

Den fleirspråklege skjønnlitteraturen sitt potensiale for undervisning i og om språklege tema i norskfaget



Trude Bukve
ph.d.
Lektor
Høgskulen på Vestlandet
trude.bukve@hvl.no



Nina Goga
ph.d.
Professor
Høgskulen på Vestlandet
nina.goga@hvl.no

«Sjære

-Skære

-Chare?

Kære dagb

-Shere dagbok?

Føkk deg dagbok!!

Hør'a, dagbok.» (Sewali, 2020: 3).

Slik startar barneromanen *Hør'a dagbok! Dagen Nansi gjøret dagbokskriving HEFTIG igjen!* (2020) med å ta opp eit av dei mest tematiserte språkendringstrekk i norsk som starta på 1970-talet, nemleg fonemsamanfallet mellom kj (/ç/) og sj /ʃ/. Dagbokforfattaren, den 12 år gamle jenta Anansiwa som kom frå Uganda då ho var ti, viser med denne utprøvinga at sjølv om norsk ikkje er morsmålet hennar, så deler ho utfordringar med det norske språket med språkbrukarar som har det som sitt førstespråk.

I motsetning til dei fleste andre europeiske land blir dei norske dialektane brukt innan dei fleste domene i samfunnet, og auka mobilitet har ført til framveksten av nye -lektar og normer for språkbruk. Dette blir også løfta fram i internasjonale perspektiv på det norske språksamfunnet (Trudgill, 2001: 31).

Nyare forskning viser likevel at mens den norske læreplanen legg til grunn eit ressursyn på fleirspråklegheit (Kunnskapsdepartementet, 2020) og språkleg mangfald er beskytta gjennom opplæringslova (2023, § 2-5), inkluderer toleransen for språkleg variasjon ikkje *alle* former for variasjon, og både tradisjonelle og nyare minoriserte språk, multietnolektar og aksentprega uttale blir i mindre grad aksepterte som ein fullgod versjon av det norske språket (Røyneland og Jensen, 2020). Med andre ord kan språkideologiar påverke både sosiale og kulturelle verdiar som blir tillagt språk, som igjen kan føre til ulik vurdering og forskjellsbehandling på tvers av individ (Iversen og Tavares, 2024: 58), basert på kva språkleg repertoar eleven har med seg inn i opplæringa og korleis dette blir vurdert av læraren. Sidan haldningar og ideologiar er nært forbundne, er det vanleg å sjå haldningar som konkrete uttrykk for ideologiar på eit overordna nivå, og at språkideologiane er kollektive oppfatningar som verkar inn på språkhaldningane (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021). Svendsen (2021: 194) viser til at språkideologiar kan kome til uttrykk som språklege hierarki i den norske skulen, der språk som norsk, engelsk og andre tradisjonelle framandspråk i mykje større grad blir sett på som ein ressurs, medan innvandrarspråk som arabisk, somali og panjabi ofte blir sett på som ei utfordring. Eit slikt mangelperspektiv kan ha stor påverknad på individet, og dersom vurderingane våre av språket står i vegen for vurderinga av anna kunnskap, står vi i fare for å utøve det Fricker (2007) kallar *epistemisk urett*. I andrespråkskonteksten kan epistemisk urett mellom anna handle om at ein ikkje blir anerkjend for kunnskapen ein har med seg, basert på korleis hen¹ snakkar eller skriv på andrespråket.

Litterær fleirspråklegheit kan ta ulike former, og *Hør'a dagbok!* er skriva av ein fleirspråkleg forfattar og har ein gjennomgåande fleirspråkleg tematikk. I denne artikkelen blir spesielt norsk andrespråk og multietnolekt tematisert. Multietnolekt, også kalla kontaktbasert talestil, har vakse fram i byområde med ein høg del innvandrarakar og viser til bruken av fleire språk i kommunikasjonen, der engelsk og dei andre innvandrarspråk som blir omtalt over spelar ei spesielt viktig rolle (Svendsen, 2021: 158–9).

Artikkelen tek utgangspunkt i barneromanen *Hør'a dagbok!*, og utforskar korleis karakterane i boka bygger opp om språkhaldningar i ein norsk kontekst. I artikkelen ønskjer vi å undersøke problemstillinga: *Kva potensiale har den fleirspråklege skjønnlitteraturen for undervisning i og om språklege tema i norskfaget, spesielt knytt til haldningar rundt fleirspråklege praksisar.*

Ved å gjennomføre ein språkleg og litterær analyse av *Hør'a dagbok!*, freistar vi å modellere korleis lærarakar og lærarstudentar kan ta i bruk fleirspråkleg skjønnlitteratur i språkundervisninga.

