

«DET ER BARE I HJERTET MITT» *Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver*

Joke Dewilde
Universitet i Oslo
j.i.dewilde@ils.uio.no

Abstract: Dette er en artikkel om den transspråklige ungdommen Khushi, som diktskriver hjemme og på skolen. Studien som hun er del av, er en lingvistisk etnografi der jeg gjennom et skoleår har studert elever i en innføringsklasse for sent ankomne ungdommer gjennom deltakende observasjon, intervju, lydopptak og innsamling av tekster. Jeg anvender en transspråklig forståelse av literacy som utfordrer konvensjonelle forståelser av språk som avgrensede enheter, skriving som selvstendige produkter og forfattere som individuelle skrivere. Analysene viser at diktene som Khushi skriver hjemme, er rekontekstualiseringer av bollywoodsanger framfor tekster hun har skrevet selv, en praksis og et språk som hun trekker veksler på når hun skriver norsk på skolen. Hun er redd for å skrive dikt på skolen, og analysene viser hvordan oversettelse og transspråklige praksiser er med på å myndiggjøre Khushi som en skriver på norsk. Artikkelen avslutter med å understreke viktigheten av at lærere skaper trygge skriverom på skolen.

1. Innledning

Målet med artikkelen er å skrive fram et portrett av den 18 år gamle ungdommen Khushi som diktskriver i fritiden og på skolen. Materialet er hentet fra en lingvistisk etnografi av ungdommer som har bodd kort til i Norge.¹ Khushi går i en innføringsklasse ved en stor videregående skole på Østlandet i Norge sammen med 12 andre ungdommer som også har bodd i Norge i en kort periode. Hun er født i en somalitalende familie i Somalia, flyttet til Kenya for å bo hos bestemoren da hun var 7, og kom til Norge som 15-åring gjennom familiejenforening. Det var mens Khushi bodde i Kenya at hun begynte å skrive dikt på hindi, et språk hun lærte ved å se på bollywoodfilmer i fritiden. Generelt er hun svært opptatt av alt som har med India å gjøre, som for eksempel språk, klær, smykker, mat, film og musikk.

I denne artikkelen legger jeg til grunn en forståelse av skriving som *transspråklig literacy-praksis* (Canagarajah, 2013b, 2013c). Prefikset *trans-* beveger begrepet bort fra en forståelse av språk som avgrenset, stabilt system. Literacy som 'praksiser' vektlegger individets bruk av språk situert i en sosial, politisk og historisk

kontekst (Barton, 2007). En slik forståelse av literacy framhever med andre ord den flerspråklige skriverens aktørskap i samspill med rådende diskurser i ulike skrive-rom (*spaces*). Selv om Khushis dikt tilsynelatende er 'enspråklige' på henholdsvis hindi i fritiden og norsk på skolen, bidrar de transspråklige analysene med å framheve rikdommen og dynamikken i språkpraksisene, noe som igjen utfordrer måter å forstå skriving på. Analysene av skrivepraksisene i fritiden bidrar også med viktige innsikter i analysene av skoleskrivingen, og framhever dermed betydningen av å studere sammenhenger mellom skriving i ulike rom (*trajectories*). Jeg argumenterer for at Khushis skrivepraksiser utfordrer dominerende forståelser av literacy, og konkluderer med at det trengs mer forskning på hvordan slike praksiser tas imot for å kunne videreutvikle transspråklige forståelser av skriving, og dermed muligheten for å styrke aktørskapet til denne ungdomsgruppen.

