksjonene av språket)
- 6) Meaning and imagery (hvorvidt det å lese eller høre på et bestemt lingvistisk system vekker livlige og gjenlydende semantiske bilder eller ikke)

I de tilfellene hvor det var språkkontakt mellom språk en og språk to, ble det omtalt med merkelappen interferens. Bloomfield (1972) beskriver observasjoner av dette i sin studie av menomini-indianerne i Nord-Amerika. Der observerer han en hyppig blanding av menomini-indianernes eget språk og engelsk. Blandingen beskrives som en «verbal salad», i noen tilfeller ikke særlig tiltalende, dog harmløst, og i andre tilfeller som «garbage», både verdiløst og vulgært. Dette synet på miksing og veksling som illegitim kommunikasjon har vært en rådende holdning hos mange forskere, lærere, og to- eller flerspråklige selv (Grosjean 1989). Tospråklige skulle holdene språkene sine adskilt, som Grosjean beskriver:

If there is a contact, it is accidental and simply the result of language interference; borrowing and code-switching, which simply occur in conversations between bilinguals, are either included in the interference category or are explained away as the product of careless language (Grosjean 1989:5).

Grosjeans (1989) syn på tospråklige som kompetente språkbrukere, vil være gjennomgående i min analyse av oppgavens datamateriale. Grosjean hevder at tospråklige ikke er to enspråklige i én person, men unike språkbrukere «the coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete linguistic entity» (Grosjean 1989:6). To- eller flerspråklige vil bruke sin språkkompetanse ulikt av ulike årsaker, i ulike domener i livet og med ulike mennesker. I noen tilfeller vil den tospråklige bruke språkene separat, mens han eller hun i andre tilfeller vil veksle mellom språkene. Det er situasjon, tema og samtaledeltagere som avgjør dette språkvalget. Ettersom behovet for å bruke de ulike språkene sjelden sammenfaller, vil den tospråklige sjelden ha tilsvarende kompetanse i begge språkene. Graden av kompetanse i et språk vil være avhengig av hvilke domener den tospråklige har behov for å bruke språkene i.

Studier av språkholdninger er en egen forskningsdisiplin innenfor sosiolingvistikken og sosialpsykologien, hvor fokuset ligger på den kategoriseringen som foregår når en vurderer hvordan folk snakker. En holdning forstås som «a disposition to react favourably or unfavourably to a class of subjects» (Garret 2010:20). Innenfor sosiolingvistikken råder to ulike tilnærminger til språkholdninger, den behavioristiske og den mentalistiske tilnærmingen. Den behavioristiske tilnærmingen er særlig knyttet opp til atferd, og fokuserer på mønstre i menneskers atferd knyttet opp til noe eller noen (reaksjoner) (Fishman 1977:78). Denne formen for holdninger er observerbare, og krever derfor ingen form for selvrapportering fra personen som innehar holdningen(e). Den mentalistiske tilnærmingen ser på holdninger som ikke

nødvendigvis er observerbare, det vil si holdninger som er mer enn atferd. Dette studeres ved å se på reaksjonstendenser som er knyttet til atferd, samt ved å klassifisere holdninger som en sammensatt struktur. Denne strukturen består av tre komponenter – en kognitiv komponent (de oppfatningene vi har og det vi baserer holdningene våre på), en affektiv komponent (hva vi føler, og hvorvidt vi liker eller misliker et fenomen), og en konativ komponent (våre oppfatninger og vår evaluering som blir koblet til en handling) (Garrett 2010). Språkholdninger kan opptre både positivt og negativt, og er gjerne knyttet til flere deler av en varietet, slik som for eksempel morfologi, fonetikk, semantikk, språkbruk og syntaks. Et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven omhandler språk og identitet, og holdninger til eget og andre språk vil derfor være relevant i denne delen av diskusjonen.

Språksituasjonen i Norge er delvis unik ved at vi ikke har en sterk standardisert språkideologi (Cutler og Røyneland 2015:11). Selv om vi ikke har et fastsatt, offisielt standardtalemål i Norge, er det liten tvil om at det eksisterer en forestilling om en slik norm (Mæhlum 2007:45). En av varietetene det særlig er knyttet negative forestillinger opp mot, er multietnolektisk ungdomsspråk, på folkemunne kjent som «kebabnorsk». Multietnolektisk ungdomsspråk er en måte å snakke norsk på i flerspråklige settinger, av unge som både har minoritets- og majoritetsbakgrunn (Aarsæther 2004:112). De negative bemerkelsene er gjerne knyttet til det «urene» ved blanding av flere varieteter (Svendsen 2006). En kodevekslingspraksis er ikke som sådan en etablert varietet (selv om den kan bli det, Auer 1999), men det er allikevel ofte slik at veksling mellom en eller flere varieteter bryter med en normeringsideologi hvor formålet er å holde ulike varieteter adskilt (Edwards 2012).

I ethvert språksamfunn finner vi konstruerte sammenhenger mellom en bestemt gruppe mennesker og en gitt måte å snakke på (se f.eks. Svendsen 2014), der visse måter, ulike språk eller ulike dialekter anses som mer prestisjefylte enn andre og derigjennom mer språklig «korrekte» enn andre. Slike oppfatninger er koblet til rådende språkideologiske forståelsesmåter, som språklige renhetsideologier (Svendsen 2006) og normeringsideologier (Edwards 2012), og kodevekslingspraksiser kan oppfattes som en trussel mot de rådende ideologienes eksistens.

3 Polakker i Norge

Den første bosetningen av polakker til Norge kan spores tilbake til 1830-tallet, og antallet tilflyttere til Norge har variert siden det. Det er sannsynlig å anta at migrasjon fra Polen til Norge også foregikk før denne tiden, men det er vanskelig å kartlegge siden Polen ikke eksisterte som selvstendig stat før i 1918. De polakkene som eventuelt flyttet til Norge før dette, ble derfor enten klassifisert som tyske, østerrikske eller russiske borgere (Godzimrski 2011). I 1930 var det registrert 133 polske statsborgere i Norge, og dette antallet økte drastisk under andre verdenskrig (Kjelstadli, Brochmann og Tjelmeland 2003:24-27). I 1948 var det registrert 1280 polske statsborgere i Norge, hvor den største andelen hadde kommet til landet som tvangsarbeidere under den tyske okkupasjonsmakten (Kjelstadli, Brochmann og Tjelmeland 2003:24-27). En stor andel av disse tvangsarbeiderne ble frivillig igjen etter andre verdenskrigs slutt, primært på grunn av tvangsinnføringen av det kommunistiske systemet i moderlandet (Godzimrski 2011).

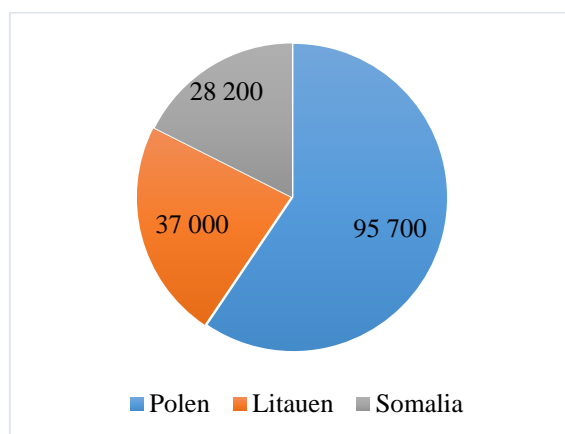
Fra 1975 ble det innført innvandringsstopp til Norge, og vi så en delvis nedgang av antall polske migranter³. Tilstrømmingen stoppet dog ikke helt opp, da en rekke innvandret på bakgrunn av spesialistkompetanse som var etterspurt i det norske arbeidsmarkedet (også kjent som 5000-kvoten⁴). Flere kom også som politiske flyktninger, eller for å gifte seg med norske menn. I perioden mellom 1990 til 2001 var polske kvinner blant de mest populære utenlandske ektefeller i Norge (Godzimrski 2011).

1. oktober 2004 blir Polen medlem av EU, og det var nok ingen som hadde forutsett at det skulle bli en så rask og omfattende tilstrømming av polakker til Norge. Et medlemskap i EU åpnet for flytting innenfor EU og EØS-land uten krav om særskilt oppholds- eller arbeidstillatelse. At mange polakker valgte å komme til Norge, er kanskje ikke så rart. Før Polens inntreden i EU, kom mange polakker til Norge som sesongarbeidere, ofte som jordbærplukkere. Polakker var dessuten de mest aktive blant dem som søkte arbeidstillatelse

³ Da innvandringsstoppen ble innført i 1975 innebar det stopp av utsendelser av førstegangs arbeidstillatelser. Innvandringsstoppen hadde derfor ingen påvirkning på oppholdstillatelser eller asyl (Tjomsland 2002). Innvandringsstallene ble derimot ikke endret vesentlig av innvandringsstoppen, men man så en endring av innvandringsgrunn fra arbeidsinnvandring til familiegjenforening (Carling 1999:11). Dette gjaldt også for polakker, hvor en rekke kvinner kom til landet på bakgrunn av ekteskapsinngåelse med norske menn (Godzimrski 2011).

⁴ UDI har en årlig arbeidsinnvandringskvote hvor inntil 5000 spesielt kvalifiserte personer kan få oppholds- eller arbeidstillatelse (Arbeidsdepartementet 2011).

gjennom innføringen av 5000-kvoten i 2001, og toppet videre denne statistikken i 2002, 2003 og 2004. Før Polens inntreden i EU var det registrert i overkant av 11 000 personer med bakgrunn fra Polen i Norge. Tre år senere, i 2007, hadde polakker allerede nådd å bli den største innvandrerggruppen i Norge (Godzimirski 2011). Per 01. januar 2016 er det registrert 95 700 polakker i Norge. I løpet av 2015 ble det bosatt 4800 flere innvandrere med bakgrunn fra Polen, noe som er den minste tilveksten av polakker til Norge siden 2005 (SSB 2016). Polakker utgjør 1,84 prosent av den totale befolkningen på 5 213 985 mennesker, og 13,70 prosent⁵ av den totale innvandrerbefolkningen (SSB 2016). De aller fleste polakkene har bodd i under 5 år i Norge (SSB 2016). Det er dog sannsynlig å anta at antallet polakker i det norske arbeidsmarkedet er langt høyere. I et skriv fra 2009, utstedt fra den polske ambassaden i Norge, ble det blant annet anslått at opptil 160 000 polske statsborgere arbeidet i Norge (MSZ RP 2009:186).



Figur 1: De tre største innvandrergruppene i Norge (SSB 2016)

Polakker bor spredt i hele Norge, men de aller fleste polakker er sentrert rundt byer og bynære kommuner, hvor Oslo og Akershus er de to fylkene med flest polske statsborgere. 25,9 prosent av polakkene i Norge er bosatt i disse to fylkene (SSB 2015). Det er arbeidsinnvandrere med polsk bakgrunn i så godt som alle kommuner.

Det er en klar overvekt av menn fra Polen i Norge. Av 93 600 polske statsborgere i Norge i 2015, var 61 571 menn (ca. 66 prosent) og 31 944 kvinner (ca. 34 prosent), det vil si

⁵ Ved inngangen til 2016 var det 698 600 innvandrere og 149 700 norskfødte med innvandrerforeldre registrert bosatt i Norge. Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør 16,3 prosent av totalbefolkningen i Norge. Polakker utgjør 13,7 prosent av de 698 600 innvandrere, eller 11,28 prosent av den totale befolkningen av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre som er bosatt i Norge (Statistisk Sentralbyrå 2016).

mer enn dobbelt så mange menn som kvinner (SSB 2015). Bildet har med andre ord endret seg siden 1990-tallet, med utvidelsen av EUs indre marked.

3.1 Deltagernes migrasjonshistorie

Alle de fire deltagerne er født i Polen og har bodd hoveddelen av livet sitt i Polen. Tre av fire deltagere kom til Norge som tenåringer, mens de fjerde var 11 år gammel.

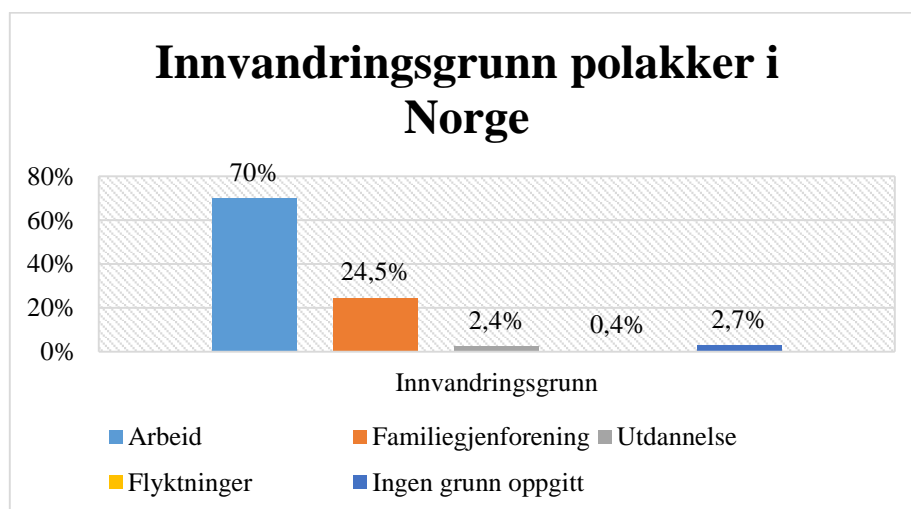
Tabell 1: Deltagerne - alder, alder ved ankomst, ankomstår og botid i Norge

| | Alder | Alder ankomst | Ankomstår | Botid i Norge |
|--------------|----------|---------------|-----------|---------------|
| Spredning | 14-19 år | 10,5-16,5 år | 2012-2013 | 2,5-3,5 år |
| Gjennomsnitt | 16,75 år | 13,75 år | - | 3 år |

Av tabellen ser vi at de fire deltagerne har bodd relativt kort tid i Norge, fra 2,-3,5 år.

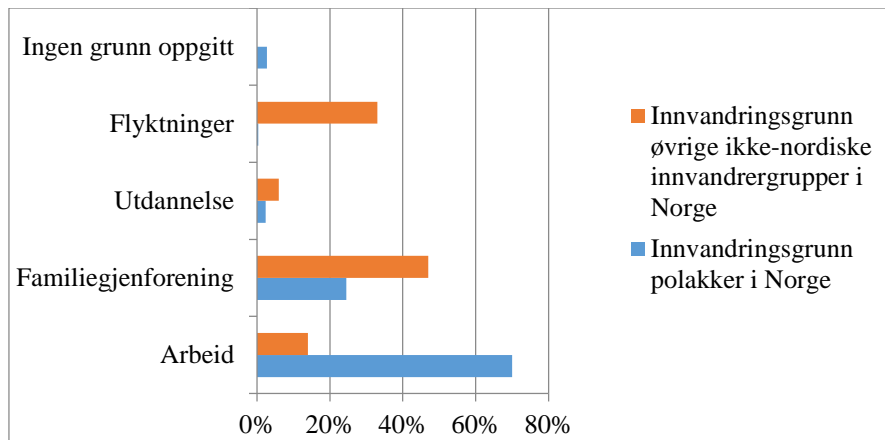
3.2 Utdanning, yrke og innvandringsårsak

Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at det innvandret 54 315 personer fra Polen til Norge i perioden mellom 1990-2009. Arbeid er den desidert største årsaken til innvandring (Ellingsen, Henriksen og Østby 2010:42).



Figur 2: Innvandringsgrunn polakker i Norge (SSB 2015)

I 2008 ble det, av Arbeids- og inkluderingsdepartementet, presentert en statistisk oversikt over hvilke grunner til innvandring til Norge folk fra ikke-nordiske land valgte å oppgi i tidsrommet 1987-2007.



Figur 3: Innvandringsgrunn øvrige ikke-nordiske innvandregrupper i Norge og innvandringsgrunn polakker i Norge (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2008)

Dersom en sammenligner de generelle trendene fremstilt av Arbeids- og inkluderingsdepartementet i 2008 med tallene som gjelder for polakker i perioden 1990-2009, ser en til dels store forskjeller i innvandringsårsak. 70 prosent av polske statsborgere i Norge har kommet for å arbeide, et tall som er fem ganger høyere enn øvrige innvandrere. Videre har 24,5 prosent kommet på grunn av familierelaterte forhold, det vil si betydelig færre, faktisk om lag halvparten av de øvrige innvandrerne. Vi har dessuten sett en merkbar nedgang i antallet familiegjenforeninger. I perioden mellom 2004 til 2009 kom det 13 328 polakker til Norge som følge av familiegjenforening, mens det i 2010 kun ble innvilget 58 familieinnvandringstillatelser. Det vil si at statistikken over antall familiegjenforeninger har dalt kraftig, fra 15,31 prosent i 2009 til 0,5 prosent i 2010. Hovedårsaken kan være den økonomiske krisen som rådet i Europa, og usikkerheten den førte med seg, eller rett og slett fordi EØS-regelverket tillater flytting innenfor EU og EØS-land uten å måtte søke om tillatelse (UDI u.å.). Relativt få polakker har kommet for å ta seg utdanning (2,4 prosent) i kontrast til 6 prosent blant den resterende innvandrerbefolkningen (SSB 2015). Den største forskjellen mellom polakker og innvandrere generelt er allikevel gruppen som har kommet for å søke beskyttelse, altså som flyktninger. Beskyttelse som innvandringsgrunn oppgis som grunn for hver tredje innvandrer til Norge, men kun 0,4 prosent av innvandrere fra Polen oppgir beskyttelse som innvandringsgrunn til Norge (SSB 2015). Basert på denne statistikken kan vi fastslå at det er to hovedgrunner til at polakker innvandrer til Norge, nemlig arbeid og familiegjenforening.

Tall fra Statistisk sentralbyrå (2014) viser at 31,4 prosent av den totale norske befolkningen har høyere utdanning. Av disse har 22,7 prosent universitets- og høyskoleutdanning, kort og 8,7 prosent universitets- og høyskoleutdanning, lang. 27,3 prosent av befolkningen har grunnskole som høyeste fullførte utdanning, mens 41,3 prosent har videregående som høyeste fullførte utdanning. Til sammenligning har 31,23 prosent av polske statsborgere i Norge høyere utdanning. Av disse har 15,56 prosent høyere utdanning, lav og 15,67 prosent høyere utdanning, lang. 0,16 prosent har ingen utdanning, 14,8 prosent har grunnskole og 53,81 prosent har videregående skole.

Polske statsborgere i Norge er den innvandregruppen som er mest aktiv på arbeidsmarkedet. Hele 82 prosent i aldersgruppen 25-54 er i arbeid. I 2015 var 65,5 prosent av alle polakker som er registrert bosatt i Norge sysselsatt (SSB 2015).

3.3 Permanent migrering?

Under den kalde krigen var norsk statsborgerskap ansett som et ettertraktet gode blant polakker (Godzmirski 2011). Blant polakker med flyktningstatus som bodde i Norge ved inngangen til 2000, hadde hele 85 prosent norsk statsborgerskap, mens det blant polakker med andre innvandringsårsaker var 75 prosent med norsk statsborgerskap (Lie 2002). De fordelene som norsk statsborgerskap ga, har delvis forsvunnet med Polens demokratisering og inntreden i EU. Kravene til å få norsk statsborgerskap har også blitt innskjerpet, blant annet med hensyn til dokumentasjon av godkjent norskopplæring og gode norskkunnskaper, oppholdstid i landet, samt at man må gi fra seg tidligere statsborgerskap (Regjeringen 2014). Reglene er dessuten slik at man må ha oppholdt seg i Norge i til sammen syv av de siste ti årene, og mange polakker oppfyller ikke disse kravene ennå, da de aller fleste har bodd i Norge i under ti år (Statistisk Sentralbyrå 2015).

Per 1. januar 2010 var kun omtrent 10 prosent av alle polakker som er bosatt i Norge norske statsborgere (SSB 2010). Med andre ord har om lag 90 prosent av polakkene i Norge beholdt sitt statsborgerskap. I 2014 fikk 15 300 personer norsk statsborgerskap. Tidligere irakiske, afghanske og somaliske statsborgere utgjorde de tre største gruppene som skiftet statsborgerskap. Kun 324 polakker (0,35 prosent) endret statsborgerskap i 2015 (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Ifølge Godzmirski (som sitert i Valberg 2012) sier dette noe om polakkens

forhold til Polen: «At polakkene i Norge holder på statsborgerskapet sitt, betyr at de holder sterke bånd til hjemlandet sitt».

4 Metode

4.1 Triangulering som metode

På bakgrunn av forskningsspørsmålene mine (jf. 1.2), som jo er de viktigste komponentene i ethvert empirisk forskningsprosjekt (Sunderland 2010), valgte jeg å bruke triangulering som metode. Innenfor lingvistikken har det vært en tendens til at et gitt forskningsprosjekt gjerne tilhører enten det kvantitative eller det kvalitative paradigmet (Angouri 2010). Selv om en rekke studier identifiserer seg til et av de to paradigmene, har gjennomgang vist at en rekke av disse studiene faller midt imellom (Miles og Huberman 1994). I dette prosjektet blir begge paradigmer bevisst kombinert for slik å kunne undersøke om deltageres selvrapporterte språkbruk og forhold til språk samsvarer med den faktiske rapporterte språkbruken. Denne formen for datainnsamling kalles triangulering, og er et sentralt metodologisk konsept (f.eks. Jick 1979, Svendsen 2004). Enkelte forskere plasserer dette konseptet høyt på listen over «key features of good research designs» (Cohen og Manion 1994:233), blant annet fordi bruk av ulike metoder kan føre til lignende resultater, som styrker forskerens konklusjoner (Litosseliti 2010). Trianguleringen kan deles inn i fire ulike typer, etter Denzin (1970:42):

- *Datatriangulering* «data triangulation» - når mer enn én innsamlingsmetode brukes for datainnsamling
- *Undersøkelsestriangulering* «investigator triangulation» - når flere enn en forsker er involvert
- *Teoretisk triangulering* «theoretical triangulation» - bruken av mer enn en teoretisk forankring
- *Metodologisk triangulering* «methodological triangulation» - bruken av mer enn et metodologisk metode for datainnsamling

Triangulering som metode har blitt kritisert for å være flytende, hvor det blir hevdet at datamaterialet har liten analytisk verdi (Tashakkori og Teddlie 2003:674). Allikevel har flere studier benyttet seg av triangulering som metode for å gå i dybden av funnene sine (se f.eks. Northey 1990, Svendsen 2004). I denne oppgaven er i hovedsak *metodologisk* triangulering benyttet. Når ulike metodiske tilnæringsmetoder fører til samme resultat, vil det styrkes resultatenes tillit, og motsatt når forskjellige metodiske tilnæringer gir ulike resultater, gjennom å bidra til nye tolkninger og en mer helhetlig forklaring av de aktuelle forskningsspørsmålene. Der spørreskjemaene kun gir uttrykk for deltageres egenrapporterte

språkbruk, kan filmopptakene bidra til å se egenrapportert språkbruk i lys av faktiske observert språkbruk. De retrospektive intervjuene, som er gjennomført avslutningsvis, kan dessuten gi verdifull kunnskap om deltagerens egne betraktninger om språkvalg, samt supplere og oppklare det som har vært uklart i både spørreskjemaene og i analyseeksemplene.

4.2 Data

Dataene i denne studien består av de fire polske ungdommene sine svar på:

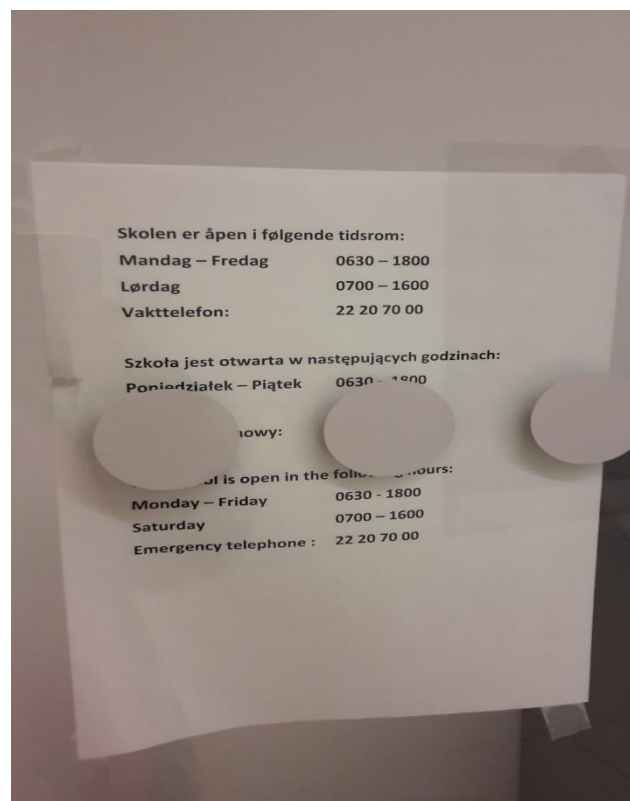
- 1) to spørreskjema om språkbruk og vurdering av egen språkkompetanse
- 2) intervju
- 3) filmopptak av 10 antall sekvenser, og annen samhandling, der de sammen spiller ordspillet *Alias*, samt
- 4) retrospektive intervjuer 6 uker etter de første opptakene

Opgavens hovedmateriale er filmopptakene, hvor ungdommene samtaler og spiller ordspillet *Alias*. Filmopptakene er kategorisert i to ulike deler. Den første delen vil ikke være gjenstand for analysen, da store deler av filmopptakene består av utfylling av spørreskjemaer, instruksjoner fra forsker og mye hvisking, som er vanskelig å tyde. Ungdommene har som nevnt svart på to ulike spørreskjemaer. Det første skjemaet tar for seg spørsmål om bakgrunn, språkferdigheter og preferanse, språkopplæring, språkbruk og språkveksling, foreldrenes utdanningsbakgrunn, samt deltagerens utdannings- og fremtidsplaner (se Appendiks 2). Det andre skjemaet tar for seg vurdering av egne språkferdigheter i polsk, norsk og engelsk. Skjemaet om språkferdigheter består av fire ulike spørsmål, med svaralternativene *svært bra*, *bra*, *ganske bra*, *ganske dårlig* og *dårlig* (se Appendiks 3). Spørreskjemaene er utviklet på basis av spørreskjemaet som ble brukt i UPUS/Oslo-prosjektet (*Utviklingsprosesser i urbane språkmiljøer*, se f.eks. Svendsen 2010). Ved siden av det utarbeidet jeg en uformell intervjuguide (se Appendiks 1), hvor jeg stilte ungdommene løse spørsmål. Seks uker filmopptakene ble gjennomført, utførte jeg også retrospektive intervjuer med søskenparet Wiktoria og Simon, for å kunne stille oppfølgingsspørsmål til informasjonen som fremkom av spørreskjemaene, stille utdypende spørsmål om språkferdigheter, språkbruk og språkveksling, for å få tilgang til to av deltagerens betraktninger om språkvalgene i filmmaterialet, samt utdypende informasjon om hvordan ungdommene relaterer seg til de ulike språkene i sitt

repertoar. Siden Wiktoria og Simon var de eneste av deltagerne som hadde anledning til å stille opp til de retrospektive intervjuene, fokuserer studien primært på to av ungdommene.