¹ Hen viser kjønnsnøytralt pronomen i norsk og blir brukt for å vise til ein person når kjønn er ukjent, uvesentleg eller blir halde skjult; han/ho, han eller ho, vedkomande, eller for å vise til ein person som føretrekkjer pronomenet 'hen' framfor 'han' eller 'ho' (ordbokene.no).

Hør'a dagbok!

Hovudpersonen i boka heiter Anansiwa, men til liks med mange litterære (og verkelege) personar med minoritetsbakgrunn og uvanlege namn samanlikna med majoritetsbefolkninga lar ho andre folk bruke eit kallenamn, Nansi. Ho har fått i oppdrag frå norsklæraren å skrive dagbok, for «at kanskje min norsken kan bli littebittegrann bedre [...]» (Sewali, 2020: 3). Å velje dagboksjangeren for å formidle fleirspråklege erfaringar er ikkje uvanleg, og eksempel frå nyare skandinavisk litteratur viser at denne sjangeren opnar for språkleg eksperimentering (sjå Goga, 2024).

Eitt av hovudtemaa i boka er å bli anerkjent og ikkje diskriminert på grunnlag av språk, hudfarge og (familie)bakgrunn (Goga, 2024). Dette temaet vil mange lesarar truleg også erfare i avkodinga av sjølve den litterære teksten. Ikkje berre kan dei lese at Anansiwa har som mål å bli betre i norsk, men dei kan også få innsikt i kva slags variantar av norsk ho beherskar. Som vi skal vise er nemleg dagbokskrivinga hennar rik på både påstandar om norsk språk, og eksempel på og refleksjonar over eigne kreative språkval.

Å inkludere *Hør'a dagbok!* både i språk- og litteraturundervisinga i lærarutdanninga så vel som i skulen på mellomtrinnet kan ein argumentere for utifrå fleire perspektiv. Mange av refleksjonane i boka handlar om språk knytt til skulekonteksten, og er difor sentral for både lærarstudentar og elevar.

Boka har dessutan fått positiv merksemd blant primærlesarane, altså barn og unge. I samband med at boka blei nominert til Bokslukerprisen 2021/22, skreiv fleire lesarar at noko av det som gjer boka gøy og god er måten ho er skriven på. Dei unge lesarane legg altså merke til det språklege uttrykket, og fleire kommenterer at noko av det dei likte best er der Anansiwa viser språkleg myndiggjering eller kreativitet, som når ho kallar edderkopp for dillekopp sjølv om ho veit det er feil.

Sosiolingvistiske perspektiv i Hør'a dagbok!

Innanfor sosiolingvistikken er vi spesielt interesserte i å undersøke korleis ulike språklege varietetar blir brukt i kommunikasjonssituasjonen, og kva haldningar varietetane møter, både på individ- og samfunnsnivå. Gjennom å undersøke korleis Sewali brukar språket som verkemiddel i *Hør'a dagbok!*, utforskar vi altså kva for konsekvensar språkbruken, bruk av multietnolekt og vekslingar mellom språk, har for språkhaldningar hovudpersonen blir møtt med gjennom boka.

I denne analysen fokuserer vi på hovudpersonen, Anansiwa. Gjennom dagboka får vi innsyn i korleis språket hennar blir gjenstand for vurdering i ulike situasjonar, men også korleis ho reagerer, og ikkje minst agerer på desse vurderingane. Dei ulike stemmene representerer ulike diskursar om språk i det norske språksamfunnet, både på individ- og samfunnsnivå. Analysen er inndelt i tre deler, der kvar del tek utgangspunkt i ein karakter og undersøker korleis dei gir stemme til perspektiv på og vurderingar av språket til Anansiwa.

Analyse og drøfting

Boka er skriven i ein munnleg stil, og det blir tydeleg at valet mellom ulike språklege varietetar spelar ei viktig rolle i boka. Anansiwa har norsk som andrespråk, og fleire stader i boka får ein presentert trekk som blir rekna for typiske for innlærarspråket: «Marvin sin trynen blir helt rød. [...] Latter stoppe. ‘Komme’, jeg sier til Marvin. ‘La oss gå på klassen, du ikke trenger å høre på disse drittvesker’» (s. 26).