2. Skriving som transspråklig og transnasjonal praksis

Flerspråklig skriving er et gammelt fenomen. Det kan blant annet føres tilbake til den romerske antikken, der det ble brukt flere språk, og gresk og latin ble blandet (Adams, 2003; i García & Li Wei, 2014, s. 26). Som forskningsfelt er det derimot ganske nytt. En mye brukt definisjon av flerspråklig skriving er «any and all instances in which communication occurs in two (or more languages) in or around writing» (Hornberger, 1990, s. 213). I den senere tid har et begrep som *flerspråklig literacy* blitt utfordret av begreper som *translanguaging* (Creese & Blackledge, 2010; García, 2009) og *translingual*-praksiser (Canagarajah, 2013a). De sistnevnte signaliserer grenseoverskridende forståelser av flerspråklighet. Individens språk blir betraktet som et samlet repertoar med større eller mindre bruddstykker framfor atskilte (nasjonale) språk, som kan telles og brukes på bestemte måter i visse situasjoner. En slik forståelse av språk harmoniserer godt med en forståelse av literacy som sosial praksis (Barton, 2007), da transspråklige praksiser alltid har en ideologisk side som plasserer dem i tid og rom. Studier av hvordan flerspråklige individer trekker veksler på sitt samlede repertoar, bidrar ofte med innsikt i større maktstrukturer som stimulerer eller stenger for bestemte språkpraksiser.

Suresh Canagarajah (2013b, s. 1–2) påpeker at grenseoverskridende praksiser i skriftspråk bryter med våre forventninger om at en tekst blir skrevet på ett språk av gangen, og at meningen er transparent. Denne antagelsen bunner i større diskurser om kommunikasjon, der det er en antagelse om at enspråklige praksiser som alle har felles, fører til den mest effektive kommunikasjonen. Han kaller disse forventningene en *enspråklig orientering* (*monolingual orientation*) til kommunikasjon. Samtidig minner Canagarajah oss på at grenseoverskridende praksiser i skriving har fått økt aktualitet i dagens globale verden. Den teknologiske utviklingen har gjort det mulig å eksperimentere med praksiser som utfordrer grensene mellom språk, andre symbolsystemer (som emoticons og grafikk) og modaliteter (som bilder, video og lyd). Flere studier har vist hvordan globale skrivere bruker disse mulighetene til å konstruere stemmene sine (sin *voice*) på nye og kreative måter når de kommuniserer med hverandre (se for eksempel Dewilde & Igland, 2015; Dewilde & Skrefsrud, 2016). Det betyr ikke at transspråklige praksiser er et nytt fenomen i

vestlig skriving, men at disse ikke har fått plass i dominerende diskurser (Canagarajah, 2013b, s. 35-55).

I en transspråklig forståelse (*translingual orientation*) av skriving er språkbrukeren som aktør sentral. En teksts mening er aldri gitt, men er under kontinuerlig forhandling. Selv om språkmønstre er blitt til over tid, kan disse alltid reforhandles og rekonstrueres av språkbrukere i nye sammenhenger. På samme måte argumenterer Creese, Blackledge, og Hu (2016) at et transspråklig perspektiv på språk bidrar til nye forståelser av *oversettelse*. Der oversettelse tidligere ble betraktet som en prosess der eksisterende kunnskap ble overført fra ett språk til et annet, tar nyere forståelser den ideologiske dimensjonen av oversettelse på alvor, gjennom å vektlegge at prosessen kontinuerlig bidrar til å skape ny kunnskap.

Det er ikke slik at det transspråklige paradigmet forkaster språkbruk der bestemte normer følges i bestemte situasjoner, for eksempel bruken av standardisert bokmål i en norskoppgave. Det som er mer viktig, er at slike handlinger ses på som strategiske forhandlinger med utgangspunkt i språkbrukerens transspråklige repertoarer. Li Weis (2011) begrep *translanguaging space* (*transspråklig rom*) understreker nettopp spennet mellom å følge og utfordre normer. Han hevder at en transspråklig praksis

creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance. (Li Wei, 2011, s. 1223)

Dette sosiale rommet har en egen makt til å transformere fordi nye identiteter, holdninger og praksiser er satt i spill. Transspråklige praksiser omfavner både *kreativitet* og *kritiskhet*. Kreativitet i den forstand at språknormer følges eller brytes, og kritiskhet når normer blir stilt spørsmål ved, problematisert eller ytret. Wei understreker at en kreativ språkpraksis nødvendigvis er kritisk, og at en kritisk språkpraksis nødvendigvis er kreativ.