4.3 Valg av tema

I oppstartsfasen av arbeidet med masteroppgaven min, jobbet jeg som vikarlærer ved en skole i Oslo-området. På dette tidspunktet var jeg svært usikker på hva jeg ønsket å skrive om, men hadde delvis landet på å skrive om multietnolektisk ungdomsspråk, på folkemunne og i media kjent som kebabnorsk (Ims 2013). Jeg håpet å finne deltagere til studien min gjennom jobben som vikarlærer, da skolen jeg arbeidet ved hadde en høy andel minoritetsspråklige elever. Jeg observerte derimot ingen bruk av multietnolektisk ungdomsspråk blant elevene ved skolen, og det var ikke før jeg fikk et forslag fra min veileder, Bente Ailin Svendsen, at jeg endret kurs og heller bestemte meg for å skrive om polakker i Norge. Det er, som nevnt ovenfor, hittil forsket relativt lite på polakker i Norge og språkbruk. Jeg merket meg at skolen jeg jobbet ved hadde flere elver med polsk bakgrunn. Ledelsen informerte meg om at viktige informasjonsskriv var tilgjengelig på polsk, norsk og engelsk. Og det var tydelig at polsk var synlig del av det språklige landskapet på skolen. På flere av skolens dører hang blant annet informasjon om skolens åpningstider både på engelsk, polsk og norsk:



Deltagerne ble derfor, som først planlagt, hentet blant elever ved skolen og deres venner igjen. Prosjektet er å regne som en småskalaundersøkelse med få deltagere, i alt fire stykker. De to hovedrespondentene, søskenparet Wiktoria og Simon, var elever ved skolen jeg jobbet ved, og jeg hadde derfor anledning til å bli kjent med og observere dem i forkant av datainnsamlingen. De to andre deltagerne, Daniel og Peter, var ikke elever ved skolen, men venner av Wiktoria. I utgangspunktet hadde to til deltagere meldt seg frivillig, begge fra skolen jeg jobbet ved, men hadde senere ikke mulighet til å delta.

4.4 Utvelgelse av deltagerne

Det ble lagt flere kriterier til grunn for utvelgelsen av deltagerne. Hovedtanken min var å undersøke hvordan de polske informantene forvalter språkene de kan i samtaler seg imellom, og det var derfor nødvendig å finne informanter som var tospråklige i polsk og norsk. Jeg la flere kriterier til grunn for utvelgelsen, inspirert av Grosjeans (1998:133) sjekklister (se nedenfor) for hva som er viktig å ta hensyn til ved utvelgelse av deltagere til et prosjekt. Kriteriene jeg la til grunn var:

- 1) Deltagerne skulle være fra Polen, og fortrinnsvis ha kommet til Norge i løpet av de siste ti årene
- 2) Deltagerne skulle være mellom 13-19 år gamle
- 3) Deltagerne skulle være aktive brukere av både førstespråket og norsk
- 4) Deltagerne skulle helst ha kjennskap til hverandre fra før

Det første punktet svarer til det første kriteriet hos Grosjean, nemlig forhold som angår språkhistorie og forhold til språk. Deltagerne skulle ha samme språkbakgrunn (komme fra Polen og til Norge), samtidig som jeg ønsket at de hadde omtrentlig lik botid i Norge. Årsaken til dette var at jeg ønsket å forsikre meg om at deltagerne forhåpentligvis ville være på et relativt likt nivå i norsk, ettersom spillet deltagerne ble instruert til å spille, *Alias*, var på norsk. Dersom deltagerens språkferdigheter hadde vært svært sprikende, anså jeg det som en mulig hindring for gjennomføring av spillet. Ettersom den største andelen polakker har kommet til landet etter Polens inntreden i EU i 2004 (se 3.1), ønsket jeg dessuten å finne deltagere fulgte tilsvarende mønster, det vil si hadde bodd her i mindre enn 10 år. I etterkant av gjennomføringen ser jeg at det kunne ha vært interessant å gjennomføre filmopptakene to ganger, og sammenligne utfallene av disse. Aarsæther (2004:55) erfarte for eksempel at da han lot en norsk-pakistansk

elev med relativt lav norskkompetanse være med i en gruppe elever med høyere norskkompetanse, så akkomoderte de andre elevene til den urdudominante elevens språkpreferanse, og dermed gjennomførte de så å si hele interaksjonen på urdu. Det var den urdu-dominante elevens manglende norskkferdigheter, i kombinasjon med elevens lederegenskaper, som påvirket de andre elevene sin språkbruk (Aarsæther 2004). Selv om det hadde vært interessant å ha tid og mulighet til å se hva utfallet hadde blitt dersom gruppedynamikken hadde blitt endret gjennom å endre på hvem som deltok, måtte begrensningene på grunn av tidshensyn settes et sted. Aarsæther (2004) fant også at når gruppedynamikken faktisk ble endret ved å justere på hvem som deltok, slik at deltagerne hadde relativt lik kompetanse i norsk, så endret språkmønsteret seg radikalt, og det oppstod mye kodeveksling. Det var nettopp denne effekten jeg ønsket å undersøke ved å søke deltagere med relativt lik norskkompetanse. Det andre kriteriet, «informantene skulle være mellom 13-19 år gamle», baseres på det Grosjean (1998:133) kaller «biografiske data» («biographical data»). Jeg ønsket at deltagerne skulle være relativt jevne i alder, og derfor skulle befinne seg omtrent likt i livet med tanke på utdanningsnivå, språklig sjargong og språkutvikling. Det var i utgangspunktet også ønskelig at kjønnsfordelingen skulle være jevn, men på grunn av utfordringer med gjennomføringen av datainnsamlingen, samt tilgangen til deltagerne, var dette et hensyn jeg ikke hadde mulighet til å ta. Det tredje kriteriet, det at «informantene skulle være aktive brukere av både førstespråket og polsk», er basert på to av Grosjeans (1998:133) punkter: *språkstabilitet* («language stability») og *språkfunksjon* («function of languages»). Jeg ønsket deltagere som vedlikeholdt førstespråket sitt, samtidig som de var hyppige brukere av norsk. Deltagerne i denne studien er alle i en språktilegnelsesprosess, med tanke på deres relativt korte botid i Norge.

Til tross for relativt kort botid i Norge, vil jeg vurdere deltageres språkkompetanse på gruppenivå til å være ganske god. En av deltagerne, Wiktoria, mottok kun særskilt norskopplæring de to første årene i norsk skole, før hun gikk over til ordinær norskundervisning. Simon mottar fortsatt særskilt norskopplæring, men det er først og fremst knyttet til at Simon har noen flere utfordringer knyttet til læring. Peter og Daniel går forberedende vg1, et tilbud for minoritetsspråklige før de søker deg inn på ordinært videregående vg1 (vilbli.no, se 4.4.2).

4.4.1 Informasjon til deltagerne

I informasjonsskrivet som ble utdelt til deltagerne og deres foresatte, informerte jeg om at jeg ønsket å undersøke hvordan polakker forvalter sin flerspråklighet i en norsk kontekst. Jeg gikk ikke i dybden av hva jeg ønsket å undersøke nærmere, slik som blant annet kodeveksling, da jeg ikke ønsket at denne informasjonen potensielt skulle påvirke informantenes språkvalg. Deltagerne ble informert om at de ville bli filmet, samt at det ville bli gjort opptak av intervjuer, og at alt datamateriell ville bli behandlet konfidensielt og kun gjort tilgjengelig for meg, engasjert oversetter og min veileder, Bente Ailin Svendsen. Deltagerne ble også informert om at datamaterialet i sin helhet, i tråd med NSDs retningslinjer, ville bli slettet etter fullføring av studien.

4.4.2 Deltagerne

Deltagerne presenteres med fiktive navn, med lignende stavelsesstruktur og/eller opphav som deres opprinnelige navn. Wiktoria og Simon er søsken og nøkkeldeltagerne i denne oppgaven, og de retrospektive intervjuene er, som nevnt ovenfor, kun gjennomført med dem. Det vil derfor følge en noe kortere presentasjon av de to andre deltagerne, Daniel og Peter, mens Wiktoria og Simon blir presentert med mer fullstendige språkportretter nedenfor og i analysekapittelet (se 5.1). Ved undersøkelsestidspunktet, våren 2015, var Wiktoria 16 år gammel og gikk i 10. klasse ved en ungdomsskole i Oslo-området. Simon var 14 år gammel og gikk i 8. klasse ved den samme ungdomsskolen som søsteren sin. Peter var 18 år gammel og gikk i innføringsklasse ved en videregående skole i Oslo, sammen med Daniel, som var 19 år gammel.

Tabell 2: Deltagere, navn, alder og ankomsttid til Norge

| Deltager nr./kjønn | Navn i undersøkelsen | Alder ved undersøkelsestidspunkt | Når kommet til Norge |
|--------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------|
| Gutt | Daniel | 19 år | 16,5 år |
| Gutt | Peter | 18 år | 15,5 år |
| Jente | Wiktoria | 16 år | 12,5 år |
| Gutt | Simon | 14 år | 10,5 år |

4.4.2.1 Wiktoria

Wiktoria går i tiendeklasse på en ungdomsskole som ligger i Akershus. Hun kom altså til Norge da hun var 12 år gammel, og har bodd her i snart fire år. Wiktoria bor sammen med broren sin, Simon, mor, stefar og en yngre halvsøster. Moren til Wiktoria er utdannet advokat i Polen, men er for tiden hjemme i permisjon med lillesøsteren til Wiktoria. Wiktoria forteller at moren går på norskkurs på kveldstid, slik at hun skal kunne bruke utdannelsen sin i Norge. Stefaren hennes er utdannet lege og praktiserer som dette i Norge. Faren hennes bor i USA og jobber som rørlegger. Wiktoria forteller at resten av familien hennes bor i Polen, og at de har god kontakt og ofte er på besøk hos dem.

Wiktoria forteller at hun har en sterk tilknytning til Polen. Hun snakker varmt om landet og sier at hun savner livet hun hadde der. Selv om hun savner livet sitt i Polen, er hun nøye med å understreke at hun trives godt i Norge. Hun forteller at hun ser seg selv i Norge om tjue år.

W: du husker Ayra, ikke sant ((.)) hun venninna mi fra Pakistan vet du

M: ja, hun du alltid satt og fniste med i timene ((latter))

W: ((latter)) ja ((latter)) hun og jeg har planer vet du

M: å, hva slags planer er det da?

W: nei vi har planlagt da, eller først skal vi ta videregående, og så skal vi (.) til Polen for å bli tannleger

M: å så dere har planene klare?

W: ja ((fnis)) så da skal vi dit og så skal vi studere og så starte tannklinikk i Norge ((latter)) og bli rike ((latter))

M: ja det er viktig å ha planene klare ((latter)) du får hjelpe Ayra med polsken da

W: ((latter)) ja hun kan litt da ((pause)) tanta mi er tannlege og har kontor i Polen

M: så du følger i tantes fotspor?

W: ja

M: kanskje du tar over for henne en gang da

W: ((fnis)) ja det hadde vært kult

Wiktorija forteller at hun ser for seg en fremtid i Norge, men understreker at hun ikke er helt sikker på hvordan ting blir. Selv om hun er glad i Norge og har planer om å bo her om tjuer år, utelukker hun ikke at hun kan ende opp i Polen. Hun sier at hun ikke har tenkt så mye på det. Her i Norge har hun ikke så mange polske venner, og hun tilbringer ikke mye tid med andre polakker. Hennes aller beste venninne, Ayra, er fra Pakistan, og hun forteller at de ofte lærer hverandre ord på polsk og urdu, stort sett banne- eller slangord.

Wiktorija er en utadvendt, blid og selvsikker jente som det er enkelt å snakke med. Hun er sosial og trives i selskap med andre, og liker aller best å fylle fritiden sin med trening. Hun går ikke på noen organisert aktivitet, men hun trener på et treningssenter sammen med bestevenninnen sin. Ellers er hun glad i å «shoppe», sier hun, gå på kino eller gå på kafé med venninner, for da kan hun «skravle».

4.4.2.2 Simon

Simon er 14 år gammel og går i åttendeklasse på en ungdomsskole som ligger i Akershus. Han kom til Norge da han var 10,5 år gammel, og har bodd her i snart fire år. Simon er altså Wiktorias bror, og derfor presenteres ikke hans bosituasjon og familiehistorie ytterligere, da den er lik Wiktorias sin. Simon trives godt i Norge, men ser for seg en fremtid i Polen. Utenom familien og noen familievenner, tilbringer Simon ingen tid med andre polakker i Norge. Han er en stille og beskjeden gutt, og er lite sammen med venner på fritiden. På skolen er hans beste venner elver med foreldre fra Vietnam, Irak og Ghana. Simon fremstår som en litt usikker, rolig og snill gutt. Han liker å lage mat, og fyller tiden sin med å lage ulike retter til familien sin eller spiller interaktive dataspill. Han er ikke med på noen organiserte aktiviteter.

4.4.2.3 Peter

Peter er 18 år gammel og kom til Norge da han var 15,5 år gammel. I Norge bor han sammen med sin mor og stefar. Han har på undersøkelsestidspunktet, våren 2015, bodd i Norge i 2,5 år. Han går i innføringsklasse, vg1, på en videregående skole i Oslo, og skal til høsten 2015

begynne i ordinær vg1. Peter er svært opptatt av sport, og spiller på et fotballag på fritiden. Han fremstår som en utadvendt, morsom, kvikk og aktiv ung mann.

4.4.2.4 Daniel

Daniel er 19 år gammel og kom til Norge da han var 16,5 år gammel. I Norge bor han sammen med sin mor, far og en yngre bror. Han går også innføringsklasse vg1, sammen med Peter, og skal til høsten 2015 begynne i ordinær vg1. Daniel er opptatt av sport, spesielt boksing. Han er medlem i en bokseklubb i Oslo, og spiller ellers fotball for moro på fritiden. Daniel fremstår som en noe stille, høflig og ordentlig ung mann.

4.5 Datainnsamling

I januar 2015 tok jeg kontakt med rektoren ved skolen jeg jobbet ved og spurte om tillatelse til å spørre noen av skolens elever om de ville stille som deltagere til min masteroppgave. Etter at jeg fikk klarsignal fra rektor, tok jeg kontakt med Wiktoria, som jeg på forhånd hadde best kontakt med, og fortalte henne om masteroppgaven. Hun syntes det var spennende at jeg skulle skrive om polsk ungdom i Norge, og svarte ja med en gang hun ble spurt. Wiktoria fortalte at hun ikke kjenner så mange polakker i Norge, men at jeg burde spørre broren hennes og en annen elev ved skolen, en 15 år gammel jente, om de ville delta. Wiktoria fikk samtidig i oppdrag å undersøke om hun kjente flere som kunne være interesserte i å delta.

Datainnsamlingen skulle vise seg å være mer utfordrende enn først antatt. Ved siden av Wiktoria og Simon, takket to andre elever ved skolen ja. Den første datoen som ble satt opp for filmopptak, ble derimot avlyst da to av deltagerne meldte avbud i siste liten. Da dato nummer to ble satt opp, endte to av deltagerne opp med å bli syke. Da dato nummer tre ble satt opp, møtte jeg også på noen utfordringer. Jeg hadde lånt utstyr, bestilt mat og fått klarsignal fra samtlige av deltagerne om at de var klare for å møtes, men to timer før opptakene skulle finne sted, begynte problemene å oppstå. De ene deltageren fortalte at hun ikke hadde mulighet allikevel, og meldte derfor avbud. Den andre deltageren hadde ikke mulighet til å være lenge, og ettersom to av deltagerne var forsinket med nesten en time, var hun nødt til å dra før deltagerne begynte å spille *Alias*. Wiktoria hadde derimot fått tak i to andre deltagere, Daniel og Peter, og det ble derfor besluttet å gjennomføre filmopptakene med Wiktoria, Simon, Peter og Daniel.

Overfor ungdommene valgte jeg å være sparsommelig med informasjonen om hva prosjektet gikk ut på. Jeg informerte om at jeg ønsket å se på språkvalg og identitet hos polske ungdommer i Norge, slik at de var klar over at jeg ønsket å se på språk, men tilbakeholdt detaljer ettersom jeg ikke ønsket å påvirke deltageres språkvalg. Jeg understrekte at jeg ønsket at de skulle snakke slik det var «naturlig» for dem, uten hensyn til meg.

På opptaksdagen fikk deltagerne utlevert det samme informasjonsskrivet som jeg tidligere hadde delt ut (se Appendiks 5). Jeg gikk igjennom hva som stod i dette, og forklarte nøye hva deltagelsen innebar. Skrivet var kun skrevet på norsk. Tre av informantene var på tidspunktet over 16 år, og kunne derfor selv samtykke til å være med i studien. Den siste informanten, Simon, som var 14 år gammel, hadde med samtykkeerklæring underskrevet av sin mor. Alle fire stilte seg svært positive til å delta i undersøkelsen.

4.6 Filmmaterialet

Filmmaterialet som danner deler av datamaterialet i denne oppgaven, er på til sammen 108.42 minutter, og opptakene fant sted samme dag. Filmopptakene kan deles inn i to deler, hvor den første delen av filmklippet består av utfylling av spørreskjemaer, småsnakk mellom forsker og deltager samt instruksjoner fra forsker, og hvor den andre deler består av spilling av ordspillet *Alias*. Den første delen utgjør til sammen 57.02 minutter, og vil ikke være gjenstand for den kvalitative analysen. Denne delen har blitt valgt bort ettersom informantene hvisker under utfylling av skjemaene, noe som gjør mye av kommunikasjonen vanskelig å tyde. Det er også store sekvenser hvor det foregår lite kommunikasjon. Forsker er dessuten til stede i rommet under første del av videopptakene, og forskers tilstedeværelse påvirker samhandlingsspråket i retning av norsk, som er det språket som forsker og deltagerne kommuniserer på sammen. Den første delen av videopptakene vil dog brukes til to ulike formål: for å telle antall turer på polsk og norsk i hele videomaterialet, og som datagrunnlag for å kunne si noe om hvilket språk som i disse situasjonene er deltageres foretrukne språk (jf. Auer 1984a. 2.3 og 2.4). Det er derimot del to, omtalt som «Del II» som vil være gjenstand for den kvalitative analysen.

Del II består av 51.40 minutter med videopptak. I Del II spiller deltagerne ordspillet *Alias*. Forsker er ikke til stede under denne delen av videopptaket. Del II har igjen blitt delt opp og sett på i tre ulike deler:

Tabell 3: Oversikt over de tre rundene av Alias

| Del IIa | Del IIb | Del II2c |
|--|--|--|
| Antall turer på norsk og polsk i runde IIa | Antall turer på norsk og polsk i runde IIb | Antall turer på norsk og polsk i runde IIc |

Det vil bli presentert analyseeksemplere fra alle tre rundene. Filmopptakene viser at når deltagerne blir instruert til å snakke norsk under spillingen, så benytter de seg i stor grad av norsk som samhandlingsspråk, men at dette kun begrenser seg til den samhandlingen som er knyttet til selve spillet (det vil si gjetting og forklaring). Ved gjennomgang av hele filmmaterialet, hvor også kommunikasjonen utenfor spillingen regnes med, kan det virke som om deltagerne i liten grad bruker norsk som interaksjonsspråk, og at det er lite kodeveksling. Analyseeksemplene vil derimot vise at det også forekommer sekvenser hvor ungdommene tar i bruk hele eller store deler av deres språklige repertoar. Kodevekslingen har blitt kategorisert og delt inn i seks ulike typer eller kategorier, som vil utdypes i analysedelen.

Deltagerne mottok tre ulike instruksjoner i forbindelse med hver enkelt spillrunde. I Del IIa ble deltagerne instruert til å snakke det språket de selv følte seg mest komfortable med, uten å ta hensyn til meg eller at jeg skulle forstå, i Del IIb ble deltagerne instruert til å forsøke å snakke norsk, men jeg understreket at det ikke var problematisk dersom det ble vanskelig, men at jeg satte pris på at de prøvde. I Del IIc ble deltagerne instruert til å snakke det språket de selv følte seg mest komfortable med å snakke. Årsaken til at ulike instruksjoner ble gitt var fordi jeg overhørte at det forekom lite veksling, og jeg ønsket derfor å se om det ville bli en forandring i dette dersom jeg åpnet for en flerspråklig kontekst (Grosjean 1997/2000), ved å legge andre premisser for spillingen. Etersom jeg var bevisst på at jeg ønsket å undersøke en naturlig kontekst, fikk ungdommene igjen instruksjoner om å snakke polsk i runde IIc.

I analysen vil *tur* vært et mye brukt begrep. *Tur* oppfattes ofte som den perioden en taler har eksklusiv rett til å føre ordet i en samtale (Svennevig 2010:91), og i denne oppgaven forstås *tur* som den taletiden en person har frem til en annen person bryter inn, uavhengig av om det er med et enkelt ord, eller med en eller flere setninger.

4.6.1 Hvorfor filmopptak?

Begrunnelsen for å velge filmopptak som en del av datamaterialet, er knyttet til flere forhold. Hovedårsaken er at filmopptak åpner for muligheten til å gjengi det som utspiller seg i en samhandlingssituasjon på en helt annen måte enn notater eller lydinnspilling ville ha gjort. Ettersom jeg hverken snakker eller forstår polsk selv, har jeg dessuten vært avhengig av å engasjere oversetter for å gi filmopptakene mening. Ettersom filmopptakene gjør det mulig å observere både verbal og ikke-verbal kommunikasjon, øker det muligheten for at oversetter og forsker kan få en større forståelse for hva som foregår i samhandlingen (jf. Aarsæther 2004), samtidig som det er mulig å sette ansikt til ulike stemmer (jf. Auer 1984a, 1995, 1998).

Filmopptakene ble gjennomført i min leilighet, hvor informantene var plassert i stuen. Jeg var til stede i leiligheten, men i et annet rom. På den måten var jeg tilgjengelig dersom noen spørsmål skulle oppstå, samtidig som jeg ikke var en del av samhandlingssituasjon.

I de fleste språksamfunn hvor kodeveksling har blitt undersøkt, har det vist seg at det er knyttet sosiale stigma til fenomenet (jf. 2.9). Dette sosiale stigmaet kommer fra ulike grupper av samfunnet, både fra majoritetsbefolkningen, ulike institusjoner (især utdanning) og fra flerspråklige selv (Romaine 1995:391). Det var derfor ikke ønskelig at jeg, både med tanke på min historie som vikarlærer for to av deltagerne, og ikke minst som forsker, skulle påvirke deltagerne språkvalg ved å være til stede under innspillingen. Deltagerne hadde dessuten kjennskap til hverandre fra før, noe jeg hadde forsøkt å legge til rette for, slik at samtalen skulle kunne flyte lett og de ikke skulle føle seg ukomfortable i hverandres nærvær. Min tilstedeværelse kunne ha påvirket denne dynamikken negativt.

4.6.2 Ordspillet *Alias*

Alias er et ordforklaringsspill, og spilles som lagspill⁶ med to eller flere spillere på hvert lag. Det vil si at minimum fire deltagere må delta. Hver runde går på tid, og reguleres av et timeglass. På hvert lag er det en forteller per runde, og hvem som er forteller på hvert lag byttes på mellom hver runde, slik at alle får sin tur til å gjette, og hver sin tur til å fortelle. Fortellerens oppgave er å få lagkameraten til å gjette det eksakte ordet som står på kortet han/hun har trukket fra bunken. Ordet må forklares ved hjelp av synonymer, motsetninger, antydninger med mer, og det er ikke lov å lage lyder, mime, gestikulere eller si det eksakte ordet på et annet språk. Det er heller ikke lov å benytte fragmenter av ordet for å forklare. Dersom ordet er *lastebil*, er det for eksempel ikke lov å si «fremkomstmiddel med last». Målet er å få lagkameraten til å gjette så mange kort som mulig før timeglasset renner ut. Når et ord er gjettet riktig, beveges lagets brikke en plass frem. Jo flere kort laget klarer å komme gjennom i løpet av en runde, jo nærmere kommer de mål. Dersom fortelleren bryter reglene, godkjennes ikke svaret, og laget straffes med minussteg. Dette er også tilfellet dersom fortelleren velger å hoppe over vanskelige ord. Ordene består av ulik vanskelighetsgrad, med både substantiver, verb, adjektiver, navn på personer og steder.

4.7 Spørreskjemaer

Spørreskjema er ofte en kvantitativ innsamlingsmetode som benyttes for å kartlegge og tilegne seg generell viten om et bestemt fenomen (Postholm og Jacobsen 2011). Spørreskjemaene i min studie ble brukt for å kartlegge og få et innblikk i deltageres språkbruk og språkferdigheter (se Appendiks 2 og 3). Deltagerne fikk utdelt spørreskjemaene i forkant av filmopptakene, og jeg var til stede i rommet mens disse ble utfylt, slik at jeg kunne veilede eller oppklare dersom noe var uklart for deltagerne. Selv om spørreskjemaene kan bidra i å kartlegge og tilegne seg generell viten om et bestemt fenomen, i dette tilfellet språk, gir det ikke data om faktisk språklig interaksjon. Det kan i mange tilfeller være forskjell mellom det folk sier og det

⁶ *Alias* spilles i par, fortrinnsvis to og to, hvor spillparene konkurrerer mot hverandre. Når begrepet spillpar blir brukt i oppgaven, viser det til ett av de to parene som er representert i studien (enten Viktoria og Simon eller Peter og Daniel).

de faktisk gjør (Garrett 2010:27), og derfor har jeg valgt å benytte meg av flere metoder (jf. 4.1), slik som filmopptak og retrospektive intervjuer.

4.8 Retrospektive intervjuer

To av deltagerne, Wiktoria og Simon, er valgt ut som nøkkeldeltagere eller hovedrespondenter i denne studien. Før jeg fikk oversatt og transkribert filmmaterialet, gjennomførte jeg retrospektive intervjuer med begge to. Årsaken til at jeg ønsket å gjennomføre de retrospektive intervjuene før jeg fikk oversatt og transkribert materialet, var at jeg ikke ønsket at mine egne oppfatninger skulle farge svarene jeg fikk og de eventuelle spørsmålene jeg stilte. Jeg hadde på forhånd gått gjennom og gjort meg noen tanker om den kodevekslingen som fremkom i filmopptakene, men dersom jeg hadde oversatt og transkribert på forhånd, anså jeg det som en større sannsynlighet for at jeg kunne «forkaste» interessante sekvenser og derfor ikke spørre deltagerne om disse, fordi jeg selv oppfattet å sitte på «sannheten». Retrospektive intervju som metode ble brukt for å i større grad belyse deltagerens tanker og erfaringer knyttet opp til hendelser i filmmaterialet, samt til identitet og språk generelt. Jeg møtte Simon og Wiktoria hver for seg, begge ganger på en kafé. Intervjuet var semi-strukturert, det vil si at jeg på forhånd hadde bestemt meg for hovedtema og lagd en intervjuguide som jeg hadde tilgjengelig, men samtalen foregikk på deltagerens premisser, og jeg tilpasset spørsmålene underveis.

4.9 Intervju

I forbindelse med gjennomføringen av filmopptakene og spillingen av *Alias*, ble det også gjennomført uformelle intervjuer med samtlige av deltagerne. Jeg hadde i forkant utarbeidet en intervjuguide, og spørsmålene som ble stilt underveis fulgte samtalens utvikling.