For å kunne arbeide med fleirspråkleg litteratur i norskfaget forutset det kunnskap om både språket som system og korleis ein og same språkbrukar tilpassar språket til ulike kontekstar. Utdraget viser til fleire kjente trekk som er vanlege i innlærarspråket. På det grammatiske nivået kan ein mellom anna løfte fram at substantivet *trynen* er blitt hankjønn i staden for inkjekjønn, nokre, men ikkje alle substantiv manglar bestemt form og preposisjonen *på* blir brukt i staden for *til* som ville ha vore korrekt når ein skal uttrykke bevegelse mot eit mål. På ordnivået ser vi at *drittvesker* erstattar det meir brukte ordet *drittsekker*². Både det grammatiske nivået og det å bruke ord som vil verke uvanleg for ein førstespråkstalar er vanlege kjenneteikn på innlærarspråket. Men desse trekka er også vanlege i multietnolekta, og ein finn også fleire eksempel i boka på multietnolektiske trekk, som *wallahi* basert på Wallah ‘eg sverger, kors på halsen’ frå «eg sverger ved Allah/Gud» på arabisk», med ein ekstra -i til slutt i ordet for å markere ekstra kraft i uttrykket (slangordboka.no). Skiljet mellom innlærarspråket og den planlagde multietnolekten er med andre ord ikkje tydeleg, og måten Anansiwa blir møtt av dei tre karakterane vi har henta ut frå boka tydeleggjer nettopp dette.

Lillun

Utgangspunktet for å skrive dagbok er som nemnt lærarens tru på at om Anansiwa skriv jamt og personleg over tid, så kan ho bli betre i norsk. Tanken ser ut til å vere at til meir ein skriv til betre blir det, men samtidig blir det lagt opp til ei form for skriving som ikkje blir følgt opp av læraren, men i staden gir Anansiwa ansvaret for vidare språklæring. Læraren, eller Lillun som Anansiwa kallar ho, blir i det heile ofte nemnt når det er snakk om lesing og læring. Mykje tyder på at Sewali lar Anansiwa portrettere læraren på ein måte som gjer ho til ein stereotypisk dårleg rollemodell for andre lærarar som skal støtte og rettleie eigne elevar med norsk som andrespråk. Når Lillun trur dagbok kan vere ei løysing, legg ho også til grunn ei forståing av jenter og skriving, som ikkje blir opplevd som relevant for Anansiwa. For henne er ikkje berre sjølve skrivinga eit problem, men også skrivekonteksten er umogleg fordi «SVARTINGER IKKE SKRIVE DAGBOK!» (s. 3). Likevel begynner ho å skrive, men i staden for å skrive om forelsking og «glinsehår som danse i vind» (s. 3), skriv ho om korleis ho skal bli «Norges storeste RAPSTJERNE» (s. 8), om rapbattlar og om rekka av situasjonar der ho på ein eller annan måte møter motstand i og på grunn av språket. Slik blir dagboka også ein plass for refleksjon over og handtering av eigne og andre sine språklege praksisar.

² Ordet ‘drittsekk’ blir i definert som «ufin person som en forakter» (ordbøkene.no).

Marvin

Marvin er den tidlegare bestevennen til Anansiwa, men etter at han blei venn med Leo og Dario tok vennskapet slutt. Marvin og dei nye vennene er også interesserte i rap og brukar sjølv ord og uttrykk som kjenneteiknar multietnolekta, som «Dere er kætte ass» (s. 146). Det blir tydeleg for lesaren at vekslinga markerer ei form for status for Marvin, Leo og Dario, for der den multietnolektiske stilen blir hyppig brukt blant vennene, blir Anansiwa sitt språklege repertoar møtt med tydeleg uttrykte negative haldningar, slik utdraget under eksemplifiserer:

«Komme», jeg sier til Marvin. «La oss gå på klassen, du ikke treng å høre på disse

drittvesker.»

Marvin begynne å gå mot meg, men plutselig

Dario bare rope.

«Ja, Marvin. KOMME til dama di.»

Marvin stoppe.

Han se på guttene, også på meg igjen.

Også...han gi meg en ny smil. Men ikke en

vennersmil. Nei. Denne smilen jeg ikke sjenner igjen.

«Bare gå PÅ klassen du, Nansi», Marvin sier.