Li Weis (2011) begrep minner oss også om viktigheten av den situerte og biografiske dimensjonen av språkhandling. Med sitt begrep *Spracherleben* ønsker Birgitta Busch (2015) på samme måte å utvide vår forståelse av *språklig repertoar* ved å rette søkelyset mot den kroppslige og emosjonelle forutsetningen for å bruke og oppleve språk når individer forflytter seg fra et rom der de er kjent med de sosiale reglene og språkpraksisene, og over til et annet rom der de ikke gjør dette. Hun spør hvordan språklig variasjon kan konstruere tilhørighet eller forskjellighet, og mer viktig hvordan individer kan oppleve disse konstruksjonene som ekskluderende eller inkluderende på bakgrunn av språket. Dette fokuset gjør det mulig å rette oppmerksomheten mot den biografiske dimensjonen ved individens kommunikative repertoar, og hvordan denne utvikler og endrer seg gjennom livet.

En annen interessant utvikling på feltet er interessen for hvordan literacypraksiser, identitetskonstruksjoner og utdanning blir påvirket av ulike former for mobilitet, for eksempel av mennesker, ideer, goder og praksiser (Warriner, 2007,

2012). Studier som anvender en transnasjonal forståelse av literacy, har undersøkt flerspråklige barn og unges literacy-praksiser på tvers av hjem, skole og andre sammenhenger. På et overordnet plan utfordrer transnasjonalisme forståelsen av avgrensede nasjoner og nasjonale identiteter (Ong, 1999). I stedet er det menneskers kulturelle praksiser, og hvordan disse bygger på erfaringer fra ulike steder og derfor forstås på tvers av nasjonale kulturer, som settes i sentrum. I en annen publisering (Dewilde, i trykk) har jeg vist hvordan flerspråklige elevers skriving kan forstås som et kreativt og kritisk uttrykk der de utfordrer vante sjangere og konvensjonell språkbruk ved å trekke veksler på tidligere literacy-erfaringer i nye kontekster. Joke Dewilde and Mari-Ann Igland (2015) har også lagt en transnasjonal forståelse av literacy til grunn for en utvidelse av sin forståelse av *transspråking*. Nærmere bestemt argumenterer vi for at tilsynelatende enspråklige praksiser også kan inneholde transnasjonale spor, for eksempel en refleksjonstekst skrevet på norsk av en ungdom med kort botid i Norge, inspirert av koranen som han leser på arabisk i fritiden.

Sammenhenger mellom skole- og fritidspraksiser er også et viktig poeng hos Canagarajah (2013c). Han påpeker at transspråklige praksiser i literacy ikke er et nytt fenomen, men praksiser som er «widely practiced in communities and everyday communicative contexts, though ignored or suppressed in classrooms» (Canagarajah, 2013a, s. 2). Gjennom å åpne opp klasserommet for slike *skjulte literacy-praksiser*, vil lærere kunne hjelpe elever til å bruke disse på en kritisk og reflektert måte som kan utfordre rådende (enspråklige) maktdiskurser (Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 45-46). Canagarajah (2013b, s. 11) ønsker mer forskning som går utover det skriftlige produktet der form og særtrekk beskrives, og som bidrar med «insights into the production, reception, and circulation of these texts, and the implication of these processes for the meanings that are co-constructed in spatio-temporal context». Denne artikkelen er et bidrag til dette kunnskapsgapet.