4.10 Å bli observert

Det å bruke filmopptak som datainnsamlingsmetode, kan ha sine svakheter. Ettersom forskeren ikke er en del av interaksjonen som foregår, er det heller ikke mulig for forskeren å stoppe deltagerne og spørre dem hvorfor de sa det de akkurat sa, og eventuelt gjenta seg dersom noe

som blir sagt er uklart (Erikson 1986). De retrospektive intervjuene som ble gjennomført i etterkant har derimot gitt meg mulighet til å stille spørsmål om forhold som jeg syntes har vært uklare. Disse intervjuene var med andre ord svært verdifulle for å kunne gi meg enda bedre innsikt i det som foregikk i filmopptakene og særlig med tanke på å undersøke deltagerens forhold til språk og identiteter. Ved å velge filmopptak vil forsker kunne få et bedre bilde av den situasjonen som utspiller seg enn dersom bare lydopptak hadde blitt brukt. Filmkameraets vinkel er allikevel begrensende. Kameraet klarer følgelig ikke å fange opp alt, og det er mye som kan foregå i en interaksjon utenfor kameraets vinkel. Fordelen ved å bruke filmopptak er at forskeren har mulighet til å gå tilbake dersom noe er uklart, og ikke minst mulighet til å gå i dybden i langt større grad enn dersom deltagende observasjon var blitt gjennomført. Ved å gå gjennom opptaket flere ganger, kan forskeren legge merke til forhold han eller hun ikke la merke til ved de første gjennomgangene, og notere hvorvidt noe er gjentatt flere ganger. Dette har man ikke mulighet til ved deltagende observasjon, som i stor grad baseres på forskerens minne og eventuelle notater (Thorne 1993, Repstad 1998). Ved deltagende observasjon foreligger det med andre ord en viss fare for at forskeren enkelte ganger kan trekke konklusjoner basert på selektivt minne (Repstad 1998).

Baugh (1993) trekker frem fordelene ved å benytte seg av lyd- eller filmopptak dersom forsker ikke er den ideelle personen til å samle inn data. I en studie av afro-amerikansk gatespråk, erfarte Baugh (1993) at hans egen engelsk var for «standard» amerikansk-engelsk for deltagerne i studien, og at hans språklige varietet påvirket deltagerens språkvalg i retning av en mer standardisert form enn hva de vanligvis snakket. Johnstone (1990) valgte å bruke sine studenter til å ta opptak av familie og venner som delte personlige anekdoter, da hun som engelskprofessor ved det lokale universitetet sannsynligvis kunne ha påvirket deltagerens selvbevissthet og språkvalg, og dermed fått et helt annet resultat av historiene som ble samlet inn (Johnstone 2000).

I et forskningsprosjekt er det derimot vanskelig å unngå en konstruert situasjon, eller det Labov (1979) kaller *observatørens paradoks* («the observers' paradox»). Samtalene som foregår mellom deltagerne vil være oppkonstruerte i den betydning at deltagerne møtes i en «unaturlig» setting, med forståelse av at det materialet som konstrueres i samtalen, skal brukes i et forskningsprosjekt. Innenfor den variasjonistiske sosiolingvistikken (f. eks. Labov 1963, 1966) har man ofte søkt å undersøke hvordan mennesker snakker når i en uformell setting, på jakt etter den «naturlige» måten å snakke på. Noen forskere vil argumentere for at oppkonstruerte samtaler ikke kan regnes som «naturlige», og derfor ikke kan brukes som gode

data. Dorval (1990) studerte filmopptak av barn som ble bedt om å holde en samtale med hverandre (to og to) mens de satt ved siden av hverandre i et ukjent rom, med et kamera som filmet dem. Han fant at det var ingen grunn til å tro at barnas samtaler var mer «unaturlig» enn dersom det ikke hadde vært en tilrettelagt situasjon. Cameron (2001:20) understreker også at det ikke er noe som tilsier at én form for tale er mer «naturlig» enn en annen. At samtalens kontekst har en påvirkning for selve samtalen, relasjonen mellom samtaledeltagerne og samtalens emne og retning, er derimot ikke til å unngå, og opptakssituasjonen må derfor regnes som en del av samtalens kontekst. Labov (1972) hevder at «the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed: yet we can only obtain these data by systematic observation» (Labov 1972:209). Systematisk observasjon krever opptak, som igjen betyr at samtalen kan fortone seg som mer formell for deltagerne.

Da deltagerne i min studie ble filmet, ble de bedt om å plassere seg slik at de ble hørt og fanget av filmkameraet under hele opptakssekvensen. Det er ikke vanskelig å se at det kan oppstå potensielle problemer ved å introdusere filmkamera i en samtale: folk kan bli flau, selvbevisste og dermed endre talemåten eller la være å snakke noe særlig – atferden kan generelt endres. Slike scenarioer har gjennom tidene fristet forskere til å ta opp samtaler eller filmer samtaler uten å informere deltagerne om dette. Coates (1996) gjorde dette i sin studie av «women talk» i 1983. Hun hadde, uten vennenes viten eller samtykke, tatt opp samtalene deres. Da hun senere fortalte vennene sine hva hun hadde gjort, ble hun ikke møtt av velvilje. Slike uinformerte opptak er på ingen måte i henhold til NSDs retningslinjer og er i seg selv uetiske.

Johnson (2000) trekker frem at vi lever i et annet samfunn i dag enn det vi gjorde under den tidlige sosiolingvistiske forskningen. Et filmkamera er ikke et fremmed element i dagens samfunn. Særlig de siste årene har mobiltelefonene fått en enda større rolle i samfunnet, med funksjoner som kamera, lyd- og filmopptak. Apper slik som Snapchat og Instagram, har bidratt til at det å se mennesker som filmer og deler store deler av livet sitt, er blitt relativt dagligdags. Samtidig kan opptakets lengde være avgjørende for om deltagerne fortsetter å være opptatt av kameraet (Aarsæther 2004). Hvis opptaket er langt, vil deltagerne etter hvert glemme at de blir filmet. Mitt opptak går over to timer, og ettersom deltagerne blir så revet med under spillrunden, virker det som om kameraet glemmes bort. Mellom pausene viser de seg derimot å være mer bevisst at de blir filmet.

Ved utfylling av de to spørreskjemaene var jeg til stede i rommet. Det er temmelig opplagt at min tilstedeværelse trigget bruk av norsk i disse situasjonene. Ved siden av å påvirke samhandlingsspråk, kan min tilstedeværelse også ha påvirket svarene deltagerne ga. Som deltager i et forskningsprosjekt kan ungdommene ha svart ut fra hva de trodde at jeg forventet eller ønsket at de skulle svare (Garret 2010). Allikevel konkluderte jeg med at fordelene ved å være til stede veide tyngre enn de potensielle ulempene. Selv om jeg i forkant gjennomgikk spørsmålene og spurte om deltagerne hadde noen spørsmål, fikk jeg underveis flere spørsmål. Dersom jeg ikke hadde vært til stede, er det en mulighet for at en rekke av dataene fra spørreskjemaene ikke kunne brukes.

Når det gjelder videooptakene var jeg ikke til stede under selve spillingen av *Alias*. Jeg skrudde på kameraet, ga instruksjoner og så gikk jeg ut av rommet. Jeg informerte om at de kunne kontakte meg dersom det var behov, og at jeg ville sitte i et annet rom. Deltagerne var klar over at jeg fortsatt befant meg i leiligheten, og de henvendte seg til meg ved tre anledninger. Det er tydelig at deltagerne var opptatt av å spille spillet på en riktig måte, og at de er noe påvirket av den situasjonen de er i.

Utdrag 1:

P: UNNSKYLD FERDIG

S: ferdig

W: ferrrdi ((erter Ps uttale))

W: jo hallo

((alle kikker i samme retning))

D: **morze to od początku zagramy**

kanskje vi kan spille på nytt

W: **gramy jeszcze raz?**

skal vi spille en gang til?

P: **nie czekaj**

nei vent ((reiser seg opp og går fra bordet for å hente Marie))

Deltagerne er tydelig klar over at de blir observert. Mellom to runder, bestemmer de seg for å gå ut på balkongen. Den ene deltageren foreslår så at de skal slå av kameraet, slik at jeg ikke skal se det.

Utdrag 2 :

P: **wyłączamy kamerę ((latter))**

vi slår av kameraet

W: **nie idioto nie dotykaj tego**

nei din idiot ikke rør det

D: **=spoko, wszystko jedno nie znasz ją**

slapp av du kjenner henne ikke uansett

W: **((latter)) dobrze**

det går bra

P: **halo halo halo ((lager grimaser foran kameraet))**

hallo hallo hallo

Ved gjennomgangen av filmopptakene, og for å gjengi sekvensene som utspiller seg, har jeg vært avhengig av å finne en transkriberingsnorm som på en god måte kunne beskrive samhandlingen som utvikler seg på filmopptakene, og som ville være relativt enkelt forståelig for engasjert oversetter.

4.11 Transkribering

Transkripsjon muliggjør systematisk analyse av språk (Cameron 2001:31) ved at en kan gå tilbake og studere bestemte ytringer over flere omganger. Deler av datamaterialet har blitt transkribert av meg, og har krevd timevis med gjennomlytting, og spoling, frem og tilbake. Analysen av dataene startet allerede ved de første gjennomhøringene. Jeg spilte gjennom hele materialet flere ganger for å vurdere hvilke deler av samtalen som kunne danne utgangspunkt for analysen (Hutchby and Wooffitt 2004:75). Jeg gikk på forhånd gjennom filmmaterialet og noterte ned de sekvensene jeg ønsket å få oversatt og transkribert av oversetter, samtidig som jeg ba oversetter om å gå gjennom filmopptakene flere ganger, og selv vurdere, på bakgrunn av sin kunnskap om hva jeg så etter, hva som burde oversettes og transkriberes. Valget av sekvenser for analyse er tatt ut fra at det er sekvenser hvor mye kodeveksling forekommer, da det meste av filmmaterialet der ungdommene spiller *Alias* forekommer på polsk, se tabell 8.

Transkripsjonen er ortografisk, ettersom det er samtalens organisering og innhold som er i fokus, og ikke for eksempel uttale. Transkriberingsnorm er valgt ut ifra mine forskningsspørsmål og formål, som først og fremst er samtalepartneres språkvalg i samtalene. Jeg har videreført følgende transkriberingsnorm på bakgrunn av Atkinson og Heritage (1984), Wray, Trott og Bloomer (1998) og Aarsæther (2004). Ettersom jeg var avhengig av å engasjere oversetter, var det nødvendig å bruke en norm som for oversetter ville være forståelig og overkommelig. Pausene har ikke blitt målt i tid, men er heller markert som ((pause)) eller ((opphold)) (se Wray et al. 1998).

Ettersom store deler av filmmaterialet var på polsk, var jeg nødt til å få hjelp til oversettelse og transkripsjon av det polske materialet. Transkripsjonsassistenten min har polsk som morsmål, og snakker ellers norsk på et høyt nivå.

4.12 Utfordringer med å kategorisere kodevekslingen

I gjennomgangen av filmmaterialet har jeg kategorisert seks ulike former for kodeveksling som inntreffer. Disse gjengis i Tabell 4 nedenfor.

Tabell 4: de seks ulike typene kodeveksling

| Kodeveksling | | | | | |
|--|--|---|----------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Type 1 | Type 2 | Type 3 | Type 4 | Type 5 | Type 6 |
| Kodeveksling ved reparering/oppklaring | Kodeveksling ved mangel på ordforråd/språkkompetanse | Kodeveksling ved oppfordring/forventning om språkvalg | Kodeveksling ved høy involvering | Kodeveksling ved emneskifte | Ukategoriserbar kodeveksling |

Ved å ha filmet spillsekvensene har jeg hatt mulighet til å gå frem og tilbake i opptakene slik jeg har ønsket, og på den måten fått en delvis oversikt over den interaksjonen som utspiller seg i samhandlingssituasjonen, og ikke minst mulighet til å lese kroppsspråket, som har vært særlig tydelig i tilfellene hvor kodevekslingen av triggeret av en høy grad av involvering. Til tross for dette har det tidvis vært utfordrende å kategorisere den interaksjonen som foregår, og å kategorisere kodevekslingen som den ene eller den andre typen. I gjennomlyttingen av materialet fokuserte jeg på de sekvensene hvor både norsk og polsk var involvert, men også på sekvenser hvor det var åpenbart for meg at deltagerne snakket om spillet, eventuelt om norsk eller andre språk. Samtidig ba jeg oversetter om å se gjennom og selv vurdere, basert på hva hun visste at jeg så etter, hva som kunne være interessant å få transkribert og oversatt. I analysen av materialet er det åpenbart at det ville ha vært en fordel om jeg selv hadde forstått

polsk, men jeg forsøkte å kompensere for manglende polskferdigheter ved å diskutere en rekke av analyseeksemplene med oversetter. På tross av omfattende diskusjoner har det tidvis allikevel vært vanskelig å kategorisere kodevekslingen. I en spillesituasjon hvor interaksjonen foregår med et relativt raskt tempo, kan det være vanskelig å få med seg alt som skjer. Noen steder har jeg funnet eksempler på kodeveksling som like gjerne kan passe inn i både to og tre kategorier, mens jeg i andre tilfeller har hatt problemer med å kategorisere vekslingen og finne hva det er som trigger vekslingen. Når det har forekommet kodeveksling som kunne ha passet inn i flere kategorier, har dette blitt diskutert i analysen. Jeg har allikevel valgt å kategorisere den kodevekslingen som kan plasseres i både to og tre kategorier som typen «ukategoriserbar», da det ikke er tydelig hvilken kategori den eventuelt tilhører. At jeg allikevel kan ha plassert noe av den vekslingen som forekommer i feil kategori, er ikke å utelukke. I utdraget nedenfor har jeg hentet frem et analyseeksempel som det har vært vanskelig å kategorisere:

Utdrag 3:

1. D: **jesz to owoc**

Du spiser det det er frukt

2. P: eple banan

3. D: ((tegner med fingeren på bordet)) **tak i tak i tu się tak zwięza**

Sånn og sånn også smalner det

Hva det er som trigger vekslingen i denne sekvensen, er vanskelig å si. I turene som er med i forkant av eksempelet, veksler Daniel og Peter relativt mye mellom norsk og polsk. De fire turene som finner sted før dette utdraget begynner, foregår på polsk. Når Peter derfor veksler til norsk til linje nummer 2, er det noe overraskende. Eksempelet er hentet fra Del IIa, hvor deltagerne har fått instruksjoner om å snakke hvilket som helst språk, og jeg har understreket at det ikke har noen betydning for meg. Det kan selvfølgelig være flere årsaker til at Peter veksler til norsk i linje nummer to. Enten kan det være et uttrykk for Peters ønske om å imøtekomme mine «krav», ettersom han (se utdrag 10 og 11) har forstått instruksene slik at han helst skal snakke norsk, og ikke polsk). Jeg anser det som lite sannsynlig at hans veksling til norsk er et uttrykk for mangel på språkkompetanse i polsk, da Peter selv vurderer polsk til å være sitt førstespråk og siden han er en aktiv bruker av polsk også i en norsk kontekst. Han er dessuten relativt rolig under runden, og det er lite ved kroppsspråk eller talefart som viser en eventuell høy grad av involvering.

Verdien av å kunne vise to av deltagerne, Wiktoria og Simon, analyseeksempler i etterkant og dermed få innsikt i deres tanker rundt språkvalg og den kodevekslingen som forekommer, har derfor vært verdifull. Det har bidratt til at deler av kodevekslingen som i utgangspunktet har virket ukategoriserbar for meg, har vært mulig å kategorisere. Det samme gjelder kodeveksling som jeg ikke har hatt problemer med å kategorisere, for så å oppleve at språkbrukeren(e) selv har en annen begrunnelse og oppfatning av den kodevekslingen som foregår. Ettersom Daniel og Peter ikke hadde mulighet til å stille opp til retrospektive intervjuer, har jeg ikke hatt mulighet til å få deres innspill og tanker rundt språkvalgene de tar. Det hadde naturligvis vært ønskelig, da det kunne ha gitt meg en større forståelse av språkbruken i datamaterialet. I det neste kapittelet vil jeg mer utførlig presentere de seks ulike kategoriene for kodeveksling, med fokus på de to kategoriene jeg hyppigst har observert i materialet: kodeveksling ved høy grad av involvering og kodeveksling ved emneskifte.

Bakgrunnen for å kategorisere en kodeveksling som høy involvering, ligger særlig i en rekke ekstralingvistiske faktorer som observeres i filmmaterialet. Den kodevekslingen som er trigget av høy involvering, synes særlig å være kjennetegnet av mye bevegelser/kroppsspråk, økt tale tempo og økt stemmenivå, gjerne i kombinasjon med en eller flere av disse. Hva angår kategorien endring i emne, er det sannsynlig at årsaken til at denne typen kodeveksling er hyppig observert ligger i spillets natur. *Alias* åpner for hyppig emneskifte ved at nye ordkort kontinuerlig introduseres.

5 Analyse

I dette kapitlet analyserer jeg dataene med tanke på å besvare studiens tre forskningsspørsmål (jf. 1.2). Først presenterer jeg fire språkportretter der jeg belyser hvilke språkvalg de polsk-norske ungdommene gjør i ulike kontekster, i familien, på skolen og blant venner (se 5.1). Disse analysene er basert på ungdommenes svar på spørreskjemaene, språkvalgene som er gjort i filmopptakene og på intervjuer jeg hadde med dem (jf. 4.1). I 5.2 gir jeg en samlet og mer skjematisk fremstilling av ungdommenes egenrapporterte språkkompetanse og språkvalg i ulike kontekster. For å kunne besvare studiens andre spørsmål, presenterer jeg en kvantitativ gjennomgang av hele filmmaterialet, både av Del I og Del II, med fokus på antall turer på polsk og norsk, der jeg også kvantitativt kategoriserer de ulike tilfellene av kodeveksling i ulike typer (jf. 4.12, se 5.3.3). Deretter foretar jeg en interaksjonell analyse av 10 utdrag fra filmopptaket der de spiller ordspillet *Alias* (se 5.4). Disse er valgt ut fordi det er her det primært forekommer kodeveksling og fordi sekvensene eksemplifiserer de ulike typene av kodeveksling som forekommer i materialet. Til sist i kapitlet presenterer jeg en analyse av hvordan ungdommene forholder seg til sin egen flerspråklighet og til de ulike språkene i sitt repertoar (se 5.6).

5.1 Språkportretter

I kapittel 4.4.2 ga jeg en kort presentasjon av de fire ungdommene som deltar i studien, Viktoria, Simon, Peter og Daniel. Det er altså Viktoria og Simon som er studiens hovedrespondenter. Deres språkportretter er derfor mer utførlig enn av dem av Peter og Daniel. I portrettene presenterer jeg ungdommenes vurdering av egen språkkompetanse og deres rapporterte språkbruk i ulike kontekster.

5.1.1 Peter språkportrettert – egenrapportert språkkompetanse og språkbruk.

Peter vurderer sine ferdigheter i polsk til å være *svært bra* (jf. Appendiks 4). Han forstår, snakker, leser og skriver *svært bra* polsk. Det polske språket er sterkt representert i hverdagen hans, da det er hjemmespråket hans, samtidig som han har tilgang til å snakke språket med polske venner i Norge. I norsk vurderer Peter sine ferdigheter til å være *ganske bra*. Han

forteller at han forstår, snakker, leser og skriver *ganske bra* norsk. I engelsk vurderer Peter sin forståelse, sin kompetanse til å skrive og til å lese engelsk, som *bra*, og sin kompetanse til å snakke engelsk som *ganske bra*.

Basert på samtalene jeg har hatt med Peter, og basert på den observasjonen jeg har gjort meg ved gjennomgang av filmmaterialet, vil jeg vurdere hans muntlige ferdigheter i norsk som relativt gode. Det er enkelt å holde en samtale med Peter, og han har ingen problemer med å forstå hva jeg spør om, og han svarer på spørsmålene mine med fullstendige setninger. Uttalen hans bærer preg av at han ikke har norsk som førstespråk, men det er allikevel ikke problematisk å forstå hva han sier.

Peter forteller at han utelukkende snakker polsk hjemme. Siden både mor og stefar er fra Polen, er det naturlig for dem å snakke polsk. Når han ringer eller møter faren sin, som bor i Polen, snakker de også kun polsk sammen. Han forteller at faren har bodd i Norge tidligere, men at han flyttet tilbake til Polen før Peter, moren hans og stefaren flyttet til Norge. Når Peter er med polske venner i Norge, snakker de både polsk og norsk sammen. På skolen snakker han derimot nesten aldri polsk, fordi han har mange venner som ikke er polsktalende, og derfor er han nødt til å snakke norsk. Dessuten er læreren er rask til å si ifra dersom de snakker for mye polsk. Han sier at det hender at han bruker noen polske ord når han snakker norsk, og at han noen ganger bruker noen norske ord når han snakker polsk, men at det ikke skjer spesielt ofte.

Når Peter skriver, og det gjør han ifølge ham selv ikke særlig ofte, skriver han stort sett bare på polsk. Det hender at han skriver e-poster eller SMS-meldinger på norsk, men da er det i så fall meldinger som er relatert til skole, eller meldinger til andre som ikke snakker norsk. Han skriver aldri SMS-meldinger til sine polske venner i Norge på norsk. Peter spiller en god del interaktive dataspill, og da skriver og snakker han aller helst på polsk, men det hender at han skriver og snakker engelsk også. Peter leser nesten aldri, og hvis han gjør det, leser han kun om sport på nettet eller i aviser. Han foretrekker helst å lese aviser på polsk, men det hender at han leser aviser på norsk også, dersom det er noe interessant om sport.

5.1.2 Daniel språkportrettert – egenrapportert språkkompetanse og språkbruk

Daniel sier at han snakker fire språk: polsk, russisk, engelsk og norsk. Daniel vurderer sine språkferdigheter i polsk til å være *svært bra*. I russisk vurderer Daniel sin forståelse til å være *bra*, lese- og de muntlige ferdighetene til å være *ganske bra* og skriveferdighetene til å være

ganske dårlig. I norsk vurderer han sine språkferdigheter til å være *ganske bra*. Han forteller at han ikke alltid finner ordene han leter etter, men at det ikke er noe problem for ham å snakke norsk hvis han først vil. I engelsk vurderer Daniel sin språkkompetanse til å være *ganske dårlig*.

Ut fra observasjonen jeg har gjort meg ved gjennomgangen av filmmaterialet, og basert på den kommunikasjonen jeg har hatt med Daniel, vil jeg vurdere hans muntlige ferdigheter i norsk til å være relativt gode. Det fungerer greit å holde en samtale med Daniel, men det er noen tilfeller hvor jeg er nødt til å gjenta eller omformulere det jeg har sagt, slik at han forstår hva jeg spør om. Uttalen til Daniel er relativt god, men han har relativt enkle og korte setninger når han prater. Når Daniel skriver, bærer setningene preg av å være enkle og delvis ufullstendige. Når han blant annet blir spurt om hvor han først begynte å snakke norsk, svarer han: «Med vennene fotballbane».

Daniel forteller at han snakker polsk, norsk, engelsk og russisk hjemme. Til moren sin snakker han for det meste russisk, men det hender allikevel at han også snakker polsk, norsk eller engelsk med henne. Med faren sin og broren sin, snakker han aller mest polsk.

Når Daniel er med polske venner i Norge, forteller han at de både snakker norsk og polsk til hverandre. Han understreker allikevel at han kun snakker norsk til sine polske venner i Norge når han er på skolen, og aldri utenfor skolen. Hvis han snakker norsk til sine polske venner på skolen, er det fordi det er noen til stede som ikke forstår polsk. Daniel mener at han sjelden blander polsk eller norsk, og gir uttrykk for at det er best å snakke ett språk av gangen. Daniel forteller at han har lært mye norsk av å spille fotball med ungdommer som ikke snakker polsk, og at han også har lært en god del norsk gjennom boksingen.

Når Daniel skriver, foregår det både på polsk og norsk. Den eneste formen for skriving han bedriver på fritiden, er å sende noen e-poster, SMS-meldinger eller chatting med venner. Hvilket språk han velger, avhenger av hvem han skriver med. Dersom han skriver med polske venner i Norge, vil han alltid velge å skrive polsk. Når han spiller interaktive dataspill, skriver og snakker han både polsk og engelsk. Daniel leser ikke særlig mye, men det hender han leser aviser.

5.1.3 Wiktorias språkportrettert – egenrapportert språkkompetanse og språkbruk

Wiktorias vurderer sine ferdigheter i norsk til å være *bra*. Hun synes det av og til kan være vanskelig å finne ordene hun leter etter, men forteller at det var langt mer utfordrende før enn

hva det er nå. Det går greit å skrive uformelle tekster, slik som SMS-er eller dersom hun chatter med venner, men det kan noen ganger være utfordrende når hun er på skolen, fordi språket er litt annerledes. Wiktoria forteller at hun nok også er litt opptatt av andre ting når hun er på skolen, sånn som å snakke med klassevennene sine, høre på musikk eller lure til seg litt tid på mobilen, og at det at hun egentlig er opptatt av alt annet, nok kan ha en påvirkning på hvorfor hun synes noen oppgaver virker utfordrende. Hun sier at hun aldri har problemer med å forstå det hun leser eller blir fortalt på skolen. Wiktoria synes det er enkelt å snakke norsk, og forteller at det er mye enklere å finne ordene når hun snakker enn når hun skriver. Noen ganger kan uttalen være litt vanskelig, men det er noe hun hele tiden jobber med. Hun forteller at hun ofte øver høyt for deg selv når hun hører et nytt ord, eller dersom det er et ord hun synes er vanskelig å uttale.

Ved siden av polsk og norsk, kan Wiktoria engelsk. Wiktoria forteller at hun ikke er særlig begeistret for engelskspråket, og i hvert fall ikke faget. Hun synes det er flaut å snakke engelsk, og gjør det kun dersom hun er nødt til det. Wiktoria sier at hun forstår, snakker og leser *ganske dårlig* engelsk, og at hun skriver *dårlig* engelsk. I det første spørreskjemaet (se Appendiks 2) oppgir Wiktoria å kunne russisk og urdu også, men utelater disse språkene når hun i det andre spørreskjemaet (se Appendiks 3) vurderer egen språkkompetanse. Når jeg spør henne om dette, forteller hun meg at hun kan enkeltord på russisk og urdu, men at hun ikke klarer å produsere meningsfylte setninger eller holde en samtale.

Basert på kjennskapet jeg har av Wiktoria gjennom jobben som vikarlærer i ett år, gjennomgangen av filmopptakene, samtalene oss imellom og de retrospektive intervjuene, vil jeg vurdere Wiktorias språkferdigheter i norsk som bra. Norsklæreren til Wiktoria forteller at hun har mottatt særskilt norskopplæring de to første årene i norsk skole, men at hun i tiende klasse ble vurdert til å ha et såpass høyt nivå i norsk at det ikke lenger ble ansett som nødvendig. Wiktoria følger derfor ordinær undervisning i alle fag, og mottar gjennomsnittlige resultater i norsk. Uttalen til Wiktoria er jevnt over god, og hun er utvilsomt den av ungdommene som har best ferdigheter i norsk.

Wiktoria forteller at hun stort sett snakker polsk hjemme. Med sin mor, som ikke er så god i norsk ennå, snakker hun kun polsk. Hun forteller at det ikke bare er fordi moren ikke snakker noe særlig norsk, men også fordi det ville ha vært merkelig å snakke et annet språk enn polsk med henne, for det er språket de alltid har snakket sammen. Med stefaren sin hender det at hun snakker noe norsk, men det hører til unntakene. Med søsknene sine snakker hun både

polsk og norsk, men forteller at de nok snakker mest polsk sammen. De gangene de snakker norsk med hverandre, er det gjerne i situasjoner hvor de ikke ønsker at moren skal få med seg hva de snakker om.