«Kanskje du lærer deg norsk, da.» (s. 26, siste linje i snakkeboble).

Med disse kommentarane set Marvin ord på tydelege haldningar til norskspråkleg kompetanse som mange innlærarar kan kjenne seg att i. Røyneland og Jensen (2020) syner at toleransen for språkleg variasjon først og fremst gjeld dei tradisjonelle geografiske dialektane, medan minoriserte språk, multietnolektar og aksentprega uttale i mindre grad blir aksepterte som ein fullgod versjon av det norske språket. Samtidig viser Sewali at Anansiwa står ei ein ekstra sårbar posisjon, fordi ho i mindre grad gjer ei bevisst veksling på det grammatiske nivået, og det er også dette Marvin brukar for å latterleggjere Anansiwa. Det gjer også fleire av klassekameratane hennar, og sjølv om ho stort sett møter desse haldningane med motstand, let ho seg også påverke av dette: «Hvorfor jeg gråte? Vet ikke. Kanskje fordi jeg er sliten. Og lei. Lei av å snakke feil, spille feil, lese feil, ha feil venner, være feil datter. Bare være feil, hele tiden. Den er slitsomt da» (s. 82).

Ask

Men sjølv om Anansiwa møter motstand er ho tøff og gir ikkje opp i møte med vanskelege situasjonar eller menneske. I starten av boka møter ho Ask, ein ny elev som innleiingsvis møter Anansiwa med motstand. Det første møtet mellom dei to skjer i musikkrommet, etter at Anansiwa har blitt kasta ut av klassen fordi ho ikkje vil lese høgt. «Plutselig en sjuk³ gutt med en blond sossesleik⁴, fancy dameveske, og altfor dyr grå jakke stå i døra og se på meg» (s. 43). Han påpeiker fort både språklege og musikalske feil han meiner Anansiwa gjer:

«Det er 88 knapper på pianoen. Jeg tellet dem.

Visste du at er 88 knapp-»

«Det heter ikke knapp!» han sier skarpt.

«Hæ?»

Gutten peke på piano.

«Du sa knapp» han sier. «Slutt å si knapp,

for det heter ikke knapp – det heter tangent og du

spilte Til Elise HELT FEIL!»

[...]

«Noen gang feil blir riktigere en riktig.»

[...]

«Hva er det du – Riktig? Du gir jo ingen – ÅÅHH!»

han grynte. «Kanskje jeg hadde forstått hva du sa,

HVIS DU SNAKKET NORSK?» (s. 47-9).

Ask ser med andre ord også ut til å ha negative haldningar til Anansiwa og det språklege repertoaret hennar. Det er lite som tyder på at dei to kan ha noko som helst til felles. Men gjennom boka utviklar dei likevel eit vennskap som startar med ei felles interesse for musikk, der spesielt sangen *Feeling fine* av Nina Simone spelar

³ 'Sjukk' viser til «tjukk, tykk» og følgjer her ein ortofon skrivemåte for å tydeleggjere fonemsamanfallet mellom (/ç/) og /ʃ/, som vi viser til innleiingsvis.

⁴ 'Sossesleik' er en hårfrisyre der håret er kjemma bakover. Ein soss er ein person frå den sosiale overklassen. Hårfrisyren blir difor kopla til personar som ønsker å gi uttrykk for at dei har mykje pengar og/eller høyrer til den sosioøkonomiske overklassen.

ei viktig rolle for begge. Etter kvart endrar rollane seg mellom dei to, og Anansiwa blir den som overfører kunnskapen sin om språket på Tøyen til Ask:

«Pappa døde for et par måneder siden», han si uten å se på meg. «Av kreft-«

«Pændot⁵», jeg sier.

«Ja, pensjot», han sier. (s. 126-7).

Og som vi ser frå utdraget over, overtar Ask på si side ein del av det multietnolektiske vokabularet til Anansiwa

Didaktiske implikasjonar

Dei tre karakterane Lillun, Marvin og Ask vurderer den språklege kreativiteten og kompetansen til Anansiwa på ulike måtar.