3. Sang i Bollywoodfilmer

Som nevnt innledningsvis, skriver Khushi Bollywoodinspirerte dikt. «Bollywood» er det folkelige navnet på den hindispråklige filmindustrien med forankring i Mumbai (før 1995 kalt Bombay) i India, med referanse til Hollywood i USA. Selv om Bollywoodfilmer har sine kulturelle og estetiske særegenheter, er industrien like produktiv og utbredt som Hollywoodfilmindustrien. I studien min har Bollywoodfilmer en særlig stor rolle i ungdomskulturen, særlig blant jentene med røtter i Afghanistan og Somalia. Noen av kjennetegnene til Bollywoodfilmer er «song-dance» (dans med sang), melodrama, overdådige produksjoner og fokus på stjerner, pomp og prakt (Ganti, 2013, s. 2-3). I denne artikkelen er det særlig interessant å gå nærmere inn på bruken og betydningen av sanger, som av flere blir beskrevet som kanskje det mest definerende og karakteristiske trekket til populærfilm i India (Ganti, 2013; Gopal & Moorti, 2008).

Den sentrale rollen til musikk i indisk film har røtter til eldre framføringsformer som klassisk sanskritdrama, folketeater og parsiteater, der musikk, sang og dans var bæreelementer i teateret. Filmmusikk har også stor betydning i det indiske

samfunnet i dag (Ganti, 2013, s. 90). Sangene blir spilt i alt fra bryllupseremonier, valgmøter og religiøse festivaler til tehus, drosjer og auto-rickshaws (motoriserte trehjulinger). Det finnes spillelister på radio med de seneste og mest populære sangene, og folk engasjerer seg i konkurranser der de får testet sine ferdigheter i å gjenkjenne og huske sanger.

Tejaswini Ganti (2013, s. 92) påpeker at en som ikke kjenner hindisk film, kan oppfatte sangene som forstyrrelser, og som et virkemiddel som skader filmens troverdighet. Men tvert imot er sangene i stor grad med på å definere og drive plottet framover og skape sammenheng. Sangene er blitt beskrevet som *dramatiske øyeblikk* der «all action stops and the song takes over, expressing every shade of emotional reverberation and doing it far more effectively than the spoken word or the studied gesture» (Prakash, i Ganti, 2013, s. 92).

Kjærlighet og romantikk er to sentrale temaer i hindifilmer, og industrien er av den oppfatning at disse best blir framstilt gjennom musikk. Hele forelskelsesprosessen kan utvikles gjennom fire eller fem sanger som til sammen varer i 30 minutter. I tillegg brukes sanger til å vise en tidsutvikling, for eksempel fra barndom til alderdom, eller tilbakeblikk. Karakterene synger også noen ganger om temaer som er vanskelig å snakke om, som for eksempel utroskap.

4. En studie av ungdommer med kort botid som skrivere

Studien som Khushi er en del av, er altså en lingvistisk etnografi som bygger på mitt tidligere arbeid om ungdommer med kort botid i norsk skole, et arbeid som var del av en større nordisk studie (Dewilde, 2016a, i trykk; Dewilde & Igland, 2015; Dewilde & Skrefsrud, 2016).² Lingvistisk etnografi er en fortolkende tradisjon der individers handlinger studeres fra deres eget ståsted og ses i lys av større samfunnsdiskurser (Copland & Creese, 2015). Feltarbeidet pågikk fra august 2015 til juni 2016. I denne perioden gjennomførte jeg 34 dager med åpne observasjoner på skolen (både i skoletimene og i pausene), og skrev til sammen cirka 30 000 ord med feltnotater. Jeg samlet jeg inn 7 sett med skoletekster på norsk, skrevet av 12 elever, og 6 dikt som Khushi hadde skrevet hjemme i fritiden. En assistent med ferdigheter i hindi, norsk og engelsk, samt kunnskap om bollywoodindustrien og SMS-dikt på hindi, ble engasjert til oversettelsen og kontekstualiseringen av hindidiktene. Underveis i studien gjorde jeg 8 individuelle intervjuer med 7 forskjellige ungdommer og et gruppeintervju med klassens 2 norsklærere. Alle intervjuene foregikk på norsk, foruten intervjuene med Khushi, der vi begge også trakk veksler på engelsk. Det ble også gjort 76 minutter med lydopptak av naturlig forekommende samtaler i klassen. I tillegg tok jeg 20 bilder, halvparten på skolen og den andre halvparten på ekskursjon til et kulturhus i nærområdet.