Ute blant venner snakker Wiktoria både polsk og norsk. Når hun møter polske venner i Norge, snakker de for det meste polsk sammen, men da kan også godt snakke norsk. Hun forteller at det avhenger av hvem hun er sammen med, og hvor godt de eventuelt snakker norsk. Som regel synes hun det er best å snakke på polsk, for hun slipper misforståelser på den måten. Når jeg forklarer for Wiktoria hva kodeveksling er for noe, bryter hun raskt inn og sier «ja, sånn gjør jeg mye». Wiktoria forteller at hun ikke har så mange polske venner i Norge, og at hun stort sett tilbringer tid med norske venner eller minoritetsspråklige venner. Hun forteller at hun og bestevenninnen ofte lærer hverandre ord på henholdsvis polsk og urdu, særlig banneord: «Nei, altså, vi lærer hverandre en del ord. For eksempel banneord og sånne ting».

Når Wiktoria leser, er det aller helst på polsk. Hun forteller at polsk alltid vil være førstevalget hennes hvis det er tilgjengelig, men at hun leser en god del på norsk også, fordi det er vanskelig å få tak i bøker og blader på polsk i Norge. I starten syntes hun det var slitsomt å lese bøker på norsk, men nå leser og skriver hun norsk hver dag på skolen, så nå synes hun ikke lenger at det gjør noen stor forskjell. Det beste hun vet når hun leser bøker, både på polsk og norsk, er når hun møter nye ord hun kan lære seg. Når hun leser norsk, føler hun også en mestringsfølelse over at hun forstår det hun leser, selv om det noen ganger kan være litt vanskelige ord.

Wiktoria tilbringer mye tid på sosiale medier, hvor hun kommuniserer både på polsk og norsk. Hun er aktiv på flere arenaer, men aller mest på Facebook, Instagram og Snapchat. Når hun skriver med polske venner i Norge, skriver hun som regel på polsk, men det hender at det sniker seg inn noen ord på norsk også. Med sine norske venner i Norge, skriver hun stort sett på norsk, men det hender at hun bruker noen enkeltord eller fraser på engelsk, eller at hun bruker noen av ordene hun har lært på urdu. Wiktoria skriver også dagbok, og da skriver hun kun polsk. Hun mener at det er språket hun klarer å uttrykke seg aller best på, språket hvor hun kan få frem tankene og følelsene sine:

Utdrag 4 :

W: når jeg skriver til meg selv så skriver jeg bare polsk (.) for det er mest riktig da

M: hva tenker du på når du sier mest riktig?

W: nei liksom at jeg finner orda ehm ((pause))

M: at det er lettere å uttrykke seg eller?

W: ja liksom enklere å si hva jeg (xxx) føler og tenker

5.1.4 Simon språkportrettert – egenrapportert språkkompetanse og språkbruk

Simon vurderer ferdighetene sine i norsk til å være *bra*. Han sier at det kan være vanskelig å vite hvordan han skriver enkelte ord, men forteller at han ofte har det samme problemet når han skal skrive på polsk. Det er særlig utfordrende når han møter nye begreper, for da sliter han med å forstå hva de betyr. Muntlig synes derimot Simon at det er mye enklere, og forteller at det er morsomt å snakke norsk. Noen ganger, når han snakker med vennene sine og ikke helt forstår hva alle ordene betyr, hender det at han spør dem, men det er ikke alltid han tør. I spørreskjemaet oppgir Simon å ha *svært god* kompetanse i engelsk, og vurderer den på likt nivå som polsk. Min vurdering av Simons språkferdigheter i engelsk, gjennom den observasjonen jeg har gjort med som vikarlærer, tilsvarer ikke at Simons kompetanse i engelsk som *svært god*. Når jeg tar opp spørsmålet på nytt, under de retrospektive intervjuene, sier Simon derimot at han snakker engelsk mye dårligere enn han snakker polsk og norsk.

Med utgangspunkt fra min tid som vikarlærer for Simon, gjennomgangen av filmopptakene, spørreskjemaene og de retrospektive intervjuene, vil jeg vurdere Simons språkferdigheter i norsk som ganske bra. Simon mottar fortsatt særskilt norskopplæring, og er derfor ute av mye ordinær undervisning, primært i norsk, men tidvis også i andre fag. Ifølge Simons norsklærer er det foreløpig ingen planer om at Simon ikke lenger skal motta tilbud om særskilt norskopplæring, da det fortsatt er vurdert at Simon har behov for ekstra oppfølging i norsk og flere andre fag. Det går fint å føre en samtale med Simon, men han kan noen ganger stå fast og misforstå det du spør om eller sier til ham. Uttalen hans er tidvis noe utydelig, men det har nok også en sammenheng med at Simon ofte snakker lavt, nærmest hvisker, når det er flere i nærheten.

Hjemme snakker Simon for det meste polsk. Når han snakker med søsteren sin, forteller han at han ofte veksler mellom norsk og polsk, men at de snakker aller mest polsk. Til moren sin og til stefaren sin, snakker han bare polsk.

Når Simon er med venner, snakker han både norsk og polsk. Når han møter andre polakker i Norge, foretrekker han å snakke polsk. Simon synes at polsk er det «tryggeste» språket, fordi det noen ganger kan være vanskelig å snakke norsk. Når jeg spør han hvorfor det er vanskelig, forteller han at han føler at han skiller seg ut fra de andre, og at han synes det er litt ubehagelig. Når jeg forklarer Simon hva kodeveksling er for noe, og spør om det er noe han kjenner seg igjen i, mener han klart og tydelig at han aldri blander norsk og polsk. Når han snakker polsk, snakker han kun polsk, og når han snakker norsk, snakker han kun norsk.

Simon er ikke glad i å lese, men at de har en «lesekvartordning» på skolen, som går ut på at elevene leser et kvarter hver eneste dag. Siden det ikke finnes noen bøker på polsk på skolen, leser han aller helst bøker på engelsk. Han sier at det ikke finnes så mange gode bøker på norsk på skolen, og at det han liker å lese om, «data og gaming og sånt», stort sett bare er skrevet om på engelsk. Han forteller at det stort sett går fint å lese og skrive norsk på skolen, men at han noen ganger sliter med begreper, særlig i kristendom, religion og livssyn (KRLE) og i naturfag. Istedenfor å spørre læreren om hjelp, sier Simon at han ofte sitter i klasserommet og later som om han jobber, selv om han egentlig står fast. Simon skriver lite ifølge ham selv, men når han skriver, skriver han både på polsk, norsk og engelsk. Han forteller at han chatter litt med venner på Facebook og Snapchat, og at han alltid skriver polsk når han snakker med polske venner i Norge. Når han snakker med norske venner, skriver de stort sett norsk til hverandre, men siden han ofte spiller online-spill med sine norske venner og mennesker fra hele verden, skriver de også engelsk til hverandre.

5.2 Samlet fremstilling av ungdommenes egenrapporterte språkkompetanse og språkbruk

Gjennom spørreskjemaene rapporterte altså ungdommene om egen bruk av polsk, norsk og eventuelle andre språk i ulike sammenhenger. Nedenfor presenteres en tabellform hvor ungdommenes egenrapporterte språkbruk oppsummeres. Tabellen presenterer tre ulike språkbrukskontekster: «hjemme», «på skolen» og «i fritiden». Elevenes språkbruk i de ulike kontekstene er markert med «P» for polsk og «N» for norsk. Noen av ungdommene oppgir også bruk av russisk «R» og engelsk «E». Stor eller liten bokstav angir hvorvidt det aktuelle språket kan betraktes som et primært bruksspråk eller et sekundært bruksspråk i den aktuelle konteksten. To eller flere språk kan også stå som primære bruksspråk. Tabellen gir kun uttrykk for ungdommenes egenoppfatning av egen språkbruk.

Tabell 5: Deltagernes oppfatning av bruksspråk i ulike kontekster

| Deltager | Hjemme | På skolen | På fritiden |
|-----------|---------------|-----------|-------------|
| Peter | P | p + N | P + N + e |
| Daniel | P + r + e + n | P + N | P + n + e |
| Wiktorija | P + n | N | N + p |
| Simon | P + n | N | N + p + e |

Slik tabellen viser, rapporterer ungdommene om bruk av minimum to eller flere språk i minimum to av tre kontekster. Hovedinntrykket tabellen gir, er altså at samtlige av ungdommene lever i en to- eller flerspråklig situasjon.

Gjennom spørreskjemaene vurderte også ungdommene, som nevnt ovenfor, sine ferdigheter i polsk, norsk, engelsk og eventuelle andre språk. Deres egenrapporterte vurdering fremstilles i tabellform under. Svaralternativene gikk fra *dårlig* til *svært bra* (jf. 4.7 og Appendiks 3).

Tabell 6: Egenvurdering av språkferdigheter i polsk, norsk, engelsk og eventuelle andre språk

| Hvor godt ...du? | P | Polsk | Norsk | Engelsk | D | Polsk | Norsk | Engelsk | Russisk |
|------------------|---|-----------|------------|---------------|---|-----------|------------|---------------|---------------|
| Forstår | | Svært bra | Ganske bra | Bra | | Svært bra | Ganske bra | Ganske dårlig | Bra |
| Snakker | | Svært bra | Ganske bra | Ganske bra | | Svært bra | Ganske bra | Ganske dårlig | Ganske bra |
| Leser | | Svært bra | Ganske bra | Bra | | Svært bra | Ganske bra | Ganske dårlig | Ganske bra |
| Skriver | | Svært bra | Ganske bra | Bra | | Svært bra | Ganske bra | Ganske dårlig | Ganske dårlig |
| Hvor godt ...du? | W | Polsk | Norsk | Engelsk | S | Polsk | Norsk | Engelsk | |
| Forstår | | Svært bra | Bra | Ganske dårlig | | Svært bra | Bra | Svært bra | |
| Snakker | | Svært bra | Bra | Ganske dårlig | | Svært bra | Bra | Svært bra | |
| Leser | | Svært bra | Bra | Ganske dårlig | | Svært bra | Bra | Svært bra | |
| Skriver | | Svært bra | Bra | Dårlig | | Svært bra | Bra | Svært bra | |

I tabellen ser vi at ungdommene selv vurderer sin polskspråklige kompetanse til å være bedre enn deres norskspråklige. Dette underbygges i stor grad også, som vi skal se nedenfor, av ungdommenes forhandling om polsk som interaksjonsspråk der de spiller *Alias*. Dessuten viser gjennomgangen av filmmaterialet at *all* kommunikasjon som ikke er relatert til selve spillingen av *Alias*, og hvor jeg ikke er til stede, utelukkende foregår på polsk. Dette kan selvsagt også skyldes at ungdommene har en preferanse for polsk i den settingen de er i, nemlig en fritidskontekst, og derfor ikke være overførbart til å kunne si noe om deres språklige preferanse i andre kontekster. Ungdommene rapporterer imidlertid om å ha preferanse for polsk også i hjemmet.

5.2.1 Språkbruk i hjemmet

I tabell 7 nedenfor gjengir jeg en oversikt over ungdommenes rapporterte språkbruk i hjemmet.

Tabell 7: Ungdommenes egenrapporterte språkbruk i hjemmet

| Interaksjon | Foreldre til ungdommene | Ungdommene til foreldre | Ungdommene til søsken |
|------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Relasjon | | | |
| <i>Wiktoria mor</i> | P | P | P + n |
| <i>Wiktoria stefar</i> | P + n | P + n | |
| <i>Simon mor</i> | P | P | P + n |
| <i>Simon stefar</i> | P | P | |
| <i>Peter mor</i> | P | P | - |
| <i>Peter stefar</i> | P | P | |
| <i>Daniel mor</i> | R + p + n | R + P + n + e | P + e + n |
| <i>Daniel far</i> | P + e + n | P + n + e | |

Slik det fremkommer av tabellen, oppgir samtlige av ungdommene at polsk er det mest brukte språket i hjemmet. At minoritetsspråket er sterkest representert i hjemmekonteksten hos mine deltagere, er i overensstemmelse med andre funn i undersøkelser av blant annet førstegenerasjons innvandrere og flyktninger (se f.eks. Christian, Wolfram og Hatfield 1983, Clyne 1991). Ved siden av å være førstegenerasjonsinnvandrere til Norge, finnes det mange

andre polakker i Norge, som kan muliggjøre tett språkkontakt på hyppig basis dersom man ønsker det, både i hjemmet og utenfor. Berggren og Latomaa (1994) drøfter i sin studie ulike faktorer som kan ha en påvirkning på bruk av majoritetsspråk i minoritetsfamilier, og trekker blant annet frem forelderens språkholdninger, barnas kjønn, barnas og foreldrenes ferdigheter i majoritetsspråket og sider ved familiens sosiale nettverk. Svendsen (2004) undersøkte blant annet i sin studie i hvilken grad de norsk-filippinske foreldrenes sosiale nettverk kunne sies å ha en påvirkning på den språklige praksisen mellom foreldre- og barnegenerasjonen, og fant, i likhet med Li Wei (1994), at de foreldrene som hadde tettere nettverk bestående av andre filippinere, i større grad overførte minoritetsspråket til barnegenerasjonen. Svendsen (2004) fant derimot at det ikke var en sammenheng mellom antallet minoritetsmedlemmer i foreldrenes sosiale nettverk og *barnas* språklige praksis overfor foreldrene (se også Lanza og Svendsen 2007). Lignende funn gjorde Berggren og Latomaa (1994) i NISU-prosjektet, hvor de fant at norsk-vietnamesiske og finsk-vietnamesiske barns språkvalg overfor sine foreldre var uavhengig av etnisiteten i foreldrenes sosiale nettverk, men at det heller var foreldrenes språkholdninger som syntes å påvirke språklig praksis mellom generasjonene, dog ikke språklig praksis *barna* imellom. I min studie har jeg ikke fokusert på språkvalg knyttet til språkbrukernes sosiale nettverk, men i fremtidige studier av polakker i Norge kan det være interessant å kartlegge språkbruk i hjemmet over tid, siden de færreste polakker har bodd i Norge i under 10 år (jf. 3.3). Ungdommene oppgir blant annet at samtlige av foreldrene er sysselsatt i Norge (ett unntak er moren til Wiktorina og Simon, som for tiden er hjemme i mammapermisjon, men allikevel går på norskkurs). Statistikker (jf. 3.3) viser jevnt over at polakker har høy grad av sysselsetting i Norge, og det kan derfor være interessant å se på hvorvidt polakkenes kontakt med norsk på flere arenaer av livet kan ha en påvirkning på språkvalg i hjemmet.

Det at ungdommene oppgir polsk som foretrukket interaksjonsspråk i hjemmet, men allikevel åpner for noe kommunikasjon på norsk med søsken – med unntak av Peter - står i samsvar med funn hos Berggren og Latooma (1994) og Kulbrandstad (1997). I begge disse studiene viste det seg barna ofte snakket norsk seg imellom, men bare i svært liten grad eller aldri med andre voksne i familien. Dette kan nettopp skyldes at deltagerne i min studie har kortere botid i Norge enn i de to andre studiene.

Når det gjelder lesing på fritiden, oppgir alle fire deltagerne at de leser mest på polsk, men at de også leser både norsk og engelsk. Ingen av deltagerne oppgir å lese særlig mye, slik de selv vurderer det. Kulbrandstad (1997) trekker frem at det er forsket lite på fritidslesing

blant minoritetsbarn- og ungdom i Norge (se for eksempel Opsand 1981 og Lie 1996). Ungdommene rapporterer selv at både polsk og norsk er representert når de leser, men begrunner at det utelukkende er manglende tilgjengelighet på polske aviser, bøker og lignende som er årsaken til at de velger å lese på norsk. Deltagerne oppgir også å bruke både polsk, norsk og engelsk som aktive bruksspråk når de skriver hjemme. Norsk viser seg å være mest representert når deltagerne skriver noe som er knyttet til skole eller jobb, og sjelden eller aldri i samtaler med hverandre.

Gjennomgangen viser altså at de fire ungdommene til en viss grad lever i en flerspråklig kontekst også hjemme, og at polsk fungerer som foretrukket bruksspråk i hjemmet.

5.2.2 Språkbruk på skolen

Deltagernes språkbruk i skolesammenheng er, i likhet med i hjemmet, kun kartlagt basert på deltageres egne rapporteringer. Alle ungdommene gikk på skoler med andre polsktalende elever. Daniel og Peter, som går i samme klasse, oppgir også å gå i klasse med andre polakker. Wiktoria og Simon gikk på en skole med flere andre polakker, men ingen av dem har polske klassekamerater. Simon forteller at han ikke snakker med Wiktoria på skolen, og siden hun er den eneste polakken han kjenner på skolen, så har han heller ikke mulighet til å snakke polsk i særlig grad. Men dersom det hadde vært flere polske elever der enn søsteren hans, ville han gjerne ha snakket polsk med vedkommende. Wiktoria sier at hun ikke synes noe om å snakke polsk foran andre nordmenn (se 5.6), og forteller at hun derfor heller aldri bruker polsk på skolen.

Kulbrandstad (1997) henviser til Opsands (1981) og Lies (1996) undersøkelser av minoritets elever språktrekk i kommunikasjon med medelever. Funnene i Opsands undersøkelse viste at 20 prosent av informantene oppga å ha brukt førstespråket sitt når dette ikke er norsk i samtaler med medelever på skolen. Kulbrandstads (1997) studie viste også at deltagerne foretrakk, dersom det ikke var særskilte grunner til å bruke norsk, å snakke minoritetsspråket. Lies (1996) informanter later derimot til å unngå å bruke førstespråket i kommunikasjon med medelever. Kulbrandstads studie er kun basert på et relativt lite antall elever, og har derfor ikke stor generaliseringskraft. I en undersøkelse «Rom for språk?», gjennomført av Språkrådet i samarbeid med MultiLing Senter for flerspråklig ved Universitetet i Oslo i 2015, viser det seg at elevene tar med seg skolespråkene hjem, som engelsk, tysk og spansk, men at elevenes hjemmespråk i liten grad tas med på skolen

(Språkrådet 2015). I denne undersøkelsen synes imidlertid polsk å være ett av de språkene som er mer synlig i skolesammenheng enn andre. Dette kan tyde på at polsk har en særstilling i og med at det snakkes av den største innvandrerguppen i Norge.

5.2.3 Språkbruk i fritiden

Når det gjelder språkbruksmønstre på fritiden er dette den eneste arenaen jeg har tilstrekkelig med data fra undersøkelsen til å kunne si noe om hvorvidt ungdommenes språkvalg samsvarer med ungdommenes egenrapportering. Hvorvidt jeg lykkes i å skape en avslappet og uformell kontekst som kan minne om en alminnelig kontekst på fritiden, gjennom å la deltagerne til å spille *Alias*, er jeg ikke sikker på. Ved å sette deltagerne til å spille et spill, og attpåtil gi instruksjoner for hvordan dette skal foregå, kan neppe sies å være oppskriften på en spontan samtalesituasjon. Samtidig viser filmopptakene og mine egne observasjoner at deltagerne var såpass engasjerte i spillet, at de etter en stund virket til å glemme at de ble filmet. Allikevel er det viktig å reflektere rundt og se på muligheten for at mine ulike instruksjoner kan ha skapt forvirring rundt hvilke forventninger deltagerne trodde at jeg, som forsker, hadde til deres språkvalg – og ikke minst at den enkelte deltagerens oppfatning av mine instruksjoner og deres ønske om å imøtekomme mine forventninger, kan ha påvirket deres språkvalg. *Alias* var på norsk, og med det, og med hva ungdommene muligens oppfattet som mine forventninger om språkvalg, åpnet jeg for en tospråklig kontekst. Dette kan ha ført til at ungdommene aktiverte begge språkene (polsk og norsk), og dermed fant seg i en tospråklig modus til å begynne med (Grosjean 1998, 2001). Ifølge Grosjean (1998:42) er det nemlig tilstrekkelig med kun ett ord fra det mindre aktive språket i «a stream of base language words» for å orientere seg mot en tospråklig modus. Selv om Daniel ikke produserer særlig mange ytringer på norsk i noen av analyseeksemplene nedenfor, fremkommer det at han forstår det Peter sier på norsk, selv om han velger å fortsette å forhandle om polsk som interaksjonsspråk (se Utdrag 9 nedenfor).

Ungdommene oppgir både polsk og norsk som aktive bruksspråk på fritiden. Guttene oppgir også engelsk, men understreker at engelsk kun brukes ved interaktiv spilling på nett. Bruken av polsk på fritiden virker til å ha en sammenheng med hvor mye tid ungdommene oppgir å tilbringe med andre polsktalende. Wiktoria og Simon forteller at de tilbringer liten tid med andre polakker på fritiden, og oppgir norsk som primært bruksspråk på fritiden. Daniel og Peter er begge aktive innenfor idrett, hvor norsk er et aktivt bruksspråk, men tilbringer mest tid med andre polakker utenom organiserte fritidsaktiviteter.

Jeg vil komme tilbake til de fire ungdommenes senere i dette kapittelet der jeg går mer i dybden på hvordan ungdommene selv gir uttrykk for hvordan de relaterer seg til sin egen flerspråklighet og til tanker om sin egen språklige og sosiale nåtid og fremtid. Jeg vil også diskutere ungdommenes egenrapporterte språkbruk i lys av deres faktiske språkbruk slik den fremkommer i filmmaterialet (se 5.4). I kapittelet nedenfor presenterer jeg først en kvantitativ gjennomgang av antallet turer på norsk og polsk i filmmaterialet (se 5.3), før jeg viser den mer kvalitative interaksjonelle analysen av kodevekslingssekvenser (se 5.4).

5.3 Kvantitativ gjennomgang av filmmaterialet

I den kvantitative analysen av filmmaterialet presenterer jeg altså først en oversikt over antallet turer på norsk og polsk. Jeg valgte som nevnt å dele filmmaterialet inn i to ulike deler (jf. 4.6): en hvor deltagerne fyller ut spørreskjemaer og får instruksjoner fra meg, og en del hvor deltagerne spiller *Alias*. Den kvalitative analysen av kodevekslingssekvenser er gjort med utgangspunkt i Del II, spilling av *Alias* (se 5.4) I den kvantitative gjennomgangen tar jeg imidlertid med både Del I og Del II av filmmaterialet, for slik å gi en bredere oversikt over deltagerens språkvalg. Jeg er som nevnt ovenfor til stede under den første delen, men ikke under Del II.

I den kvantitative analysen av filmmaterialet, har jeg som nevnt (jf. 4.6) delt Del II inn i tre ulike deler: IIa, IIb og IIc. Hver del viser til én av de tre rundene som ble gjennomført av *Alias*. I runde én har deltagerne blitt instruert til å spille på det språket de selv føler seg mest komfortable med, i runde to har deltagerne blitt instruert til å spille på norsk, og i runde tre har deltagerne blitt instruert til å nok en gang spille på det språket de føler seg mest komfortable med. Hver runde presenteres separat, ettersom instruksene som er gitt er ulike.

Tabell 8: Antall turer på norsk og polsk i filmmaterialet

| Antall turer | | |
|--------------------|--------------------|------------|
| Polsk | Norsk | Sammenlagt |
| 1754 turer (89,4%) | 208 turer* (10,6%) | 1962 turer |

*24 av turene er forsker sine

Ved gjennomgang av filmmaterialet, både Del I og Del II, telles det sammenlagt 1962 turer. Av disse er 1754 turer på polsk (89,4 prosent) og 208 turer på norsk (10,6 prosent). 101 av de 208 turene på norsk foregår i Del I, og er sekvenser hvor jeg er til stede i en del av samtalen. Ungdommenes bruk av norsk som interaksjonsspråk er, slik Aarsæther (2004) også så i sitt datamateriale, sannsynligvis et uttrykk for ungdommenes bevissthet om å bruke et felles forståelig språk når jeg er til stede. I utgangspunktet kan selvsagt ungdommenes valg av norsk som interaksjonsspråk være et uttrykk for deres preferanse for norsk, og at norsk dermed hadde vært like sterkt representert dersom jeg ikke hadde vært til stede. Bells (1984) modell *language style as audience design* tar utgangspunkt i at en taler utformer og tilpasser språket sitt etter tilhørerne han eller hun har. Modellen viser at talerne endrer språket i retning av en standardisert varietet eller enspråklighet når en standardspråklig eller enspråklig adressat/lytter/ overhører eller på en eller annen måte presenteres for en tospråklig eller dialekttalende gruppe. Ettersom samtlige av turene som forekommer på norsk i Del I, forekommer under mitt nærvær, er det på grunnlag av dette rimelig å anta at det er min tilstedeværelse og dialog med deltagerne som trigger deltageres språkvalg.

Tabell 9: Antallet turer på polsk og norsk i spillrunde Del IIa

| Antall turer i Del IIa (snakk det språket du selv ønsker) | | |
|---|-------------------|------------|
| Polsk | Norsk | Sammenlagt |
| 126 turer (84,56%) | 23 turer (15,44%) | 149 turer |

Under den første runden av *Alias* fikk ungdommene, som nevnt ovenfor, instruksjoner om å snakke det språket de selv ønsket, og som de selv følte seg med komfortabel med i settingen. Jeg informerte samtidig om at spillet var på norsk, men at det ikke betød at de var nødt til å snakke norsk, og at de gjerne kunne snakke polsk eller et annet språk. Jeg informerte om at jeg ville få oversatt filmmaterialet i etterkant, og at det derfor ikke var av betydning for meg å forstå. Ungdommene ga uttrykk for at de hadde forstått instruksene, men det første analyseeksempelet, «snakk norsk», som blir presentert i 5.8, viser at Daniel og Peter oppfattet instruksene mine som uklare. Runde IIa består sammenlagt av 149 turer. 126 (84,56 prosent) av disse er på polsk, mens 23 (15,44 prosent) er på norsk.

Tabell 10: Antallet turer på polsk og norsk i spillrunde Del IIb

| Antall turer i Del IIb (snakk norsk) | | |
|--------------------------------------|-------------------|------------|
| Polsk | Norsk | Sammenlagt |
| 101 turer (59,06%) | 70 turer (40,94%) | 171 turer |

I forkant av den andre Del IIb ble ungdommene instruert til å forsøke å snakke norsk. Årsaken til dette, var at jeg overhørte at det forekom lite veksling, og jeg ønsket å se om det ble en forandring i dette dersom jeg la andre premisser for spillingen. Del IIb har sammenlagt 171 turer. Av disse er 101 turer på polsk (59,06 prosent) og 70 turer på norsk (40,94 prosent). Dette er en økning på rundt 25 prosent i bruk av norsk fra forrige runde. Samtlige av de 70 turene som foregår på norsk, er relatert til spillingen, og ikke til noe av kommunikasjonen som forgår mellom ungdommene utenfor rundene.

Tabell 11: Antallet turer på polsk og norsk i spillrunde i Del IIc

| Antall turer i Del IIc (snakk det språket du selv ønsker) | | |
|---|-------------------|------------|
| Polsk | Norsk | Sammenlagt |
| 106 turer (74,13%) | 37 turer (25,87%) | 143 turer |

Deltagerne ble instruert til å forsøke å gjennomføre enda en runde hvor de snakket det språket de selv ønsket. Resultatet ble da et noe annet enn i Del IIa. Del IIc inneholder til sammen 143 turer, 106 (74,13 prosent) av disse var på polsk og 37 (25,87 prosent) av disse var på norsk. Det er merkbart mindre enn i Del IIb, hvor deltagerne fikk instruksjoner om å prøve å snakke norsk, dog høyere enn i Del IIa, hvor deltagerne fikk tilsvarende instruksjoner, altså snakke det språket de selv ønsket. Det er vanskelig å si noe bestemt om hvorfor det utartet seg slik, men det er sannsynlig at jeg ved å gi instruksjoner om at ungdommene skulle forsøke å snakke norsk i Del IIb, åpnet for en flerspråklig kontekst (Grosjean 1997/2000). Instruksene som ble gitt kan nok også hatt en betydning for språkvalgene som ble tatt (se 5.5).