Lillun vurderer Anansiwa først og fremst utifrå eit mangelperspektiv og er eit godt eksempel på korleis språkideologiar påverkar haldningar til språk. Sjølv om ho legg til rette for utvikling av kreativitet og kompetanse, følger ho ikkje opp aktiviteten. Samtidig er klassekameratane si nedvurdering av Anansiwa sin språklege kompetanse lite konsekvent, då dei same språklege trekka blir oppvurderte idet dei blir nytta av Marvin og vennene hans, noko som igjen fører til ulik vurdering og forskjellbehandling på tvers av dei ulike karakterane i boka. Å forstå og ha kunnskap om kva som kan føre til slik urett er viktig for lærarstudenten, og eit perspektiv hen kan utforske gjennom å undersøke fleirspråklegheit i skjønnlitteraturen. For lærarstudenten gir dette viktig innsikt i korleis vurderingar som mange elevar med norsk som andrespråk blir møtt med, kan påverke både sjølvtilitt og identitetsutvikling. Denne kunnskapen kan også bli følgt opp med konkrete aktivitetar, der studentane får i oppgåve å formulere anerkjennande tilbakemeldingar til Anansiwa. Her kan dei også trekke inn andrespråksdidaktiske tilnærmingar, som mellom anna den pedagogiske transspråkinga, der det samla språklege repertoaret til eleven blir sett på som ein ressurs, heller enn ein mangel.

For eleven er det svært viktig at ein løftar fram og synleggjer kunnskapen hen har med seg inn i opplæringssituasjonen, slik også læreplanen legg opp til. Ask er eit godt eksempel på korleis dette ressursynet kan utviklast med kunnskap og anerkjening. Frå eit tydeleg mangelsyn innleiingsvis, utviklar vennskapet seg gjennom boka med ei felles anerkjening av kunnskapen dei begge har med seg. For elevar i grunnskulen kan karaktermøta i boka tydeleggjere korleis nedvurderingar av medelevar, mellom anna på grunnlag av språk, fører til utestenging frå elevfellesskapet. At Anansiwa likevel er trygg på sine egne evner er ei svært viktig tydeleggjering for elevar; nemleg at nedvurderingane ikkje har rot i verkelegheita, men er eit resultat av mobbing og mangel på kunnskap. At Ask etter kvart utviklar denne kunnskapen og endrar haldningane sine til

⁵ Ordet 'pændot/pensjot', eller panchod/pænhåd/pænhod, kjem frå punjabi og betyr ein som har seksuelt samvær med si eiga søster (slangordboka.no). Mens ordet ofte blir nytta nedsettande om ein annan person, bruker Anansiwa det her meir som 'faen' og som eit uttrykk for at noko er dumt, trist, og leit.

Anansiwa, er også viktig å tematisere for elevane i grunnskulen. Ved å ta utgangspunkt i den fleirspråklege litteraturen opnar vi også eit rom for refleksjon hos elevane, der vi ikkje samtidig risikerer å påføre skade eller vidareføre språklege stereotypiar kopla til enkeltelevar i klasserommet.

For å trenge inn i den fleirspråklege litteraturen må studenten ha brei språkleg kunnskap om tema som andrespråk, ulike -lektar og korleis språkbruk varierer både innan og på tvers av individ og situasjonar. Eksempla frå dei tre karakterane sin respons på Anansiwa sin språklege kompetanse kan vere eit godt utgangspunkt for refleksjon hos studentar i lærarutdanninga, og viser korleis litteraturen kan vere rik på didaktiske problemstillingar med relevans for eiga yrkesutøving.

Litteratur

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>

Goga, N. (2024). Rap og multietnolektisk myndiggjering i Amina Sewalis dagbokroman Hør'a, dagbok!. *Barnboken*, 47.
<https://doi.org/10.14811/clr.v47.897>

Hårstad, S., Mæhlum, B., & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.

Iversen, J. Y., & Tavares, V. (2024). Kritiske perspektiver på andrespråksopplæring, rase og utdanning: Forskningstrender og nordiske responser. *Nordand*, 19(1), 57-71.
<https://doi.org/10.18261/nordand.19.1.5>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Opplæringslova. (2023). *Opplæringsspråk, læremiddel og skolebibliotek* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.

Røynealand, U., & Jensen, B. U. (2020). Dialect acquisition and migration in Norway – questions of authenticity, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722679>

Sewali, A. (2020) *Hør'a, dagbok! Dagen Nansi gjort dagbokskriving HEFTIG igjen!* Aschehoug.

Svendsen, B.A. (2021). Flerspråklighet til begeistring og besvær. Gyldendal.

Trudgill, P. (2001). *Sociolinguistic variation and change*. Edinburgh University Press.