5.3.1 Mest polsk, noe norsk

Slik tabellene over viser (tabell 9-11), er antallet turer på polsk markant høyere enn turer på norsk. I opptaksrunde Del IIa er turer på norsk helt dominerende, i runde Del IIb er det en noe jevnere fordeling av turer på polsk og norsk, mens i Del IIc ser vi en nedgang i antall turer på norsk, og polsk er igjen helt dominerende. Kvantifiseringen av turene i filmmaterialet viser at ungdommene bruker mye polsk når de samhandler uten at en norskspråklig er til stede, men viser også at norsk er representert i alle opptakssituasjonene. Basert på instruksene som er gitt for de ulike spillrundene, hvor deltagerne i runde Del IIb ble bedt om å snakke norsk, gir det grunnlag til å anta at dette har påvirket språkvalget deres i retning av norsk. Selv om dette skulle være tilfelle, endrer det ikke det faktum at deltagerne bruker norsk som samhandlingsspråk både i Del IIa og Del IIc, til tross for at instruksene har vært at de selv kan velge hvilket språk de vil snakke på, og norsk må derfor regnes som et aktivt bruksspråk for ungdommene, også når de samhandler innenfor sin egen språkgruppe. Aarsæther (2004) så det samme i sin studie av norsk-pakistansk tiåringer, hvor urdu var det dominerende samhandlingsspråket i intragrupperesammenhenger på skolen, men norsk var også et aktivt samhandlingsspråk innenfor egen språkgruppe.

Samtlige av deltagerne i denne studien har forekomst av turer både på polsk og norsk, både i Del I av filmmaterialet og i Del II, både IIa, IIb og IIc. Det understøtter argumentet om at ungdommene er i stand til å bruke polsk og norsk om hverandre. Slik den kvalitative analysen vil vise, har ungdommene en klar overvekt av kodevekslinger mellom ytringer og ikke innenfor en og samme ytringer.

Kvantifiseringen av filmmaterialet viser at Del IIb har høyere forekomst av norske turer enn Del IIa og IIc. Det er viktig å understreke at årsaken til dette sannsynligvis er å finne i instruksene som ble gitt av meg i forkant av runde Del IIb. Ungdommene ble bedt om å snakke norsk, samtidig som det ble presisert at det er greit dersom det blir vanskelig, men at det blir satt pris på dersom de forsøker. Hvorvidt man får til en uformell og avslappet språklig kontekst eller ikke når slike instruksjoner gis, kan nok diskuteres, men Del IIb er allikevel interessant å se på av flere grunner. Blant annet kan opptaket gi en viss innsikt i deltagerens kompetanse i norsk, samtidig som det kan si noe om at deltagerne er ulike med hensyn til språkpreferanse.

5.3.2 Fordeling av turer etter deltager på norsk i Del II

Tabell 12 viser fordeling av antallet turer på norsk hos deltagerne i Del IIa, b og c. Tabellen er tatt med da den kan si noe om ungdommenes språkvalg når de spiller *Alias*, og hvorvidt denne samsvarer med egenrapporterte data.

Tabell 12: Antall turer på norsk fordelt etter deltager i Del IIa, b og c.

| Sammenlagt antall turer på norsk fordelt etter deltager (IIa,b og c) | | | | |
|--|-------|--------|-------|--------|
| Wiktorija | Simon | Daniel | Peter | Totalt |
| 34 | 31 | 22 | 43 | 130 |

5.3.3 Kvantitativ gjennomgang av kodevekslingen i Del II

Ved gjennomgangen av filmmaterialet og alle sekvensene hvor kodeveksling er registrert, har jeg, som nevnt i 4.12, kategorisert seks ulike typer kodeveksling. Analyseeksempler (i alt ti analyseeksempler, fem per spillpar) vil bli presentert i den kvalitative delen av analysekapittelet. I den kvantitative gjennomgangen er det også regnet med kodeveksling fra filmmaterialet som ikke vil være representert i analyseeksemplene. Fordelingen av type kodeveksling fordeler seg slik tabellen under viser:

Tabell 13: Fordeling av antall turer per kodevekslingstype

| Kodeveksling | | | | | |
|--|---|---|----------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Type 1 | Type 2 | Type 3 | Type 4 | Type 5 | Type 6 |
| Kodeveksling ved reparering/oppklaring | Kodeveksling ved antatt mangel på ordforråd/Språkkompetanse | Kodeveksling ved oppfordring/forventning om språkvalg | Kodeveksling ved høy involvering | Kodeveksling ved emneskifte | Ukategoriserbar kodeveksling. |
| Antall | Antall | Antall | Antall | Antall | Antall |
| 6 | 8 | 6 | 15 | 12 | 10 |

Slik oversikten viser, er det flest forekomster av type 4: kodeveksling ved høy grad av involvering og type 5: kodeveksling ved emneskifte. Type 6: ukategoriserbar veksling forekommer også relativt ofte i materialet. Eksempler fra datamaterialet fra de to hyppigst

observerte kodevekslingskategoriene vil bli presentert nedenfor, mens den kvalitative gjennomgangen og analyseeksemplene i større grad vil berøre alle kategoriene av kodeveksling.

5.3.3.1 Kodeveksling ved høy grad av involvering

Det første utdraget er hentet fra Del IIb, det er Wiktoria som forteller og Simon som gjetter. Wiktoria og Simon ligger litt bak guttene i poengsum, og er ivrige etter å ta dem igjen.

Utdrag 5:

W: det er søtt

1. S: søtt ((klapper))
2. W: ja
3. S: godteri
4. W: ja riktig ((gnir seg hendene og trekker et nytt kort))
5. P: **to był cukierek oszukujesz**
det var et sukkertøy du jukser
6. W: han skriker på morningen ((lager lyder)) **mów po polsku jak coś** ((vugger frem og tilbake på stolen))
si det på polsk hvis du kan
7. S: **kogut** ((vugger frem og tilbake på stolen))
hane

I dette analyseksempelen ser vi at norsk fungerer som interaksjonsspråk mellom Simon og Wiktoria frem til linje nummer 7. Sammenlignet med Peter og Daniel, får ikke Wiktoria og Simon like mange poeng i hver runde. Etter at det første kortet er gjettest og forklart, trekker Wiktoria i linje 7 et nytt kort, og begynner å forklare ordet på norsk. Hun vugger frem og tilbake på stolen sin, og Simon følger opp og begynner å gjøre det samme. Mine observasjoner av Simon og Wiktoria, er at dette er en typisk atferd de begge viser når de er særlig engasjert. Når det forekommer en intrasentensiell veksling i linje 7, fra norsk til polsk, tilskrives det høy involvering fordi Wiktorias kroppsspråk tydelig viser at hun er engasjert, samtidig som både talefart og toneleie indikerer at hun er svært ivrig.

Utdrag 6:

Dette utdraget er hentet fra runde IIb, og det er Peter som er «forteller» og Daniel som «gjetter». Guttene har gjettet noen ord allerede, men timeglasset er i ferd med å renne ut, noe Daniel tydelig signaliserer til Peter.

1. P: du kan lese det
2. D: ((økt talefart)) boka avis ((peker på timeglasset for å vise at tiden er i ferd med å renne ut))
3. P: **masz takie elektryczne jedliśmy przed tym** ((knipser raskt))
du har en sånn elektrisk vi spiste det i stad
4. D: (xxx)
5. P: du kan spille på det ((rister på hodet))
6. D: datamaskin

Denne runden med *Alias* innledes med norsk som interaksjonsspråk. Peter sitter og knipser med hendene i raskt tempo, og Daniel blir tydelig påvirket av dette ved at talefarten hans i linje 2 er merkbart raskere enn normalt. Når Peter trekker et nytt kort i linje nummer 3, legger han fort ordkortet ned på bordet og veksler over til polsk. Han knipser samtidig, og gjør det tydelig for Daniel at han forventer et svar raskt.

Utdrag 7:

Dette utdraget er hentet fra Del IIc. Det er Peter som er «forteller» og Daniel som er «gjetter». Norsk fungerer som interaksjonsspråk frem til linje nummer 4, hvor det tydelig skjer en veksling på grunn av høy involvering.

1. P: ((peker på Wiktoria))
2. D: jente kvinne
3. P: når du er kong din kjæreste er ((slår i fort tempo i bordet))
4. D: **nie wiem księżniczka królowa** ((veiver med hendene))
Jeg vet ikke prinsesse dronning

Norsk fungerer som interaksjonsspråk frem til linje nummer 4. Her skifter Daniel over til polsk. Når Peter forklarer ordet i linje 3 viser han tydelig sitt engasjement ved å slå i fort tempo i bordet. Svaret til Daniel kommer umiddelbart i linje 4, hvor han veksler til polsk. Han veiver med hendene mens han svarer at han ikke vet, før han foreslår *prinsesse* og *dronning* som mulige svar. Kropsspråket hans, som blant annet veiving med hendene, kan nok også indikere at han er delvis frustrert og ikke vet hva riktig svar er på norsk, og tonefallet og den raske talefarten indikerer at kodevekslingen trigges av høy grad av involvering.

5.3.3.2 Kodeveksling ved emneskifte

Utdrag 8:

Dette utdraget er hentet fra Del IIb, med Daniel som «forteller» og Peter som «gjetter». Norsk fungerer som interaksjonsspråk frem til et nytt kort trekkes, og vi ser en endring i samtalen.

1. D: når du har bursdag din mor kan gjøre det eller kjøpe
2. P: **tort** kake

Kake

3. D: ((trekker et nytt kort)) **plywać sobie na tym możesz w morzu**

Du kan svømme på det i havet

Daniel starter linje 1 med å forhandle om norsk som interaksjonsspråk, noe Peter delvis følger opp i linje 2, når han har en intrasensiell veksling fra polsk til norsk. I linje 3 trekker derimot Daniel et nytt kort, og veksler umiddelbart til polsk. Ettersom han ikke nøler, i den forstand at det ikke virker som om han leter etter ordene på norsk, har jeg valgt å kategorisere denne formen for kodeveksling som kodeveksling ved emneskifte. I den kvalitative gjennomgangen av analyseeksemplene, vil jeg argumentere for at det inntreffer flere kodevekslingstyper av emneskifte, hvor samtlige er kjennetegnet av at en av deltagerne trekker et nytt kort, og på den måten introduserer et nytt samtaletema.

5.4 En interaksjonell analyse av kodeveksling i *Alias*-materialet

Som nevnt ovenfor er de fleste turene i filmmaterialet på polsk (jf. tabell 8). Utdragene i analysen nedenfor er valgt fordi det her forekommer kodeveksling i materialet, og da i Del II av materialet, der de spiller ordspillet *Alias* (se 4.6.2). I denne spillingen er det en del sekvenser der deltagerne beveger seg over i en flerspråklig modus. Ettersom deltagerne har spilt tre runder av *Alias* (jf 4.6) og det datamaterialet jeg har som viser kodeveksling ikke er så rikt som jeg i utgangspunktet hadde trodd det kom til å bli, har jeg ikke valgt å inndele analyseeksemplene etter kategorier av kodeveksling. Det vil si at hvert enkelt analyseeksempel viser forekomsten av flere ulike kodevekslingstyper, som igjen har ulike funksjoner i samtalen. Jeg presenterer kodevekslingssekvensene i de tre ulike omgangene av ordspillet fortløpende.

5.4.1 Første omgang av ordspillet *Alias* - kodevekslingssekvenser

Det er Daniel og Peter som innleder første runde av *Alias* der Peter trekker kort og forklarer, mens Daniel gjetter. Runden varer i 01:56 sekunder, og i forkant av opptaket har ungdommene som nevnt fått instruksjoner om å snakke det språket de selv føler er mest «naturlig» å bruke når de spiller.

Utdrag 9: «snakk norsk»

1. W: **trzy cztery** ((snur timeglasset))

Tre fire

2. P: dere bruker den når du går på skole når du bruker når du -bruker

3. D: =**plecak**

sekk

4. P: norsk ((knipser med fingrene))

5. D: **nie wiem** bag

vet ikke sekk

6. P: **dobra**

bra

7. ((opphold))

8. P: eeh

9. D: **mów po polsku** ((peker mot timeglasset))
snakk på polsk
10. P: du kan spille det på (tveita)
11. D: ((gjør en armbevegelse som om han kaster en frisbee))
12. P: nei nei du spiller eeh du kaster ball
13. (.)
14. D: **hokej siatkówka** baseball
ishockey volleyball baseball
15. P: **rzucasz piłkę i zbijasz jej** ((rister på hodet og visualiserer hvordan man gjør aktiviteten))
du kaster ball og slår den
16. D: (.) gh og ((nevner navn på et sportspill, uttalen er uklar, men det høres og som kengvin))
17. P: ((nikker))
18. D: ((skyver den røde brikken i spillet))
19. P: **ej jesteś niebieski**
hei du er blå
20. D: ((skyver brikken tilbake, og skyver den blå istedenfor))
21. P: vi spiste den i dag
22. D: pizza ((skyver brikken))
23. P: Eeh eh (.)
24. D: **mów po polsku** ((veiver med hendene sine og viser med kroppsspråket at han blir litt oppgitt))
snakk på polsk
25. P: ((ser på timeglasset og ser at tiden snart er ute)) **jak zrobisz zakupy wkładasz w kuchni do tego**
når du handler legger du det på kjøkkenet opp i det
26. D: **lodówka**
Kjøleskap

Wiktorja starter denne sekvensen på norsk (linje 1) hvorpå Peter følger opp på norsk i linje 2. Daniel fortsetter i sin påfølgende tur på polsk, noe som fører til at Peter «irettesetter» ham i linje 4, og ber ham om å snakke norsk. Denne sekvensen kan ses på som en forhandling om

valg av språk, og er således en deltagerrelatert kodeveksling (jf. Auer 1995 og 2.4). Vi ser at Daniel i påfølgende tur «delvis» er med på Peters insistering på norsk som interaksjonsspråk der han veksler intrasentensielt mellom norsk og polsk (linje 5: **nie wiem bag** 'vet ikke sekk'). Polsk fungerer fortsatt som matricespråket (Myers-Scotton 1993a), mens innskuddet, bag, som enten er norsk eller engelsk, ikke utgjør noen «trussel» mot samhandlingsspråket (Auer 1984a). I linje 6 tar Peter i bruk en «move on strategy» (Lanza 1993), når han «aksepterer» Daniels språkvalg ved å anerkjenne det, noe han faktisk gjør på norsk, selv om det er han selv som oppfordrer til bruk av norsk. En «move on strategy» er ifølge Lanza (1993) en samtalestrategi som befinner seg i den tospråklige enden av kontinuumet, og åpnet for at samtalen kan fortsette til tross for at den ikke foregår på ønsket interaksjonsspråk. Når Peter trekker et nytt kort i linje 8, og nøler før han begynner å forklare, er det denne gangen Daniel som bryter inn og oppfordrer ham til å snakke polsk. Daniel peker mot timeglasset for å signalisere at tiden er i ferd med å renne ut. Istedenfor å følge Daniels oppfordring om å snakke polsk, fortsetter Peter å snakke norsk. Når Peter allikevel veksler til polsk i linje 15, mener jeg det har en sammenheng med en konflikt i samtalen, eller «reparering» (Svennevig 2010). Når Daniel ikke forstår hva Peter vil frem til, veksler Peter for å oppklare og skape balanse i samtalen igjen. Det at Peter veksler fra norsk til polsk kan også sees på som en deltagerrelatert veksling, hvor Peters veksling er et resultat av at han tar hensyn til Daniels språkkompetanse i norsk, og eventuelt også sin egen (Auer 1984a, 1998b). Denne typen veksling blir i kategoriseringen kalt kodeveksling ved oppfordring/forventing (jf. 4.12). Polsk vinner frem som interaksjonsspråk frem til linje 21, hvor samtaletemaet endres idet Peter trekker et nytt kort. Denne vekslingen signaliserer et skifte i samtals tema, og kodevekslingen kan derfor synes å være diskursrelatert (jf. Auer 1995). Kodevekslingen kan samtidig være et uttrykk for Peters preferanse for norsk som interaksjonsspråk i samtalen. Som Auer (1995) hevder kan en kodeveksling både være deltager- og diskursrelatert. De senere analysene, og samtalen jeg hadde med Peter umiddelbart etter gjennomføringen av Del IIa, viser imidlertid at Peters språkvalg sannsynligvis ikke er et uttrykk for hans preferanse for norsk som interaksjonsspråk, men springer heller ut fra hans ønske om å oppfylle mine forventninger. Peter forteller nemlig at han hadde forsøkt å snakke norsk. Etter at vi har snakket en liten stund, forstår jeg at Peter har oppfattet mine instruksjoner som uklare, og derfor har trodd at runden skulle gjennomføres på norsk. Når Peter trekker et nytt kort, og igjen nøler, veiver Daniel med hendene og ber ham, i en oppgitt tone, om å snakke polsk. Peter følger opp Daniels oppfordring i linje 5, men det er først etter at han ser at sanden i timeglasset er i ferd med å renne ut. Peters veksling her til polsk er preget av at han snakker hurtig og høyt. Samtidig er han svært engasjert for nettopp å løse

oppgaven før tiden renner ut. Peter fremviser med andre ord en høy grad av involvering. Peter er for øvrig svært engasjert i spillet. Han sitter med solbriller på, og forteller meg etter runden at det er pokerbrillene hans, som han bruker for å vinne.

Utdraget 9 ovenfor bryter tydelig med Auers *preference for samtale language talk* (1984b:23), og viser at, når et vekslingspunkt inntreffer, startes forhandlinger om hvilket språk samhandlingen skal fortsette på. Ifølge Auer (1984a, 1995) vil en forhandlingssekvens vanligvis føre til at deltagerne bestemmer seg for et felles interaksjonsspråk, fremfor å forholde seg til divergerende språkvalg over tid. I utdraget ser vi at samtalen foregår på polsk og norsk i store deler av sekvensen. Dette kan skyldes at spillet gjennomføres på tid, og at de derfor vil komme til å tape spillet dersom de ikke lykkes i å beskrive og å gjette det riktige ordet. I så måte er det viktigere å løse oppgaven enn hvilket språk den løses på. Det er jo også slik at mine instruksjoner om å bruke det språket som var mest «naturlig» nettopp åpner for en tospråklig modus der både norsk og polsk er involvert.

Ungdommenes forhandlinger om språkvalg er også synlig i det neste utdraget fra ordspillet (utdrag 10 nedenfor). Dette utdraget er også hentet fra Del IIa under spillingen av *Alias*. Utdraget varer i 01:20 sekunder. I denne sekvensen er det Daniel som trekker kort og forklarer, mens det er Peter som skal gjette hvilket ord Daniel er på jakt etter. Daniel har forstått instruksjonen slik at han skal snakke norsk, selv om han i liten grad gjorde dette i Utdrag 9 ovenfor, og starter samtalen med å stille spørsmål om han er nødt til å snakke norsk eller ikke.

Utdrag 10: «jeg må snakke på norsk»

1. D: **ja mam gadać po norwesku?**
Jeg må snakke på norsk?
2. P: **możesz**
Du kan det
3. D: **(A to mogę sobie gołnąć jak chce?)**
Kan jeg hoppe over hvis jeg vil
4. P: **nie masz próbować po prostu**
Nei du må bare prøve
5. P: **Jedziemy trzy dwa jeden**
Kom igjen tre to en ((snur timeglasset))

6. D: Polienowa ((ut fra konteksten sier han sannsynligvis etternavnet til en person))
7. P: eeh **doktor** lege
lege
8. D: **ma kolce**
har pigger
9. P: **jeź**
piggsvin
10. D: du kan kysse der ((uttaler kysse litt feil))
11. W: kysse
12. D: ((lager en kysselyd)) **możesz tam pocałować**
du kan kysse der
13. P: **usta**
lepper
14. D: **no myślałem że coś innego powiesz**
Jeg trodde du kom til å si noe annet
15. D: du kan spille på det ((viser en armbevegelse som om han spiller gitar))
16. P: gitar
17. D: ((rister på hodet)) **NA DWORZE NA GÓRZE**
ute oppe
18. P: fly
19. D: **nie to duże jest takie** ((lager en sirkelbevegelse med armen))
nei det er noe stort
20. P: **słońce niebo**
sol himmel
21. D: **już nie żyją zwierzęta już nie żyją**
lever ikke lenger dyr lever ikke lenger
22. = (xxx)
23. W: **no to mów po norwesku próbuj**
si det på norsk, prøv
24. D: ((tar et nytt kort og sukker høyt)) **nie wiem jak to powiedzieć**
jeg vet ikke hvordan man sier det
25. W: **po norwesku spróbuj**
prøv på norsk
26. P: (xxx) ((ut fra intonasjonen er det tydelig at det stilles et spørsmål))

27. D: **tak**

ja

28. P: **no to próbuju**

prøv

29. D: small go ((bruker fingrene til mime et dyr som kryper langs bakken))

30. P: **ślimak**

snegle

31. D: du er det

32. P: bokser

33. S: ferdig

I linje 1 uttrykker Daniel at han delvis har forstått min instruks om å snakke norsk, men viser allikevel at han er litt usikker når han, i linje 1, spør Peter om han må snakke norsk. I linje 2 svarer Peter at Daniel kan snakke norsk, og oppmuntrer ham til å gjøre dette. I linje 3 spør allikevel Daniel om han kan hoppe over et kort dersom han ikke klarer å svare, men Peter gir tydelig uttrykk for at norsk er det foretrukne interaksjonsspråket, og at han bare skal prøve. I linje 5 åpner ikke Peter for videre forhandling om språkvalg, når han snur timeglasset og starter runden. Kodevekslingen til norsk i linje 7 (*eh doktor lege*) fremstår med andre ord som diskursrelatert (Auer 1995 og 2.4), når oppgaven begynner er språkvalget foretatt. Eksempelet «doktor lege» er et eksempel på at det ikke alltid er lett å gruppere en veksling til ett eller bare ett språk (jf. 2.5). Selv om polsk fungerer som interaksjonsspråk frem til linje 7 i utdraget, er det tydelige forventninger hos både Peter og Daniel om at norsk er det «korrekte» samhandlingsspråket. I linje 7 har Peter en alternerende veksling innenfor en ytring, når han veksler fra polsk til norsk. Til tross for dette, velger Daniel å fortsette forhandlingen om polsk som interaksjonsspråk, et språkvalg Peter følger opp. I linje 10 forekommer veksling mellom ytringer. Ut fra konteksten trigges denne vekslingen av emneskifte. Daniel trekker et nytt kort og forklarer ordet på norsk. Når han uttaler ordet *kysse* litt feil, bryter Wiktorina inn og retter på ham ved å gjenta den korrekte uttalen av ordet. Når Peter sin respons ikke er umiddelbar, veksler Daniel til polsk i linje 12. Denne vekslingen, i selskap med flere vekslinger i analys materialet, er vanskelig å tilskrive én og bare én årsak eller funksjon. Myers-Scotton (1993a) hevder at umarkert kodeveksling ikke nødvendigvis har en pragmatisk betydning, og at kodeveksling i mange tilfeller er et uttrykk for de to- eller flerspråklige sin samtales stil. Allikevel er det tydelig at Daniel opplever noen usikkerhet rundt sin språkkompetanse i norsk. Når Wiktorina retter på ham, kommenterer han det ikke, men veksler umiddelbart til polsk når

responsen fra Peter uteblir. Vekslingen kan altså godt ha sammenheng med mangel på språkkompetanse, men vekslingen kan likeså godt oppstå fordi Daniel forsøker å oppklare eller reparere. Når responsen fra Peter ikke kommer umiddelbart, har man et tilfelle av det Pomerantz (1984) klassifiserer som forsinket eller ikke foretrukket respons. Ved en forsinket eller ikke foretrukket respons, vil turtakeren foreta et kommunikativt grep, som i dette tilfellet kodeveksling. Interaksjonelt sett er manglende svar etter tur meningsbærende. Vanlige regler for turtaking i en samtale er at henvendelser skal besvares, og når dette ikke skjer, oppstår en uregelmessighet i turtakingen mellom partene (Aarsæther 2004). I linje 15 trekker Daniel et nytt kort, og veksler til norsk. At de forekommer kodeveksling her, har tydelig sammenheng med endring i samtaleemnet. Peter følger opp norsk som interaksjonsspråk i linje 16, men i linje 17 forekommer en veksling fra norsk til polsk. Daniel rister på hodet, og stemmenivået hans endrer seg noe. Det er ingen tvil om at Daniel er involvert i spillet, og at vekslingen nok kan tilskrives høy grad av involvering. Dette fører til et skifte i samtalen, hvor polsk fungerer som interaksjonsspråk frem til linje 23, hvor Wiktoria bryter inn. Wiktoria hevender seg til Daniel og ber ham prøve å snakke norsk, og mottar støtte fra Peter. Daniel unnskylder seg med å si at han ikke kjenner til ordet på norsk, men blir tydelig preget av de forventningene han påføres fra de andre samtaledeltagerne, når han trekker et nytt kort og med et høyt sukk sier «jeg vet ikke hvordan man sier det». At Daniel derfor veksler til et tredje språk, engelsk, i linje 29, har nok sammenheng med at de andre flere ganger i linjene før insisterer på at han skal snakke norsk, og når han ikke kjenner eller ikke finner ordet på norsk, forsøker han seg med engelsk.

Til tross for at Daniel blir oppmuntret til å snakke norsk av både Wiktoria og Peter flere steder i analyseeksempelet, er det påfallende å merke seg at all kommunikasjon som ikke er relatert til selve spillet, med det mener jeg forklaring eller gjetting, (se for eksempel linje 1, 2, 3, 5, 14, 23, 24, 25 og 28 i utdraget ovenfor) skjer på polsk. Dette står i og for seg i kontrast til det ungdommene selv rapporterer om egen språkbruk. Både Peter, Daniel, Simon og Wiktoria rapporterer at de snakker både norsk og polsk med polske venner i Norge. Mine analyseeksempler viser derimot en gjennomgående norm, hvor polsk fungerer som interaksjonsspråk i all metakommunikasjon og som ikke er direkte knyttet til spillingen, det vil si både forklaring og gjetting. Vekslingen til norsk er med andre ord diskursrelatert (Auer 1995 og 2.4) og knyttet til spillets regler og som derigjennom i stor grad styrer samtalens sekvensielle utvikling. Et slikt funn står i samsvar med Eskildsen (2002) funn i sin studie av «kodeskift hos unge i 8. klasse» hvor han så at de unge orienterte seg mot en bestemt norm hele samtalen, det vil si at bestemte områder av interaksjonen, det vil si når de snakket om en gitt forestilling,

alltid foregikk på dansk, mens resten av interaksjonen kunne falle både på dansk og tyrkisk. Svendsen (2004) fant også at kodeveksling blant de norsk-filippinske barna var diskursrelatert. Ett av barna, Julian, snakket for eksempel norsk før og etter en gjenfortelling av en «froskehistorie», men tagalog når har fortalte selve fortellingen.

I neste runde av den første omgangen, er det Wiktoria som er «forklarer» og Simon som «gjetter». I utdraget nedenfor ser vi at Wiktoria starter med å snakke polsk, men i linje 3 bryter Peter inn og forteller dem at de skal snakke norsk.

Utdrag 11: «på norsk»

1. W: **otwierasz jak wchodzisz do domu**
du åpner den når du går inn i et hus
2. S: **drzwi**
dør
3. P: **po norwesku**
på norsk
4. W: **w Egipcie** i Egypt det er dyr og du kan sitte på dem de har sånne mellom greier ((lager en slags bølgebevegelse med armen)) du kan sitte på ((vugger frem og tilbake))
i Egypt
5. P: **na papierosach narysowane**
de er tegnet på røykpakken
6. W: **V Egipcie są takie zwierzęta że są takie podwójne** – ((vugger frem og tilbake))
i Egypt har de sånne dyr som er har sånne doble –
7. (xxx)
8. S: **kamel to nie są fajki to się tak nazywają** ((vugger frem og tilbake))
kamel er ikke røyk det bare heter det
9. W: **powiedział to teraz** ((peker på Simon))
han sa nettopp det
10. S: kamel?
11. W: **tak**
ja

Wiktoria innleder altså denne sekvensen på polsk. Simon følger opp Wiktorias språkvalg i linje 2, men i linje 3 bryter Peter inn og sier til Simon og Wiktoria at de skal snakke norsk. Peter

har, som utdrag 9 og 10 ovenfor viser, forstått det slik at deltagerne skal snakke norsk, og dette er antakelig årsaken til at han irettesetter Wiktoria og Simon. I linje 4 forekommer en intrasentensiell kodeveksling, en selvkorrigerende der Wiktoria starter på norsk og korrigerer seg selv ved å gjenta «i Egypt» på norsk. Denne selvkorrigeringen, har nok sammenheng med Simons oppfordring om å snakke norsk. En slik veksling hvor språkvalg tas på bakgrunn av andres forventninger, kan klassifiseres som en type deltagerrelatert veksling, etter Auer (1984a), og viser til veksling som forekommer på bakgrunn av en eller flere av deltagernes språklige preferanser. Både Wiktoria og Simon er tydelig engasjert i spillet. De vugger frem og tilbake på stolene sine, og er ivrige etter å klare flest mulig kort før tiden renner ut. Peter, som egentlig ikke er med i denne runden, bryter allikevel inn i linje 5. Peter veksler til polsk, og forsøker å hjelpe Simon ved å gi ham et hint. Hva eksakt som trigger denne vekslingen hos Peter, etter at han nylig har «blandet» seg inn og bedt Wiktoria og Simon om å snakke norsk, er vanskelig å kategorisere. Ved nøye gjennomgang av filmmaterialet, er det flere eksempler å finne hvor Peter bryter inn i en delrunde han i utgangspunktet ikke er en del av, fordi han er engasjert og ikke klarer å la være. At Peter derfor «blander» seg inn, og veksler til polsk i linje 5, kan nok være et uttrykk for en høy grad av involvering, et ønske om å vinne spillet og at han ivaretar den rollen som han synes å ta som språklig «korrektiv» eller «irettesetter». Det at Peter «irettesetter» de andre på polsk, kan være et uttrykk for at polsk er hans foretrukne språk i samtaler med andre polakker i Norge, slik jeg gjorde rede for i 5.1 og 5.2, men det kan også være for å «irettesette» på et språk som jeg ikke forstår for slik å ivareta de andres «ansikt» (Goffman 1967). Wiktoria fortsetter i linje 6 på polsk, og i linje 8 har Simon et innskudd av norsk i en ellers polsk ytring. Det kan virke som om Simon der og da ikke kommer på det polske ordet for *kamel*, **wielbłąd**, og derfor bruker det norske ordet. Under de retrospektive intervjuene, når Simon selv får se analyseeksempelet, ler han og sier at «det bare var ordet jeg kom på».

5.4.2 Andre omgang av ordspillet *Alias* - kodevekslingssekvenser

Den første omgangen med *Alias* viste som nevnt ovenfor at det forekom svært få tilfeller av kodeveksling. De aller fleste turene var på polsk (se tabell 9). Jeg ba derfor ungdommene spille en runde til og ga dem instruksjoner om at de skulle forsøke å snakke norsk i denne runden. Jeg understrekte samtidig at det ikke var noe problem dersom det ble for vanskelig, men at det

viktigste var at de forsøkte. Utdrag 12 nedenfor viser at norsk fungerer som interaksjonsspråk frem til linje 14, hvor det skjer et skifte i samtalen.

Utdrag 12: «jeg må si det på polsk»

1. P: steke poteter
2. D: **patelnia**
stekepanne
3. P: du bruker den på skolen når vi går
4. D: energy drink
5. P: til skole
6. D: vann
7. P: står i skole
8. D: (xxx)
9. P: ja
10. P: vi ser den sport som bruker den vi ser på TV med. Michal
11. D: NMA
12. P: du liker den
13. D: fotball
14. P: ((ser på timeglasset og øker taletempo)) **używasz tego w tym**
du bruker den der
15. D: ball
16. P: ((tar et nytt kort og et dypt innpust)) **to muszę po polsku powiedzieć**
jeg må si det på polsk
17. D: **mów**
si det
18. P: **jak deszcz popada trochę to taki kolorowy na niebie**
etter at det har regnet kommer det en fargerik ting på himmelen
19. D: **tęcza**
regnbue
20. P: skyter den i krigen gamle krigen i
21. D: **pistolet**
pistol

22. P: **takie duże stoją na tym i**
sånne store står på noe og
23. K: **żołnierze**
soldater
24. P: **stoją takie na tym na Aker brygge przy zamku**
de står på det på Aker brygge ved slottet
25. (.)
26. P: **wsadzasz kule przypalasz i bam**
du setter en kule oppi der tenner den og bam
27. D: **jak to się nazywało?**
hva het det?
28. W: **ale koniec już czasu**
men tiden er ute nå

Den første delen av analyseeksempelet er tatt med fordi den viser at ungdommene tar til seg instruksjonen om å bruke norsk som samhandlingsspråk, samt fordi eksempelet kan vise at ungdommens språkpreferanse ikke nødvendigvis er et uttrykk for vekslingsknyttet til kompetanse, men til deltagerens språklige preferanser (Auer 1984a,1995). Som analyseeksempelet viser, snakker ungdommene norsk uten problemer, når de har fått instruksjoner om å gjøre dette. Allikevel skjer det noe fra linje 14, som fører til en endring i interaksjonsspråket.

I linje 14 ser vi en vekslings fra polsk til norsk. Denne vekslingen har jeg kategorisert som høy grad av involvering. Peter og Daniel er tydelig engasjert i spillet, og at konkurranseinstinktet er rådende, er ikke til å ta feil av. Etter første omgang (IIa), fortalte Peter og Daniel meg at spillet var veldig morsomt, og at de var de som gikk av med seieren etter første omgang. Før jeg forlot rommet, og før oppstarten av Del IIb, som analyseeksempelet er hentet fra, fortalte guttene meg at de hadde planer om å vinne neste runde også. Det er derfor trolig at det er deres engasjement i spillet, og konkurranseinstinktet begge guttene gir uttrykk for å ha, som fører til at Peter veksler til polsk i linje 14, når han øker taletempo. De lar seg også engasjere av det at timeglasset er i ferd med å renne ut. I linje 15 følger derimot ikke Daniel opp Peters forhandling om polsk som interaksjonsspråk, og fortsetter å snakke norsk. Allikevel skjer det en endring når Peter i linje 16 fortsetter å forhandle om polsk som

interaksjonsspråk. Han forteller Daniel at han er nødt til å si ordet på polsk. Peter uttrykker tydelig at han er klar over at det er en felles forventning om at norsk skal være interaksjonsspråk, men gir samtidig uttrykk for at han ikke har den nødvendige kompetansen for å forklare ordet på norsk. Vekslingen som forekommer i linje 16 kan derfor sees på som et resultat av manglende språkkompetanse. I linje 17 oppfordres Peter av Daniel til å snakke polsk, og polsk fungerer som interaksjonsspråk frem til linje 20. Når Peter trekker et nytt kort, og det blir en endring i samtalen tema, veksler han til norsk. Denne typen veksling, som kan tilskrives en diskursiv endring, er ifølge Auer (1984b, 1995) en av mange årsaker til at kodeveksling inntreffer. Språkvalget følges derimot ikke opp av Daniel, og polsk fungerer som interaksjonsspråk i resten av samtalen. Dette står i samsvar med Auer (1984b) sin teori om *preference for same language talk*.

I de foregående utdragene (9, 10) er det tydelig at Peter er den som hyppigst bruker norsk som samhandlingsspråk. Det er derfor interessant å se at utdrag 12 delvis står i kontrast til de to foregående utdragene, hvor det nå er Daniel som i større grad bruker og forhandler om norsk som interaksjonsspråk. Peter forteller meg i etterkant at han forstod det slik at instruksjonen var at de skulle snakke norsk i Del IIa også, og at det var en av årsakene til at han snakket norsk. Denne oppfatningen var Daniel åpenlyst ikke helt enig i:

Utdrag 13:

1. P: **musisz rozmawiać po norwesku**
du skal snakke norsk
2. D: **nie nie musimy**
nei det måtte vi ikke
3. P: **no tak, ona tak powiedziała**
jo hun sa det
4. D: **ona tak powiedziała**
gjorde hun
5. P: **tak**
ja
6. W: **tak ona powiedziała że musimy rozmawiać po norwesku**
ja hun sa vi skulle snakke norsk

Det at Daniel benytter norsk som interaksjonsspråk i utdrag 13 ovenfor, kan altså ha sammenheng med en endring i konteksten. Premissene som ligger til grunn for samtalen har endret seg, og i dette tilfellet er det tydelig for Daniel at jeg ønsker at de skal forsøke å snakke norsk. I Del IIa hadde Daniel oppfattet instruksene annerledes enn Wiktoria og Peter, og dette kan derfor ha påvirket språkvalgene hans.

I den andre omgangen av *Alias*-spillet, da det var Simon og Wiktorias tur, brukte de polsk som interaksjonsspråk frem til sekvensen nedenfor (dvs. i 58 sekunder). I utdraget ser vi at også Simon og Wiktoria forsøker å oppfylle mine instruksjoner om at de nå bare skal snakke norsk.

Utdrag 14: «Nå er det bare norsk»

1. S: ((etter at Wiktoria og Simon har forklart ordene på polsk en liten stund sier Simon))
teraz po norwesku tylko
nå er det bare norsk
2. W: du kan spise det i Pakistanbutikken
3. P: **po norwesku**
på norsk
4. W: ikke kebab det er
5. S: pizza?
6. W: i MacDonaldis
7. S: hamburger
8. W: ja
9. S: **DAVAJ szybko bo czas leci**
KOM IGJEN tiden flyr
10. P: **po norwesku**
på norsk

Simon oppfordrer på polsk i linje 1 Wiktoria til at de fra nå av kun skal snakke norsk. Når Wiktoria følger oppfordringen og bruker norsk i linje 2 kan dette være en deltagerrelatert veksling der vekslingen skjer ut ifra egne eller andre deltageres forventninger eller preferanser, i dette tilfellet en «deltager» som ikke var til stede, nemlig meg (jf. Auer 1984a, 1995 og 2.4). I linje 3 bryter Peter inn, og som før oppfordrer han på polsk at de skal snakke norsk (jf. utdrag 14 ovenfor). Norsk fungerer som interaksjonsspråk frem til linje 9. Når Wiktoria trekker et

nytt kort, og Simon synes hun bruker altfor lang tid før hun begynner å forklare ordet, veksler han til polsk og ber henne, med hevet stemme, om å forte seg før tiden renner ut. Denne vekslingen fra norsk til polsk, markerer Simons høye grad av involvering i spillet.

Når jeg under de retrospektive intervjuene spør Simon om det var noen spesiell grunn til at han vekslet til polsk i linje 9 her, forteller han meg at han og Wiktoria var i ferd med å tape, og at det derfor var irriterende at Wiktoria brukte så lang tid. Dette underbygger igjen det at ungdommene var svært engasjert i det å vinne spillet, og at hvilken språkdrakt de bruker for å nå dette målet i mange tilfeller synes å være sekundært. Mine instruksjoner bidro imidlertid til at de stadig, men i vekslende grad, hadde fokus på hvilket språk de brukte, og at de ikke bare kunne konkurrere i vei uten å tenke på hvilke(t) språk de brukte.

I utdraget nedenfor også hentet fra Wiktoria og Simon, finner vi forhandlinger om språkvalg der Simon snakker norsk og Wiktoria polsk (jf. Auer 1995 og 2.4). Det er Simon som skal forklare ordet, og Wiktoria skal gjette hvilket ord han har trukket.

Utdrag 15: «da må du tilbake»

1. S: du kaster den ballen inn i
2. W: **koszykówka**
basketball
3. S: du gråter når du ((viser en håndbevegelse som om han skjærer noe))
4. W: **cebula**
løk
5. S: du ser den ved vannet den flyr
6. W: **ptak gołąb labędź nie wiem kaczką dobre dawaj następną** ((beveger seg urolig på stolen))
fugl due svane jeg vet ikke and nei vel ta neste
7. P: **to do tyłu**
da må du tilbake
8. W: **NIE NIE nie zrozumiałem po prostu** ((rister på hodet))
NEI NEI jeg skjønnte den bare ikke
9. S: du kjører ned bakken på vinteren
10. W: **ślisko nie wiem na dół jak się zjeżdża na dół z** ((slår takt i bordet))
glatt jeg vet ikke, kjøre ned når man kjører ned fra

Simon innleder denne sekvensen på norsk. Wiktoria følger imidlertid ikke opp språkvalget i linje 2. Wiktoria sitter svært urolig på stolen, og er tydelig involvert i spillet, og hennes valg av polsk kan antakelig tilskrives hennes høye grad av involvering. Simon fortsetter derimot på norsk i linje 3, og forhandlingen om et felles interaksjonsspråk fortsetter gjennom hele analyseeksempelet. Dette bryter med Auers (1984b) *preference for same language talk* og representerer en deltagerrelatert veksling der Wiktoria og Simon forhandler om språkvalget. Det at Simon velger norsk som interaksjonsspråk kan ha sammenheng med mine instruksjoner. Simon fremstår som nevnt i 4.4.2.2. som en forsiktig og pliktoppfylgende gutt, og under de retrospektive intervjuene forteller han meg at han først og fremst snakket norsk fordi Peter sa at han skulle gjøre det, og fordi han ikke ville at Peter skulle bli sur på ham. Peters påvirkning på Simons språkvalg kan også henge sammen med den asymmetrien det er mellom Peter og Simon i alder. Peter er som nevnt 4 år eldre enn Simon.

5.4.3 Tredje omgang av ordspillet *Alias* - kodevekslingssekvenser

I Del IIc er jeg nok en gang inne i rommet for å gi nye instruksjoner. Denne gangen instruerer jeg deltagerne til å snakke det språket de er mest komfortable med å snakke. Ettersom instruksjonen ble misforstått i første omgang av *Alias*-spillet, ber jeg ungdommene gjenta instruksjonen de nettopp fikk, slik at jeg kan forsikre meg om at de har forstått instruksjonen riktig. Utdraget nedenfor er hentet fra en runde der Peter trekker et kort og der Daniel gjetter hvilket ord Peter forsøker å beskrive.

Utdrag 16: «hvem er nissen?»

1. P: når du går til
2. D: **brama**
gjerde
3. P: **ze światłami** du kan kjøre når du har i gul
med lys
4. D: **lampy**
lamper
5. [(xxx)]

6. P: **jak jest burza to taki**
når det er storm så er den
7. D: =**piorun**
et lyn
8. P: vi spiller den på min mobiltelefon på norskkurs du kaster den
9. D: **rzutki lotki**
dartpiler
10. P: **zapinasz to przy spodniach czy koszuli**
du knepper det på en bukse eller skjorte
11. D: **guzik**
en knapp
12. P: nissen har den på hodet
13. D: **a kto to jest nissen?**
hvem er nissen?
14. P: ((tar med hånda på hodet slik at den skal symbolisere en lue))
15. D: **czapka ta z pomponem**
en lue med en dusk

Peter starter denne runden på norsk. Dette følger ikke Daniel opp og bruker polsk i linje 2. I linje 3 ser vi et tilfelle av alternerende veksling, en såkalt intrasentensiell veksling. Denne kodevekslingen er det vanskelig å finne en spesiell årsak til. Noen ganger kan det være vanskelig å klassifisere om en ytring er på det ene eller det andre språket, i dette tilfellet polsk eller norsk, og vi snakker da om det Svendsen (2004) kaller *språking* (jf. 2.5). Ved språking tar taleren i bruk de språkene han eller hun kan uavhengig av språkdrakt for å nå sine kommunikative mål. De primære kommunikative målene Peter har er å vinne spillet, men hvorfor vekslingen her fra polsk til norsk inntreffer, er ikke tydelig ut ifra interaksjonen. Kroppsspråket til Peter gir ikke uttrykk for at han er særlig engasjert, da guttene tydelig leder denne omgangen av spillet, og de nesten er i mål, og ettersom det heller ikke er noe pause eller opphold mellom vekslingen fra norsk til polsk, er det lite som tyder på at han veksler i mangel på ordforråd eller for å reparere/oppklare. Vekslingen som forekommer påvirker uansett ikke Daniels språkvalg, som fortsetter å forhandle om polsk som interaksjonsspråk, og vinner frem med dette til linje 8. I linje 8 trekker Peter et nytt kort, og veksler til norsk. Veksling i forbindelse med et nytt kort/en endring i samtalens emne, har i utdragene der Peter og Daniel

er i fokus, vist seg å være et gjennomgående trekk (utdrag 9 og 10). Grøvli (2013) undersøkte i sin masteroppgave hvordan kodeveksling kommer til uttrykk i norsk internettkommunikasjon, og så, som meg, at det var en tendens til at kodeveksling oppstod i situasjoner med emne eller perspektivendring. Dette finner også Aarsæther (2004) og Svendsen (2004). I linje 12, når enda et nytt kort trekkes, inntreffer en kodeveksling av samme typen, nemlig ved en endring i emnet for samtalen. Daniel følger ikke opp Peters språkvalg i linje 13, men har et innskudd av norsk i den ellers polske ytringen sin, hvor han spør hvem nissen er. Det er mulig at hans innskudd av *nissen* kan være et uttrykk for at *nisser* er noe som vanligvis er knyttet til en norsk kontekst, og at han derfor bruker det norske ordet. Det at man velger språk ut ifra hva det snakkes om er velkjent innenfor tospråklighetsforskningen (DeHouwer 1990, Lanza 1997, Svendsen 2004, 2009).

I utdraget nedenfor ser vi at ungdommene kan ha opplevd en konflikt mellom det å vinne spillet og det å velge språk. I denne runden er det Simon som trekker kort og Wiktoria som skal forklare det ordet som Simon har trukket. Vi ser at selve aktivitetstypen, det å spille et spill der det handler om å vinne eller å tape, trumfer språkvalget.

Utdrag 17: «vi skal bare snakke polsk for vi kommer til å tape uansett»

1. S: **my będziemy tylko po polsku gadać bo i tak przegramy**
vi skal bare snakke polsk for vi kommer til å tape uansett
2. P: [Nie w Norwegii mieszkasz]
nei du bor i Norge
3. S: **no i**
samma det
4. ((opphold))
5. P: ((Snur timeglasset))
6. S: du sover på den
7. W: **poduszka**
pute
8. S: du sover i det når du går til **biwak**
leirskole
9. S: (xxx)

10. W: **namiot**

telt

11. S: vi sitter på den på skolen når vi spiser

12. W: kantina **krzesło** ((vugger raskt frem og tilbake))

stol

13. S: **gdzie** –s ((vugger raskt frem og tilbake))

der hvor

14. W: **schody** ((vugger raskt frem og tilbake))

trappa

I første linje gir Simon på en måte opp det å snakke norsk, fordi «de kommer til å tape uansett». Peter bryter i linje 2 nok en gang inn, og sier til Simon at han bor i Norge, og derfor bør snakke norsk. Peters rolle som «irettesetter» eller «språklig korrektiv» kommer igjen til syne. I linje 3 gir Simon uttrykk for at han ikke bryr seg, men når han i linje 6 trekker det første kortet, og starter delrunden, veksler Simon allikevel til norsk. At Simon veksler til norsk i dette tilfellet, har nok sammenheng med forventningene og presset Peter legger på ham, ved å tydelig vise at han ikke synes det er greit at Simon og Wiktoria spiller på polsk, til tross for at instruksene som ble gitt fra meg i denne tredje runden, var at de skulle snakke på det språket som de selv var komfortable med. Wiktoria følger derimot ikke opp språkvalget og fortsetter på polsk. I linje 8 har Simon et innskudd av polsk i en ellers norsk ytring. Det er tydelig at kodevekslingen har sammenheng med at Simon ikke kjenner til det norske ordet for leirskole, og derfor veksler til polsk. I linje 12 har Wiktoria en intrasentensiell veksling fra norsk til polsk. At Wiktoria starter ytringen på norsk, har nok sammenheng med at *kantine* er et «skoleord», det vil si et ord hun kjenner til, bruker og forbinder med skole (jf. Aarsæther 2004). Når Simon ikke umiddelbart reagerer på Wiktorias første forslag, veksler hun til polsk med et annet ordforslag. Hva som er årsaken til at kodeveksling inntreffer her, er noe uklart. Basert på kroppsspråk, stemmeleie og talefart, er det liten tvil om at Wiktoria er svært engasjert, og at kodevekslingen derfor kan tilskrives høy grad av involvering. Samtidig får ikke Wiktoria en umiddelbar respons fra Simon, og kodevekslingen kan derfor også være et resultat av reparering.

Det er påfallende at Simon velger å forhandle om norsk som interaksjonsspråk gjennom nesten hele analyseseksempelet, til tross for at han i starten av delrunden proklamerer at han ønsker å snakke polsk. Wiktoria, på den andre siden, er relativt konsekvent i sitt språkvalg av polsk gjennom hele sekvensen. Det er utvilsomt viktig å reflektere rundt hvorvidt mine

instruksjoner som ble gitt i forkant av hver runde, og hvorvidt tydeligheten av disse instruksene, kan ha hatt en påvirkning på språkvalgene. På den andre siden er det viktig å reflektere over sammensetningen av deltagerne i de aktivitetstypene man velger for å samle inn data. Simon forteller meg allikevel, under de retrospektive intervjuene, at han forstod instruksene som ble gitt, og at han var klar over at han godt kunne snakke polsk dersom han ønsket, men at han i dette utdraget valgte å snakke norsk fordi Peter tydelig uttrykte at han skulle gjøre det. Aldersforskjellen mellom dem og det faktum at han ikke kjente Peter så godt på forhånd kan ha bidratt til at Simon i stor grad forsøkte å innfri Peters krav til språkvalg, at det oppstod et slags maktspill, hvor den ene tok språkvalg basert på andres forventninger og krav. Når jeg spør Simon om han tror at han hadde tatt andre språkvalg dersom han hadde spilt med Wiktorija, mor og stefar, kommer det raskt «ja, og det var litt urettferdig fordi han snakka ikke alltid norsk heller». Wiktorija, som oppfattes som en langt mer utadvendt og selvsikker type, og som dessuten kjente både Daniel og Peter fra før, forteller meg at hun ikke ble påvirket av det Peter sa, og at den eneste grunnen til at han blandet seg inn, var fordi han selv hadde lyst til å vinne.

5.5 Oppsummering av den interaksjonelle analysen av språkvalg i *Alias*-spillet

Den kvalitative interaksjonelle analysen av ungdommenes språkvalg i *Alias*-spillet viser at samtlige av deltagerne er aktive brukere av to- eller flere språk. Analyseeksemplene og den kvantitative gjennomgangen av filmmaterialet viser at polsk er deltageres foretrukne språk i samtaler seg imellom. Selv om polsk er ungdommenes primære språkvalg i samtaler seg imellom, ser vi allikevel tar de tar aktivt og kreativt i bruk norsk når de spiller *Alias*. Ungdommene bruker kodeveksling der det er hensiktsmessig blant annet for å nå sine kommunikative mål, som med denne aktivitetstypen, det å spille et spill, primært handler om å forklare de ordene som trekkes og å vinne spillet. Vi ser også at en av ungdommene, Peter, inntar en rolle som språklig «irrettesetter», der han gjentatte ganger påpeker at de andre skal snakke norsk. Denne rollen påvirker åpenbart den yngste deltageren, Simon, sine språkvalg, og metodisk sett er det viktig å vurdere deltageres alder og kjennskap til hverandre når man skal samle inn data om språkvalg. En annen faktor som synes å ha påvirket språkvalgene er mine instruksjoner til spillet. I første runde instruerte jeg deltagerne til å snakke det språket de var mest komfortable med, og ba dem ikke ta hensyn til hvilket språk spillet var på, nemlig norsk. Dette kan i seg selv ha satt deltagerne i en tospråklig modus (Grosjean 1997/2002, jf. 2.7), og

det er med andre ord viktig å vurdere også det materialet som man bruker som utgangspunkt for å samle inn data om språkvalg, og da særlig med tanke på om materialet har en språkdrakt som trigger visse språkvalg. Når det gjelder mine instruksjoner viste samtalerne jeg hadde med deltagerne i etterkant, at Peter og Wiktoria hadde misforstått instruksene, og at de derfor trodde at jeg ønsket at de skulle snakke norsk. Det er allikevel verdt å merke seg at selv når instruksene endrer seg – først ved at deltagerne kan snakke det språket de selv ønsker, så til å snakke norsk og så avslutningsvis til å snakke det språket de selv ønsker igjen, så er både norsk og polsk involvert i samtlige av tilfellene – selv om enkelte av deltagerne er mer aktive brukere av norsk enn andre. Alle de fire ungdommene fremstod som plikttoppfyllende, og flere eksempler viser at den kodevekslingen som finner sted tjener en funksjon, enten i form av reparering/oppklaring, for å signalisere emneskifte eller ved høy grad av involvering. I andre tilfeller synes det som at vekslingen er deltagerrelatert og et uttrykk for språklig preferanse.

Mine analyser viser også at norsk kun er interaksjonsspråk mellom ungdommene når de spiller *Alias*. Med det mener jeg at norsk forekommer som interaksjonsspråk når det er direkte knyttet til spillet i seg selv, til det å forklare og gjette ord. Dette står delvis i kontrast til ungdommenes egenrapporterte språkbruk, hvor de hevder å bruke både polsk og norsk i samtaler med andre polakker i Norge. På en annen side viser mine data kun språkvalg hos fire polske ungdommer i Norge. Det er mulig at ungdommenes språkvalg hadde vært annerledes dersom jeg hadde gjennomført *Alias*-spillet ved en annen anledning, og dersom jeg hadde valgt en annen aktivitetstype eller et spill som ikke var på norsk. Den språkpraksisen som viser seg hos deltagerne i én kontekst, behøver ikke nødvendigvis å være overførbar til en annen. Samtidig er det verdt å merke seg at ungdommene fremdeles er i en prosess der de lærer seg norsk. I denne studien har jeg ikke hatt mulighet til å kartlegge og vurdere ungdommenes språkkompetanse utover egenrapporterte språkferdigheter, noe som er nødvendig for å kunne konkludere eller i særlig grad uttale seg om deltagerens språkferdigheter. Det datagrunnlaget som ligger tilgjengelig for studien vurderes allikevel som tilstrekkelig for å kunne vurdere Wiktoria og Simon til å ha bra kompetanse i norsk, og Peter og Daniel til å ha ganske god kompetanse i norsk. Med tanke på at ungdommene har bodd i Norge mellom 2,5-3,5 år er det sannsynlig at deres språkkompetanse og deres forhold til egen flerspråklighet og til de språkene de har og kommer til å få i sitt språklige repertoar kan endre seg med tiden. I kapittelet nedenfor omhandler jeg studiens tredje forskningsspørsmål, nemlig hvordan ungdommene relaterer seg til egen flerspråklighet, mer utførlig.

5.6 «Det flerspråklige selvet» - ungdommenes egen opplevelse av språk og identiteter

Historisk sett har andrespråksforskningen fokusert på de tilegnelsesprosessene som foregår ved språklæring, fremfor individet (Kramsch 2009). De senere årene har derimot fokus blitt endret i retningen av individet, og hvordan det føles og oppleves å være flerspråklig, hvordan flerspråklige uttrykker identitet(er) gjennom språk og hvordan flerspråklige utvikler sin flerspråklighet (se 2.8). Ifølge Bucholtz og Hall (2005) opererer identitet(er) på flere nivåer på samme tid. Det sosiokulturelle perspektivet på identitet(er) fokuserer både på detaljene ved språk og funksjonene ved kultur og samfunn (Bucholtz og Hall 2005:586). En slik tilnærming, hvor fokus på språklæring rettes mot et mer helhetlig, individrettet syn, er kjent som økologisk tilnærming til språk (Kramsch 2009). I dette kapittelet tar jeg opp ungdommenes egne fortellinger av hvordan de oppfatter, erfarer, forholder seg til og «finner seg selv» i andrespråket sitt.

Studiens nøkkeldeltagere, Wiktoria og Simon, forteller begge om ulike erfaringer knyttet til det å komme til Norge og møte et nytt språk. Ifølge Kramsch (2009) kan et individrettet syn på flerspråklighet vise seg på flere nivåer, hvor («the signifying self») er en av disse. Simon forteller om hvor ukjent det følte da han kom til Norge og møtte navnet sitt på en ny måte enn tidligere, og hvordan han fant en løsning han kunne identifisere seg med. Hoffman (1989) beskriver en lignende opplevelse av hvordan det følte fremmed da hun og søsteren flyttet til Canada fra Polen, og under dåpen hadde sitt første møte med «sitt nye jeg», fra Alina og Ewa til Elaine og Eva (jf. 2.8). Da Simon kom til Norge, og ble kjent med sitt nye «jeg» i form av navnet sitt, forteller han om blandede følelser, som han til slutt fant en løsning på gjennom å introdusere kallenavnet sitt istedenfor:

Utdrag 18: «fordi jeg ble ikke glad når det ikke var riktig»

1. S: dem bruker kallenavnet min (.) fordi (.) at ((pause)) det er annerledes hvordan man sier navnet min på polsk og norsk
2. M: ja (.) hvordan (.) hvordan da mener du?
3. S: nei liksom det høres helt (.) annerledes ut da
4. M: ja at det uttales helt annerledes?
5. S: ja

6. M: ja så ((pause)) ja
7. S: =ja så alle lærerne (.) og alle vennene mine dem sier navnet min på eller kallenavnet min da
8. M: ja jeg trodde jo faktisk at kallenavnet ditt egentlig nesten var navnet ditt jeg første gang jeg møtte deg
9. S: mm
10. ((opphold))
11. M: ja hvordan synes du det er at folk bruker kallenavnet ditt da?
12. S: bra
13. M: ja fordi (.) eller hvorfor vil du ikke at folk skal bruke det egentlige navnet ditt da?
14. S: fordi jeg ble ikke glad når det ikke var riktig
15. M: men med ((utelatt kallenavn)) føles det riktig?
16. S: ja det sies nesten likt

Navnet til Simon, vekker det Kramsch (2009:35) omtaler som *konnotasjon som denotasjon* («connotation as denotation»), som viser til at det er ordene i seg selv om generer tanker og følelser, og ikke bare realiteten de referer til. Simon forteller meg at det var vanskelig å akseptere uttalen av navnet hans i Norge, det Kramsch (2009) omtaler som vanskeligheter med å identifisere seg med en ny identifisering. Subjektivt sett oppfattes og erfares den polske og den norske Simon som to ulike personer, som begge refererer til to ulike subjektive realiteter. For Simon lå løsningen å introdusere kallenavnet sitt, som fonetisk sett uttales tilnærmet likt på polsk og norsk – et navn som for Simon var kompatibelt både med hans polske og hans norske selv. Det at språket kan skape ulike opplevelser er ifølge Kramsch (2009) viktig å anerkjenne, og hun fremhever at språk ikke kan brukes uten å sette kognitive og affektive spor i språkbrukerens perseptuelle selv.

Under de retrospektive intervjuene forteller Wiktoria meg at hun stadig møter på nye norske ord, og at hun i møte med disse ordene, jobber med å «perfeksjonere» uttalen sin før hun introduserer dem som en del av ordforrådet sitt. Hun hevder at det er ønskelig å holde polsk og norsk adskilt i arenaer hvor hun ikke er med andre polakker. Når jeg spør henne om det er slik at hun mener at norsk og polsk ikke skal blandes, sier hun tydelig at hun ikke har en slik innstilling (Edwards 2012 jf. 2.9), men at det for hennes del først og fremst handler om å være «like norsk som dem norske», når hun befinner seg i kontekster hvor det føles «naturlig». For Wiktoria finnes det to ulike versjoner av henne selv – en «norsk Wiktoria» og en «polsk

Wiktorija». En av tilnærmingene som Bucholtz og Hall (2005) introduserer er «the relationality principle»– identitet(er) er ikke autonome, men står alltid i relasjon til andre tilgjengelige identitetsposisjoner og andre identitet(er). At Wiktorija føler en tilknytning til sitt «norske jeg», kan ha sammenheng med hvordan hun intersubjektivt konstruerer en «norsk» identitet gjennom flere, og gjerne overlappende, relasjoner, slik som likhet/forskjeller, ekthet/falskhet og autoritet/urettmessighet. Wiktorija har konstruert to ulike identitet(er), som for henne oppfattes ulike. Hun forteller at hun enda ikke har klart å bli fortrolig med hvordan stemmen hennes høres ut når hun snakker norsk, og at det fortsatt føles delvis fremmed, selv etter nesten fire år i Norge. Hennes følelser knyttet til sin selvoppfattelse, omtales av Kramsch (2009:87-88) som *subject-in-progress*, og sammenlignes gjerne med følelsen av å ha mistet noe man har holdt kjær. For Wiktorija har det skapt et skille mellom to identiteter, et skille som hun sier at med tiden har blitt mindre.

Wiktorija forteller at hun er glad i norsk, og at hun hele tiden har et ønske om å lære seg mer. Først og fremst ønsker hun å utvide ordforrådet sitt, for noen ganger står hun fast når hun ønsker å forklare eller beskrive noe. Målet hennes er å bli så god i norsk at andre ikke skal kunne høre at hun ikke er født og oppvokst i Norge. Hun forteller med stolthet i stemmen om den gangen flere jevnaldrende ble overrasket da de hørte at hun kommer fra Polen. Wiktorija synes det er flaut hvis hun er nødt til å snakke polsk til for eksempel moren sin foran sine norske venner. Hun forteller selv at hun ikke er helt sikker på hvorfor det er sånn, men tror det kan ha noe med det å skille seg ut å gjøre. Hun sier at hun er stolt over å være polsk, og at hun snakker mye polsk til seg selv, fordi det føles varmt og trygt og er en viktig del av hverdagen hennes. Allikevel gir hun, nok en gang, uttrykk for at hun ikke ønsker å blande de to identitetene sine, selv om hun vedkjenner seg å gjøre det noen ganger allikevel. I utdraget under har jeg spurt Wiktorija om det er slik at hun aldri snakker polsk i det offentlige rom i Norge, hvor hun forteller at:

Utdrag 19:

W: jo jo det gjør jeg hele tiden (.) men det er annerledes

M: hvordan da=

W: =da er det andre polakker vet du og ja

M: så du føler det annerledes hvis dere er flere?

W: ja da vi typiske polakker vet du ((latter))

Det kan virke som om Wiktoria aksepterer en rolle som «polsk» i en polsk kontekst i Norge (jf. Bucholtz og Hall 2005), men ikke når det er andre norske til stede. Wiktoria fremhever også at det er viktig å holde polsk og norsk adskilt, at de ikke skal blandes. Hun knytter således an til renhetsideologiske forståelsesmåter (jf. Svendsen 2006).

For Simon har det å lære seg norsk gitt ham gode opplevelser, og han forteller at han gjerne vil lære enda mer norsk. Det er en god del som fortsatt er vanskelig for ham, sier han, men dersom han lærer seg mer norsk, tror han at skolen vil bli lettere. Simon forteller at han noen ganger opplever å bli «ertet» av de andre i klassen på grunn av uttalen sin, men understreker at han ikke bli lei seg på grunn av det, fordi de bare tuller når de gjør det. Simon ønsker gjerne å gjøre sin polske identitet synlig i en norsk kontekst, og forteller at han liker å få spørsmål om polsk, for det er fint å få oppmerksomhet rundt det at han ikke er norsk. Før utdraget nedenfor har jeg spurt Simon om det skjer at han snakker polsk foran norske venner og hva han synes om å gjøre det.

Utdrag 20: «jeg synes det er morsomt»

S: nei ikke egentlig

M: men hender det noen ganger?

S: ja (.) når de spør og sånn

M: om hva forskjellige ord er for noe?

S: banning og sånne ord

M: hva synes du om det da?

S: ((fniser og holder seg for munnen)) jeg synes det er morsomt

Simon gir tydelig uttrykk for at han ønsker å snakke polsk med sine fremtidige barn, og begrunner det med at «jeg og hele familien snakker polsk». Når han er førti år gammel, tror han nemlig at han kommer til å bo i et hus i Polen, og da trenger ikke barna hans å kunne

snakke norsk. Dette står i kontrast med Wiktoria sine fremtidsplaner, som i større grad er rettet mot en fremtid i Norge, og som forteller at hun ønsker å snakke både polsk og norsk med barna sine, fordi det er lettere for dem hvis de skal bo i Norge. For Wiktoria virker det som om en konstruksjon av en ny identitet, som er kompatibel både med den polske «økologien» og den nye, norske «økologien», i større grad er viktigere for henne enn Simon – kanskje fordi hun ser for seg en fremtid i Norge (Van Lier 2004, Kramsch 2009).

Identitetskonstruksjoner viser seg ikke bare i form av forhandlinger med selvet i en ny «økologi». I en rekke av utdragene ovenfor (jf. 13, 11 og 17) ser vi at Peter tar på seg en rolle som «språklig irttesetter». En av Bucholtz og Halls (2005) tilnærminger til språk og identitet(er), er det de omtaler som «*the positionality principle*». Dette prinsippet omhandler hvordan mikrodetaljene ved identitet(er) blir formet fra øyeblikk til øyeblikk i en gitt interaksjon. Det at Peter inntar denne identiteten eller rollen i spillingen av *Alias*, kan altså være en midlertidig identitet som springer ut fra konteksten. Identiteter vokser nemlig frem i diskurser, både gjennom hvordan de(n) enkelte identiteten(e) oppfatter seg selv og blir oppfattet av andre deltagere. Identitet(er) er altså dynamisk, og det er konteksten som åpner for ulike identifiseringer i en gitt interaksjon (Bucholtz og Hall 2005). Å se identitet(er) på den måten står delvis i kontrast til konvensjonelle oppfatninger av identitet som en statisk og autonom størrelse (Bucholtz og Hall 2005).

Både Wiktoria og Simon forteller om konflikter de har møtt i møtet med en ny «økologi», og som har ført til forhandlinger med *selvet* (Kramsch 2009). Skutnabb-Kangas (1981) trekker frem holdnings- og identitetskriterier som en faktor rundt det å regnes som flerspråklig. Identitetsforhandlingene som beskrives ovenfor, skildrer en reise mot det å bli kjent med og identifisere seg med en ny del av seg selv. Simon, som forteller om hvor fremmed navnet hans følte i Norge, har vært nødt til å danne en ny identitet, da den gamle ikke var kompatibel med den nye økologien (Van Lier 2004, Kramsch 2009). Simon og Wiktorias fortellinger av egne opplevelser og konflikter knyttet til flerspråklighet, identitet og følelser, viser at innlæringen av et nytt språk handler om langt mer enn det å lære seg et «enkelt» språkssystem. Identitet er et sosialt og kulturelt fenomen (Bucholtz og Hall 2005:588), og reisen mot å integrere den nye økologien og den gamle økologien, innebærer utfordringer med følelser og egen identitetsoppfatning (Kramsch 2009).

6 Diskusjon og videre perspektiver

I studien ønsket jeg å undersøke ungdommenes språkvalg i ulike kontekster (jf. 1.2.), og har gjort dette ved hjelp av metodetriangulering (jf. 4.1). Ungdommenes egenrapporterte data om språkbruk i tre ulike kontekster – hjemme, på skolen og i fritiden, danner grunnlaget for en fremstilling av ungdommenes egen oppfatning av språkbruk på ulike kontekster i livet. Ved hjelp av filmopptak og ordspillet *Alias*, som ungdommene ble satt til å spille, undersøkte jeg hvorvidt det var samsvar mellom ungdommenes egenrapporterte språkbruk blant andre polakker i Norge i en fritidskontekst, med den språkpraksisen som utspilte seg i filmmaterialet. Jeg var særlig interessert i å kategorisere hvilke typer kodeveksling som oppstår i samtalen ungdommene imellom, og av å se på hva det er som trigger denne vekslingen. Gjennom de retrospektive intervjuene og uformelle samtaler under filminnspillingsdagen, delte Wiktoria og Simon sine betraktninger og opplevelser rundt identitet(er) knyttet til flerspråklighet.

Ved hjelp av analyseeksemplene, som jo viser faktisk observert språkbruk under spillingen av *Alias*, ser jeg at ungdommenes egenrapporterte språkbruk delvis ikke står i samsvar med den faktiske språkbruken. Med det mener jeg at samtlige av deltagerne i større eller mindre grad oppgir å snakke norsk med andre polakker i Norge i fritidskonteksten, mens mine interaksjonelle data viser at ungdommene kun snakker norsk med andre polakker når turene er relatert til spillingen av *Alias*, og det kan virke som om det er mine instruksjoner, samt det faktum at *Alias* er på norsk, som er årsaken til dette. Allikevel forekommer det flere kodevekslingssekvenser under spillingen av *Alias*, også når instruksene er at ungdommene skal snakke det språket de selv føler seg mest komfortable med (jf. 4.6). På grunnlag av den interaksjonen som utspiller seg i filmmaterialet, har jeg observert seks ulike typer kodeveksling: ved reparering/oppklaring, ved antatt mangel på ordforråd/språkkompetanse, ved oppfordring/forventning om språkvalg, ved høy involvering, ved emneskifte og ukategoriserbar kodeveksling. Kodeveksling ved høy involvering er den hyppigst observerte typen, og virker til å være trigget av høyt engasjement hos deltagerne. Etterfulgt er kodeveksling ved emneskifte, en veksling som nok ligger i *Alias* sin natur, da det stadig introduseres nye ordkort. Ukategoriserbar veksling viser til den type veksling det har vært vanskelig å kategorisere. Den kodevekslingen som har blitt lagt under den ukategoriserbare typen, er den kodevekslingen hvor det er uklart hva som trigger kodevekslingen (det kan være både 2 og 3 potensielle triggere), eller hvor det på en annen side er vanskelig å peke på noe spesifikt som trigger en kodeveksling. Kodeveksling ved oppfordring/forventning om

språkvalg forekommer når den ene språkbrukeren føyer seg etter en annen, enten av hensyn til den andre talerens preferanser eller forventinger. Avslutningsvis viser kodeveksling ved antatt manglende språkkompetanse/ordforråd til kodeveksling som blir trigget av at språkbrukeren ikke kjenner til ordene på interaksjonsspråket, og dermed veksler for å ikke skape et brudd i samtalen (Svennevig 2010).

Basert på de retrospektive intervjuene med Wiktoria og Simon, har jeg også belyst sider av hvordan ungdommene forholder seg til språkinnlæring og identitetskonstruksjoner, og hvordan de selv opplever det å være flerspråklig i Norge. Både Simon og Wiktoria forteller om konflikter i møte med sitt selv i flerspråklig kontekst, fortellinger som står i samsvar med blant annet Kramsch (2009) sitt syn på språklæring som en individorientert prosess, hvor innlæreren identitet må være med på veien for at språkinnlæringen kan være vellykket.

Det er forsket relativt lite på kodeveksling i en norsk kontekst (jf. Svendsen 2004, Aarsæther 2004), og den teoriutviklingen som er gjort innenfor den interaksjonell tilnærmingen (f.eks. Auer 1984 a og b, 1995, 2005, 2007) er i relativt liten grad applisert i en norsk kontekst.

6.1 Aktive brukere av to eller flere språk

Det er mye som tyder på at ungdommene er aktive brukere av to eller flere språk på flere arenaer i livet. Deltagerne rapporterer selv at de forholder seg til norsk på minst to av tre arenaer, og at det varierer hvilket språk som er dominant bruksspråk i de ulike kontekstene. Ungdommene gir uttrykk for at de bruker både polsk og norsk i samtaler seg imellom og med andre polakker. Mine data viser også at norsk er et aktivt bruksspråk når ungdommene spiller *Alias*, men at norsk kun brukes i samtaler som er direkte knyttet til *Alias*, enten i form av forklaring eller gjetting.

Den språkpraksisen som er observert gjennom spillingen av *Alias*, kan dog ha sammenheng med de instruksene som ble gitt av meg og de forventingene deltagerne selv har hatt til forventet språkbruk. Allikevel forekommer det kodeveksling i alle analyseeksemplene, og i hver delrunde, til tross for at instruksene var forskjellige for hver rundeulike. De seks ulike kodevekslingskategoriene som observeres (kodeveksling ved reparering/opplæring, kodeveksling ved antatt mangel på ordforråd/språkkompetanse, kodeveksling ved høy

involvering, kodeveksling ved emneskifte, kodeveksling ved oppfordring/forventning om språkvalg og kodeveksling som er ukategoriserbar), tjener en funksjon – i dette tilfellet det å vinne *Alias* (jf. Auer 1984a).

Opsahl og Nistov (2010) undersøkte mekanismer i *kontaktrelatert veksling* («contact-induced change»), med fokus på brudd av v2-regelen, som i utstrakt grad har blitt forbundet med multietnolektisk ungdomsspråk i Europa, og så at deltagerne hadde en tendens til å produsere flere brudd på v2-regelen i inngruppesamtaler enn i formelle talesituasjoner. Det samme fant Gaunza (2010) i sin studie av svenske ungdommer i multikulturelle områder. Det viste seg også at brudd på v2-regelen ble hyppigere observert i tilfeller hvor ungdommene er særlig involvert i samtalen, for eksempel i form av å utfordre hverandre. Til min kjennskap er det lite forskning som identifiserer og beskriver kodeveksling som er trigget av høy grad av involvering i samtalen. Foruten Nistov og Opsahl (2010) og Gaunza (2010), omtaler Tannen (1984) *høy grad av involvering* («high-involvement style») som en observert talestil i samtaler mellom sine venner under en uformell Thanksgiving-middag. Tannen (1984) sitt studie er ikke direkte knyttet til kodeveksling, men beskriver en talestil som er preget av rask tale, rask turtaking, overlappende tale mellom to eller flere talere, kortere pauser og overdrevne intonasjoner. Det er derfor et interessant funn å se at kodeveksling trigges ved høy involvering hos samtlige av deltagerne. Det er også interessant å se at kodeveksling ved høy grad av involvering kun inntreffer fra norsk til polsk og aldri fra polsk til norsk. Det er sannsynlig å anta at det har sammenheng med at ungdommene både har en større preferanse for polsk enn norsk (Auer 1984a), og ikke minst at deres ferdigheter i polsk er bedre enn i norsk (jf. Tabell 6).

6.2 Triangulering som metode

Metodetriangulering innebærer bruk av flere ulike metodiske tilnærminger i innsamlingen og analysen av dataene (Jick 1979 og 4.1). Gjennom å benytte triangulering som metode, har jeg hatt mulighet til å etterprøve en rekke av dataene mine, blant annet gjennom å se om det er et samsvar mellom deltagerens egenrapporterte språkbruk og den faktiske språkbruken som filmopptakene har gitt meg tilgang til. Når de ulike metodiske tilnærmingene gir samme resultat, vil metodetriangulering kunne gi dataene enda større validitet, og når de ulike metodene viser ulikt resultat, vil det kunne bidra til nye tolkninger og en mer helhetlig

forklaring av de aktuelle forskningsspørsmålene. Gjennom å benytte meg av spørreskjemaene, har jeg fått tilgang til deltagerens egne tanker rundt egen språkbruk, mens filmopptakene har gitt meg mulighet til å se om det er et samsvar mellom det deltagerne selv rapporterer om egen språkbruk og den faktiske språkbruken jeg observerer i den gitte konteksten. De retrospektive intervjuene, som er gjennomført med Wiktoria og Simon, har dessuten gitt meg mulighet til å stille oppklaringsspørsmål dersom noe har vært uklart, til å få deltagerne til å selv se på sine egenrapporterte data, sin faktiske språkbruk gjennom filmopptakene, og videre kunne kommentere og utdype. Under de retrospektive intervjuene med Wiktoria, hvor jeg viste henne et av samtaleutdragene som ikke er tatt med i analyseeksempelet, spurte jeg henne om hun ønsket å kommentere det hun så, og om hun hadde noen tanker rundt hvorfor hun vekslet fra polsk til norsk. Muligheten til å diskutere flere av analyseeksemplene med Wiktoria og Simon, har bidratt til å både bekrefte en rekke av mine observasjoner, og oppklare der det har vært nødvendig:

Utdrag 21: «Si det på polsk hvis du kan»

8. W: han skriker på morgningen ((lager lyder)) **mów po polsku jak coś**
Si det på polsk hvis du kan
9. S: **kogut**
hane

Basert på flere faktorer i samtalen, som kroppsspråk, toneleie og talefart, hadde jeg kategorisert denne vekslingen som høy grad av involvering, men når Wiktoria ser klippet selv, har hun en annen begrunnelse for hvorfor kodvekslingen forekommer:

Utdrag 22: „da snakka jeg polsk”

1. W: ((ler)) jeg så på Simon at han var forvirra
2. M: at han ikke skjønnte hva du forsøkte å forklare?
3. W: ja liksom at han ikke visste helt hva han skulle si (.) og da ((pause))
4. M: ja?

5. W: da (.) snakka jeg polsk for at han skulle komme på det

Når man studerer språkvalg er det med andre ord viktig å vurdere de metodiske verktøyene man bruker for å innhente data, og ikke minst det å triangulere metoder.

Denne studien har hatt som formål å belyse forholdet mellom språk og identitet(er) blant ungdommer med polsk bakgrunn i Norge, den første, så vidt meg bekjent, i en norsk sammenheng. Det er med andre ord behov for en rekke andre studier og med mange andre metoder og data for å fremskaffe kunnskap om hvordan representanter fra den største innvandrerguppen i Norge, tilegner, bruker og forvalter sin språklige kapital, og ikke minst for å få ytterligere kunnskap om hvordan de opplever det å leve og virke i Norge.

Litteraturliste

- Aarsæther (2002). Å bruke to språk i samme tekst: Om kodeveksling som samtalestrategi blant tospråklige elever. I *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen. Konferanserapport, side 295-303.
- Aarsæther, F. (2004). *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Doktoravhandling, Det historisk-filosofiske fakultet. Oslo: Universitet i Oslo.
- AID (2008). St. meld. nr. 18 (2007-2008). *Arbeidsinnvandring*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Alice, S. (2013). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen: En alayse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver i 2012. *Statistisk sentralbyrå*, 65/2013. Hentet fra: http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/154747?_ts=14304fd4dd0
- Angouri, J. (2010). Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research. I Litosseliti, L. (red). *Research methods in linguistics*. London: Continuum International Publishing Group, side 29-45.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arbeidsdepartementet (2011). *Brev fra Arbeidsdepartementet v/statsården til kommunal- og forvaltningskomiteen, datert 13. september 2011* (Representatforslag 150 sider). Oslo: Departementet.
- Atkinson, J.M. og Heritage, J. (red.). (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (1984a). On the meaning of conversation code-switching. I Auer, P. og Di Luzio, A. (red). *Interpretive sociolinguistics. Migrants – children – migrant children*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, side 87-112.
- Auer, P. (1984b). *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to codeswitching and transfer. I Heller, M. (red). *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching. A sequential approach. I Milroy, L. og Muysken, P. (red). *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, side 115-135.
- Auer, P. (1998a). *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Auer, P. (1998b). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Auer, P. (1999). From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, vol. 3:4, side 309-332.

- Auer, P. (2005). A postscript: Code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*, vol. 37:3, side 403-410.
- Auer, P. (2007). *Style and social identities: Alternative approaches to linguistic heterogeneity*. Boston: Walter de Gruyter.
- Azuma, S. (1996). Free morpheme constraint revisited. *World Englishes*, vol. 15:3, side 361-367.
- Baugh, J. (1993). Research trends for Black American English. I Glowka, A.W. og Lance, D.M. (red.). *Language variation in North American English: Research and teaching*. New York: Modern Language Association of America.
- Beatens-Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, vol. 13:2, side 145-204.
- Benson, P. og Nunan, D. (red.). (2004). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bentahila, A. og Davies, E.E. (1983). The syntax of Arabic-French code switching. *Lingua* 59, side 301-330
- Berggren, H. og Latomaa, S. (1994). Språkbytte og språkbevaring blant vietnamesere i Bergen og Helsinki. I Boyd, S., Holmen, A. og Jørgensen, J.N. (red.). *Sprogbrug og sprogvalg blant indvandrere i Norden*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Blom, J.-P. og Gumperz, J.J. (1972/2000). Social meanings in linguistic structure: code switching in Norway. Gjengitt i Li Wei (red.). (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge, side 111-136.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Bloomfield, L. (1972). The original preface to linguistic structures of Native America. *International Journal of American Linguistics*, vol. 38:4.
- Boyd, S., Holmen, A. og Jørgensen, J.N. (1994). *Sprogbrug og sprogvalg blant innvandrere i Norden, bind 1: Gruppebeskrivelser*. Københavnerstudier i tosproghed, bind 22. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Bucholtz, M. og Hall, K. (2005). Identity and intercation: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* (vol. 7, no. 4-5), side 585-614.
- Burck, C. (2005). *Multilingual living: Explorations of language and subjectivity*. New York: Palgrave.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carling, J. (1999). *Arbeidsinnvandring og familiegjenforening 1967-1980: En oversikt med hovedvekt på statistikk*. Bergen: Norges forskningsråd og Senter for kulturstudier.

- Clyne, M. (1991). *Community languages: The Australian experience*. New York: Cambridge University Press.
- Clyne, M., Eisikovits, E. og Tollfree, L. (2002). Ethnolcets as in-group varieties. *Us and Others: Social identities across languages, discourses and cultures*, side 133-157.
- Coates, J. (1991) *Women talk: Converation between women friends*. Hobokken: Wiley Blackwell.
- Cohen, L. og Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cooper, R.L. og Fishman, J.A. (1977). A study of language attitudes. I Fishman, J.A., Cooper, R.L. og Conrad, A.W. (red.). *The spread of English*. Rowley: Newbury House, side 239-276.
- Cromdal, J. og Aronsson-Ottosson, K. (2000). Footing in bilingual play. *Journal of Sociolinguistics*, vol. 4:3, side 435-457.
- Cutler, C. og Røynealand, U. (2015). Where the fuck am I from? Hip-hop youth and (re)negotiation of language and identity in Norway and the US. I Nortier, J. og Svendsen, B.A. (red.). Cambridge: Cambridge University Press, side 139-164.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Diebold, A.R. (1964). Incipient bilingualism. I Hymes, D. (red). *Language in culture and society*. New York: Harper and Row, side 495-511.
- Dorval, B. (1990). *Conversational organization and its developments*. Westport: Praeger Publishers.
- Edwards, J. (2012). *Multilingualism: Understanding linguistic diversity*. London: Continuum International Publishing Group.
- Ellingsen, D., Henriksen, K. Og Østby, L. (red.). (2010). *Innvandring og innvandrere*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Engen, T.O. og Kulbrandstand, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I Wittrock, M.C. (red.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, side 119-161.
- Eskildsen, H. (2002). Kodeskift hos unge i 8. klasse. I Jørgensen, J.N. (red.). *De unges sprog: Artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark*. København: Akademisk Forlag A/S
- Ferguson, C. (1959/2000). Diglossia. Gjengitt i Li Wei (red.). (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge, side 65-80.
- Fisham, J.A. (1965/2000). Who speaks what language to whom and when? Gjengitt I Li Wei (red.). (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge, side 81-88.
- Fishman, J.A. (1967/2000). Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism. Gjengitt i Li Wei (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge, side 81-88.

- Fishman, J.A. (1972). *Language in sociocultural change*. Redwood City: Stanford University Press.
- Franceschini, R. og Miecznikowski (red.). (2004). *Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues*. Bern: Peter Lang.
- Friberg, J.H. og Tyldum, G. (red.). (2007). Polonia i Oslo: En studie av arbeids- og levekår blant polakker i hovedstadsområdet. FAFO-rapport 2007:27. Oslo: FAFO: Hentet 22. mars 2016 fra http://www.fafo.no/~fafo/media/com_netsukii/20027.pdf
- Friberg, J.H., Arnholtz, J., Eldring, L., Hansen, N.W. og Thorarins, F. (2014). Nordic labour market institutions and new migrant workers: Polish migrants in Oslo, Copenhagen and Reykjavik. *European Journal of Industrial Relations*, vol. 20:1, side 37-53.
- Gal, S. (1979). *Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Ganuza, N. (2010). Subject-verb order variation in the Swedish of young people in multilingual urban areas. I Quist, P. og Svendsen, B.A. (red.). *Multilingual urban Scandinavia: New linguistic practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Garcia, O. og Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godzimirski, J.M. (2011). Polsk diaspora og norsk utenrikspolitikk. *Internasjonal Politikk*, vol. 69.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Pantheon Books.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. I *Brain and language*, vol. 36:3, side 3-15.
- Grosjean, F. (1997/2000). Processing mixed language: Issues, findings and models. Gjengitt i Li Wei (red). (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. I Nicol, J.L. (red). *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell, side 1-22.
- Grøvli, L.K. (2013) *lol wtf? Kodeveksling i norsk internettkommunikasjon*. Masteroppgave, Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Oslo: Universitet i Oslo.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, R.A. (1952). Bilingualism and applied linguistics. *Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft*, vol. 6.1, side 13-30.
- Hansegård, N.E. (1975). Tvåspråkighet eller halvspråkighet? *Innvandrare och Minoriteter*, vol. 3, side 7-13.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel. Bilingualism and language planning: Problems and pleasures*. Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Hoffman, E. (1989). *Lost in translation: A life in a new language*. New York: Penguin Books.
- Hutchby, I. og Wooffitt, R. (2004). *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Ims, I.I. (2013). Språklig registerdanning og verditilskrivning: Betegnelser på nye måter å snakke norsk på i Oslo. *NOA norsk som andrespråk, vol. 2:2013*, side 37-41.
- Jick, T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly, vol 24:4*, side 602-611.
- Johnstone, B. (1990). *Stories, community and place: Narratives from middle America*. Bloomington: Indiana University Press.
- Johnstone, B. (2000). The Individual Voice in Language. *Annu Rev Anthropol, vol. 29*, side 405-425.
- Jørgensen, J.N. (1998). Children's acquisition of code-switching for power wielding. I Auer, P. (red.). *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge, side 237-359.
- Jørgensen, J.N. (2001). Multi-variety code-switching in conversation 903 of the Køge project. I Jørgensen, J.N. (red). *Multilingual behaviour in youth groups: Scandinavian studies in the simulatenous use of two or more languages in group conversations among children and adolescents*. København: Copenhagen studies in bilingualism, The Køge series, vol. K11, side 117-137.
- Jørgensen, J.N. (2002). *De unges sprog. Artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark*. København: Akademisk forlag.
- Karchru, B.B. (1978). Code-mixing as a communicative strategy in India. I Alatis, J.E. (red.). *International dimensions of bilingual education*. Washington DC: Georgetown University Press, side 107-124.
- Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of language teaching*. New York: Newbury House Publishers.
- Kjelstadli, K., Brochmann, G. og Tjelmeland, H. (red.). (2003). *Norsk innvandringshistorie: I globaliseringens tid*. Bind 3. Oslo: Pax Forlag.
- Kothari, R. og Snell, R. (2011). *Chutnefying English: The phenomenon of Hinglish*. Haryana: Penguin Books.
- Koven, M. (2007). *Selves in two languages: Bilinguals' verbal enactments of identity in French and Portugese*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kulbrandstad, L.A. (1997). *Språkportretter: Studier av tolv minoritetslevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske Bokforlag DA.
- Labov, W. (1963) *Martha's vineyard*. Masteroppgave. New York. Columbia University.

- Labov, W. (1966) *The social stratification of (r) in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press
- Labov, W. (1971). The notion of “system” in Creole languages. I Hymes, D. (red.), *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press, side 447-472.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for languages teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza (1997/2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. (1993). *Language mixing in infant bilingualism*. Ann Arbor: UMI.
- Lanza, E. (2003). Om arbeid med tospråklige informanter. I Johannessen, J.B. (red). *På språkjakt – problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub forlag.
- Lanza, E. og Svendsen, B.A. (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism and identity. *International Journal of Bilingualism*, vol. 11:3, side 257-300.
- Laurie, S.S. (1890). *Lectures of language and linguistic method in the school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li Wei (1994). *Three generations, two languages, one family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Li Wei (1998). The “why” and “how” questions in the analysis of conversational code switching. I Auer, P. (red.). *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge, side 156-176.
- Li Wei (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Lie, B. (1996). *Det slaviske og det norske språk og kultur i kontakt. Innflytelsen fra norsk miljø og språk på innvandrerdømt fra Eks-Jugoslavia*. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitet i Oslo.
- Lie, B. (2002). *Innvandring og innvandrere*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Litlosetti, L. (2010). *Research methods in linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
- Lvovich, N. (1997). *The multilingual self: An inquiry into language learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Mackey, W.F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian journal of linguistics*, vol 7:2, 36 sider.
- MacNamara, J. (1967). The bilingual’s linguistic performance – a psychological overview. *Journal of Social Issues*, vol. 23:2, side 58-77.”

- Miles, M.B. og Huberman, M.A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: SAGE Publications.
- MSZ RP (2009). Rapport o sytuacji Polonii i Polaków za granic 2009 (Rapport om Polonias og polakkenes situasjon i utlandet 2009). Warszawa: Ministerstow Spraw Zagranicznych RP. Hentet fra: www.msz.gov.pl/files/docs/polonia/Raport_PPG.pdf
- Myers-Scotton, C. (1993a/1995) *Social motivations for codeswitching*. Oxford: Claredon Press.
- Myers-Scotton, C. (1993b). *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Claredon Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mæhlum, B.K. (2007). *Konfrontasjoner: Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Møller, J.S. og Jørgensen, J.N. (2008). Poly-lingual languaging in group interaction. *Nordand* 3 (2), side 39-56.
- Nilep, C. (2005) *Code switching in sociocultural linguistics*. Upublisert manuskript. Hentet fra: https://www.academia.edu/489127/_Code_switching_in_sociocultural_linguistics_u_published_manuscript_
- Oestricher, J.P. (1974). The early teaching of a modern language. *Education and Culture*, vol. 24, side 9-16.
- Opsahl, T. og Nistov, I. (2010). On some structural aspects of Norwegian spoken among adolescents in multilingual settings in Oslo. I Quist, P. og Svendsen, B.A. (red.). *Multilingual urban Scandinavia: New linguistic practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Opsand, O.-P. (1981). *En undersøkelse av innvandrerelevs sosiale og utdanningsmessige situasjon*. Sluttrapport. Norges kommunal- og sosialhøgskole.
- Oslo kommune (2014). *Antall språk til eksterne*. (upublisert oversikt over antall morsmål i Oslo-skolen).
- Pfaff, C.W. (1979). Constraints on language mixing: Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language*, vol. 55:2, side 291-318.
- Pohl, J. (1965) Bilinguisme. *Revue de linguistique*, side 343-349.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shape. I Atkinson, J. og Heritage, J. (red.). *Structure of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, side 57-101.
- Poplack, S. (1979/1980/2000). Sometimes I'll start a sentence in Spanish *y termino en español*. Gjengitt i Li Wei (red.). (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge, side 221-256.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

- Pratt, M.L. (1999). Apocalypse in the Andes: Contact zones and the struggle for interpretive power. *Americas*, 4. juli 1999, side 38-47.
- Quay, S. (2001). Managing linguistic boundaries in early trilingual development. I Cenoz, J. og Genesee, F. (red.). *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, side 149-199.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distance. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Rodriguez, R. (1983). *Hunger of memory: The education of Richard Rodriguez*. New York: Penguin Random House.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2nd edition.
- Ronjat, J. (1913). Le developpment du langage observe chez un enfant bilingue. Paris: H. Champion.
- Røyneland (2008). Fleirspråklegheit. I Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland U. og Sandøy, H. (red). *Språkmøte: Innføring i sociolingvistik*, side 35-47
- Saer, D.J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology. General Section*, vol. 14:1, side 25-38.
- Sankoff, D. og Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication*, 14:1, side 3-45.
- Shin, S.J. og Milroy, L. (2000). Conversational codeswitching among Korean-English bilingual children. I *The international journal of bilingualism*, 47/3, side 351-383.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel Lund.
- Sollid, H. (2002). Om observatørens paradoks. *Målbryting*, vol 6, side 175-190.
- Språkrådet (2015). Rom for språk. *Rapport laget for språkrådet, 30.10.2015*. Hentet fra: http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Statistisk sentralbyrå (2014a). Overgang til norsk statsborgerskap. Hentet fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/statsborger/aar/2015-05-12#content>
- Statistisk sentralbyrå (2014b). Befolkningens utdanningsnivå, 1. oktober 2014. Hentet fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/utniv/aar/2015-06-18#content>
- Statistisk sentralbyrå (2015a). Flere sysselsatte på korttidsopphold. 25. juni 2015. Hentet fra <http://ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/kortsys/aar/2015-06-25#content>
- Statistisk sentralbyrå (2015b). Innvandrere etter innvandringsgrunn, 1. januar 2015. Hentet fra <http://ssb.no/innvgrunn>
- Statistisk sentralbyrå (2016a) Folkemengde og befolkningsendringar, 1. januar 2016. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/aar-per-1-januar/2016-02-19>
- Statistisk sentralbyrå (2016b) Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2016. Hentet fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

- Statistisk sentralbyrå (2016c). Innvandrere etter region, botid og landbakgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/Define.asp?subjectcode=&Product=&MainTable=InnvLandBotid&nvl=&PLanguage=0&nyTmpVar=true&CMSSubjeArea=befolkning&KortNavnWeb=innvbef&StatVariant=&checked=true>
- Sunderland, J. (2010). Research questions in linguistics. I Litosseliti, L. (red.). *Research methods in linguistics*, London: Continuum International Publishing Group, side 9-29.
- Svendsen, B.A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Doktoravhandling, Det historisk-filosofiske fakultet. Oslo: Universitet i Oslo.
- Svendsen, B.A. (2006). Fra språklig enhet til språklig pluralisme? Språk og identitet i det offisielle enspråklige Norge. I Hylland-Eriksen, T. og Breivik, J.K. *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget, side 227-251.
- Svendsen, B.A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, B.A. (2010). Linguistic practices in multilingual urban contexts in Norway. I Quist, P. og Svendsen, B.A. (red.). *Multilingual urban Scandinavia: New linguistic practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Svendsen, B.A. (2014). Kebabnorskdebatten: En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning, 2014 (1)*, side 33-62.
- Svennevig, J. (2010) *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Tashakkori, A. og Teddlie, C. (2003). The past and the future of mixed model research: from methodological triangulation to mixed model designs. I Tashakkori, A. og Teddlie, C. (red.). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks: Sage.
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University press.
- Tjomsland, M. (2002). Arbeidsinnvandrings situasjonen i Norge etter 1975. *Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier, universitetsforskning i Bergen, notat 19:2002*.
- UDI (u.d.). *Statsborgerskap for deg som har brukt registreringsordningen for EU/EØS borgere*. Hentet fra: <https://www.udi.no/skal-soke/statsborgerskap/eu-borgere-som-har-brukt-registreringsordningen/?c=pol#link-561>
- Urry, J. (2007) *Mobilities*. Cambridge: Polity Press
- Valberg, A. (2012, 17. februar). Innvandrerspagaten. Hentet fra <http://forskning.no/innvandring-demografi/2012/02/innvandrerspagaten>
- Van Lier (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

- van Riemsdijk, M. (2006). Rekruttering av polske sykepleiere til Norge: Erfaringer og virkninger. FAFO-notat 2006:27. Oslo: FAFO. Hentet fra http://www.faf.no/~faf/media/com_netsukii/10017.pdf
- Vertovec, S. (2006). The emergence of super-diversity in Britain. *ESRC Centre of Migration, Policy and Society Working Paper*. WP-06-25.
- Vilbli.no (u.d.) 1-årig forberedende Vg1. Hentet fra: <http://www.vilbli.no/?Fylke=3&Program=V.ST&Kurs=V.STUSP1&Side=&Artikkel=021665>
- Wolf, A. (2006). *Subjectivity in a second language: Conveying the expression of self*. New York: Peter Lang.
- Wolfram, W., Christian, D. og Hatfield, D. (1983). Adolescent and young adult English of Vietnamese refugees. *NIE Final Report*, No. G-81-0122.
- Wray, A., Trott, K., Bloomer, A. (1998). *Projects in linguistics: A practical guide to researching language*. London: Arnold.
- Zentella, A.C. (1997). *Growing up bilingual*. Oxford: Blackwell.

Appendiks 1

Løs intervjujguide (oppfølgingsspørsmål underveis), filmopptaksdag

1. Hva tenker du når du hører ordet norsk?
2. Hender det at du kodeveksler? (forklar!)
3. Hva er dine planer for fremtiden?
4. Hva gjør du på fritiden?
5. Kjenner du mange polakker i Norge?
6. Tilbringer du mye tid med andre polakker i Norge?
7. Hvordan trives du på skolen?
8. Er det noe du synes er utfordrende?
9. Har du mange venner som snakker andre språk enn polsk og norsk?

Appendiks 2

Spørreskjema

Bakgrunn

1. Kjønn Mann Kvinne

2. Når er du født?

3. Når kom du til Norge?

4. Hvem bor du sammen med?

5. Hvor er dine foresatte født (mor, far, andre foresatte?)

6. Hvilke/hvilket språk kan dine foresatte (mor, far, andre foresatte?)

Språkferdigheter og preferanse

7. Hvilke språk kan du?

8. Hvilke/hvilket språk kan du best?

9. Hvilke/hvilket språk lærte du først å snakke?

10. Hvilke/Hvilket språk lærte du først å lese?

11. Hvilke/hvilket språk lærte du først å skrive?

12. Hvilke/hvilket språk opplever du som morsmålet ditt?

13. Hvor begynte du å snakke norsk? (For eksempel på skolen, med venner, hjemme).

Språkopplæring

14. Har du hatt særskilt norskopplæring på skolen?

Språkbruk og språkveksling

15. Hvilke/hvilket språk snakker du til:

a) Moren din

b) Faren din

c) Andre foresatte

d) Søsken

e) Polske venner i Norge

16. Hvilke/hvilket språk snakker de til deg?

a) Moren din

b) Faren din

c) Andre foresatte

d) Søsken

e) Polske venner i Norge

17. Når dere spiser middag i familien, hvilke/hvilket språk snakker dere?

18. Når du diskuterer eller krangler med søsknene dine, hvilke/hvilket språk bruker dere?

19. Hvilke/hvilket språk brukes mest hjemme hos deg?

20. Hvilke/hvilket førstespråk eller morsmål har dine venner?

21. Hvilke/hvilket språk pleier du og dine polske venner i Norge å snakke sammen?

- a) Bare norsk
- b) Bare polsk
- c) Norsk og polsk
- d) Norsk, polsk og andre språk
- e) Norsk og andre språk
- f) Polsk og andre språk
- g) Bare andre språk

- Hvis dere bruker andre språk enn polsk og norsk, hvilke/hvilket språk er det?

- Hvorfor bruker dere andre språk enn polsk og norsk?

22. Hvilke/hvilket språk bruker du når du skriver?

a) Chat

b) E-post

c) SMS-meldinger

d) Interaktive dataspill

e) Dagbok

f) Poesi

g) Huskelapper

h) Brev

23. Hvor ofte leser du bøker på andre språk enn polsk (ikke regn med lærebøker)

- a) Hver dag eller noen nesten hver dag
- b) Noen ganger i uken
- c) Noen ganger i måneden
- d) Nesten aldri
- e) Aldri

- Hva liker du best å lese på andre språk enn polsk?

- Hva liker du best å lese på polsk?

-
24. Hvor ofte leser du bøker på polsk?
- a) Hver dag eller noen nesten hver dag
 - b) Noen ganger i uken
 - c) Noen ganger i måneden
 - d) Nesten aldri
 - e) Aldri

Fritid: interesser og aktiviteter

25. Jobber du ved siden av skolen? Hvis ja, med hva?

-
26. Hvilke interesser har du?

-
27. Hva driver du med på fritiden?

-
28. Er du medlem av noen organisasjon eller forening? (Politisk, religiøs, idrett, kulturell etc.).
Hvis ja, hvilke/hvilken?

Foreldres bakgrunn

29. Har mor utdanning? Hvis ja, hvilken?

-
30. Jobber mor? Hvis ja, hva jobber hun med? Hva har hun jobbet med tidligere?
-

31. Har far utdanning? Hvis ja, hvilken?

32. Jobber far? Hvis ja, hva jobber han med, og hva har han jobbet med tidligere?

33. Andre foresattes utdanning og jobb?

Utdanningsplaner/fremtidsplaner

34. Hva ønsker du å utdanne deg til?

35. Hva ønsker du å jobbe med?

36. Tror du at dine foreldre vil at du skal studere ved universitet/høyskole?

37. Har du noen eldre søsken som studerer ved universitet/høyskole?

38. Hvor ønsker du å bo når du er 40 år?

39. Hvor tror du at du bor når du er 40 år?

40. Hvilke/hvilket språk ønsker du å snakke til barna dine? Og hvorfor?

Appendiks 3

Spørreskjema, vurdering av språkferdigheter

| | POLSK | | NORSK | ENGELSK | | Oppgi språk: _____ | | Oppgi språk: _____ |
|---|--------------------------|---------------|--------------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| Hvor godt forstår du det som sies, når noen snakker til deg på dette språket? | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> |
| Hvor godt snakker du dette språket? | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> |
| Hvor godt kan du lese på dette språket? | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> |
| Hvor godt kan du skrive på dette språket? | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> | svært bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> | bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> | ganske bra | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> | ganske dårlig | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> | dårlig | <input type="checkbox"/> |

Appendiks 4

Intervjuguide, retrospektivt intervju (Wiktorija og Simon).

Del 1: spørsmål rundt analyseeksemplene. Hvorfor kodeveksler du i de gitte situasjonene? Hva tenker du om det som skjer i filmklippet?

Del 2: stille oppfølgingsspørsmål til spørreskjemaene, med fokus på språkmønster, språkferdigheter, språkholdninger og egne følelser knyttet til polsk og norsk.

1. Er det noen domener, det vil si enkelte områder, slik som på skolen, hjemme, på trening eller lignende, hvor du kun snakker polsk eller kun snakker norsk? Eller et annet språk?
 - a. Hvis ja, hvorfor er det sånn at du snakker polsk et sted, norsk et annet sted etc., tror du selv?
2. Når du snakker med broren/søsteren din, hvilket språk foretrekker du å snakke?
 - a. Hender det at du kommer i situasjoner hvor du kun bruker norsk eller kun bruker polsk?
 - b. Hva slags situasjoner er det?
 - c. Er det noen spesiell grunn til at du kun bruker ett av språkene i disse situasjonene?
3. Du skriver at du alltid snakker polsk med mamma, men hender det noen ganger at du snakker norsk allikevel? For eksempel bare noen ord?
 - a. Hvis ja, i hvilke situasjoner?
 - b. Hvis nei, hvorfor ikke?
4. Du skriver at du noen ganger snakker polsk med stefaren din. Hva er grunnen til at du gjør det? (W)
 - a. Er det noen bestemte tilfeller hvor du snakker mer norsk med stefaren din enn andre?
5. Hvilket språk tenker du på?
 - a. Hender det at du noen ganger tenker på polsk, og andre ganger på norsk?
 - b. Er det noen spesielle situasjoner hvor du tenker mer på polsk enn på norsk, eller mer på polsk enn på norsk?
6. Vet du hvilket språk du drømmer på?
7. Når du hører norsk, hva føler du da?
 - a. Har du hatt noen opplevelser du har merket deg når det kommer til det å lære et nytt språk, i dette tilfellet norsk?
8. Er det noen settinger hvor du ikke liker å høre norsk?
 - a. Hva er årsaken til det, tror du?
9. Er det noen settinger hvor du ikke liker å snakke norsk?
 - a. Hva er årsaken til det, tror du?
10. Hvordan føler du deg når du snakker norsk?
 - a. Opplevs det annerledes å snakke norsk enn polsk, synes du?
 - b. Føler du noen ganger at det er flaut å snakke norsk i Norge?
 - c. Føler du noen ganger at det er flaut å snakke polsk i Norge?
 - d. Synes du det kan være utfordrende å snakke norsk?

- e. Har du møtt noen negative holdninger knyttet til at du ikke har norsk som morsmål? Har du noen eksempler?
 - f. Har du noen fine opplevelser med det å lære et nytt språk?
11. Du skriver at du ikke vil snakke polsk med barna dine (S). Betyr det at du ikke vil snakke norsk med barna dine?
- a. Er det viktig for deg at barna dine skal kunne snakke polsk?
12. Du skriver at du vil snakke norsk og polsk med barna dine (W). Betyr det at du tenker å snakke både polsk og norsk hjemme?
- a. Hvorfor er det viktig for deg at barna dine skal kunne snakke polsk?
13. Føler du det samme når du leser en bok på polsk og norsk? Gir det deg samme opplevelser, eller er det slik at du foretrekker å lese på et bestemt språk? Jeg tenker ikke på tema, men hvordan du oppfatter det du leser.
14. Når du skriver noe for deg selv, for eksempel i en dagbok, hvilket språk velger du da?
- a. Velger du alltid det samme språket?
 - b. Føler du at du klarer å uttrykke dine innerste tanker og følelser på en bedre måte på det ene eller det andre språket?
15. Når du er på skolen, skulle du noen ganger ønske at du kunne bruke mer polsk? For eksempel vise frem hva du kan på polsk, enten til en lærer eller til medelever?
- a. Skulle du ønske at du fikk undervisning i polsk på skolen?
 - b. Deltar du på noen annen språkundervisning i polsk, eller et annet språk, utenfor skolen?
16. Synes du selv at du behersker norsk godt?
- a. Er det noe du er usikker på eller synes er vanskelig?
 - b. Er det noe du synes er lettere på norsk enn på polsk? For eksempel noe du enklere klarer å uttrykke på norsk enn på polsk?
 - c. Er det noe du lettere kan uttrykke på polsk enn på norsk?
 - d. Har du noen gode opplevelser knyttet til det å lære seg norsk?
 - e. Har du noen vonde opplevelser knyttet til det å lære seg norsk?
17. Tror du vennene dine misunner deg, siden du kan snakke flere språk?
- a. Er det flere av vennene dine som snakker andre språk enn norsk?
 - b. Hvilke språk snakker vennene dine?
18. Snakker du polsk når du er med polske venner i Norge?
- a. Hvis dere snakker norsk noen ganger, i hvilke situasjoner er det?
 - b. Føles det naturlig å snakke norsk med polske venner i Norge?
19. Når du sitter på internett, hvilket språk bruker du mest?
- a. På Twitter?
 - b. På Facebook?
 - c. På Snapchat?
 - d. Når du chatter?
 - e. Når du spiller spill?
20. Hvor tror du at du bor om tjue år?
- a. Har du tenkt tanken på å flytte tilbake til Polen?
 - b. Hvorfor/hvorfor ikke?
21. Besøker dere Polen ofte?
- a. Savner du livet ditt da?
 - b. Har du fortsatt mange venner i Polen?

22. Kjenner du mange polakker i Norge?
 - a. Tilbringer du mye tid med andre polakker i Norge?
 - b. Hvis ja, hvorfor?
 - c. Hvis nei, hvorfor ikke?
23. Har du noe annen familie i Norge?
24. Har dere ofte besøk fra Polen?
25. Hvordan synes du det går på skolen?
 - a. Er det noe som er spesielt morsomt?
 - b. Er det noe du synes er vanskelig?
26. Hva liker du å gjøre på fritiden?
27. Pleier du å kodeveksle når du snakker? (utdyp)
 - a. Er det noen tilfeller hvor du kodeveksler mer enn andre?
 - b. Hvis du ikke kodeveksler, hvorfor ikke?

Appendiks 5

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet *”Språkvalg blant polsk ungdom i Norge”*

Bakgrunn og formål

Innvandrere fra Polen utgjør den største innvandrerguppen i Norge (Statistisk sentralbyrå, 1. januar 2014). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser også at elever med polske foreldre i gjennomsnitt presterer bedre på de nasjonale prøvene på ungdomsskolen enn elever med norske foreldre. Selv om innvandrerguppen er den største, har det hittil blitt forsket relativt lite på språk og språkbruk blant polakker i Norge.

Formålet med denne studien, som er en masteroppgave ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitet i Oslo, er å undersøke språkvalg blant ungdommer med polsk bakgrunn i Norge. Jeg ønsker å se på hvordan ungdommene bruker språkene de kan i samtaler seg imellom.

Det ville være flott om du har anledning til å bidra i denne studien. Planen er at tre gutter og tre jenter som kommer fra Polen og som bor i Norge skal delta. For at samtalen skal flyte naturlig, er det fint om dere kjenner hverandre fra før. Du kan derfor ta med deg en venn.

Hva innebærer deltagelsen i studien?

Deltagelse i studien innebærer at du vil ha et felles møte med meg og de andre deltagerne. Når vi møtes vil jeg be dere om å fylle ut et spørreskjema blant annet om deres språkbakgrunn, botid i Norge og alder. Deretter vil jeg intervju dere i samlet gruppe, blant annet om hvordan dere opplever det å være polsk i Norge. Til slutt skal dere spille et spill, hvor dere vil bli delt inn i par. Det vil ta litt over en time. Dere vil bli filmet mens vi snakker i samlet gruppe og mens dere spiller.

En gang etter at alt er ferdig, ville det være fint om vi kunne møtes igjen for å snakke om det vi ser i gruppesamtalene og underveis i spillet. Det vil ta om lag en time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen om deres vil bli anonymisert i studien, slik at det ikke er mulig å identifisere deltagerne. Det er kun undertegnende, eventuelt en oversetter og undertegnede veileder (professor Bente Ailin Svendsen, se nedenfor) som vil ha tilgang til dette materialet. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2015.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marie Bygdås på e-post: marieeb@stud.uv.uio.no eller tlf. 414 42 755 eller professor Bente Ailin Svendsen, MultiLing Senter for flerspråklighet, et senter for fremragende forskning ved Universitet i Oslo, på e-post b.a.svendsen@iln.uio.no eller tlf. 975 62 138.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjonen om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltager, dato).