Primærmaterialet for denne artikkelen er et dikt som Khushi har skrevet på skolen som respons til en fotoutstilling som klassen besøkte, og seks dikt som hun har skrevet i dagboka i fritiden, og som hun delte med meg. Jeg trekker også veksler på feltnotatene mine fra skoleobservasjoner med jevnlig feltsamtaler, og da særlig de som ble skrevet i tilknytning til fotoutstillingen, skriving i fritiden, samt betydningen av hindi og bollywoodfilmer. I tillegg bruker jeg transkripsjoner fra to semi-

strukturerte intervjuer med Khushi, det ene om livet hennes generelt, og skrivningen og andre literacy-erfaringer mer spesielt, og det andre der hun viste meg dagboka med hindidikt og kommenterte og reflekterte omkring dem. Ungdommens skrevne tekster, feltnotatene og intervjutranskripsjonene har lik status i materialet. Analysene av disse skjedde derfor i en kontinuerlig vekselvirkning, som er en anerkjent analysestrategi i lingvistisk etnografi, og som minner oss om viktigheten av å kontekstualisere tekstanalyse (Copland & Creese, 2015, s. 57).

Forskning med ungdommer krever høy etisk bevissthet fra forskeren i alle faser (Brooks, 2013). I ungdomsforskning vil det alltid være en klar maktasymmetri, som blir forsterket i et prosjekt med nyankomne ungdommer. Det viktigste for meg har vært å hele tiden sette ungdommene i sentrum gjennom å ha en lyttende og ydmyk holdning og fortløpende forhandle med dem om tilgang til deres arbeider. Jeg forsøkte også å løfte arbeidene deres ut av klasse- og skolekonteksten, for på denne måten å bidra til å gjøre dem mer synlig. Det ble blant annet laget en stor plakat som ble stilt ut på forskjellige steder (Dewilde, 2016b), i tillegg til at noen av diktene ble publisert i tidsskrifter (Khushi, 2016; Sabora, 2016) og deklamert på åpne arrangementer (Universitetet i Oslo, 2016a, 2016b). I evalueringen har ungdommene trukket fram betydningen av at deres syn på for eksempel langtidsværende asylbarn blir gjort kjent, og stolthet over at diktene deres er blitt tilgjengeliggjort for andre enn lærerne deres.

5. Khushis skrivepraksiser i fritiden

I denne delen av artikkelen vil jeg studere Khushi som skriver i fritiden, og da nærmere bestemt i hjemmet. Jeg betrakter hjemmearenaen som et rom der bestemte ideologier dominerer, og hvor språkbrukere interagerer for å reprodusere eller utfordre dem. Som nevnt i innledningen, vokser Khushi opp i et somalitalende hjem med mor og mange småsøsken. Når hun har mulighet, trekker hun seg tilbake på soverommet for å se på hindispråklige bollywoodfilmer på pc-en, en praksis som hun startet med da hun bodde i Kenya. Khushi legger til at hun som muslimsk jente ofte oppholder seg innendørs etter skoletid, og at filmene gir henne en mulighet til å bli kjent med en verden med forelskelse, dans og drama som hun ellers ikke har tilgang til. Ut fra en tradisjonell oppfatning av språk, vil hindi ikke ha umiddelbar forankring i et somalitalende hjem i Norge eller i Kenya. Språket har likevel blitt del av Khushis språklige biografi gjennom å se på bollywoodfilmer da hun bodde i Kenya. Rommet som Khushi skaper for seg selv hjemme, kan dermed sies å være et rom i rommet, altså et rom der hun føler seg trygg til å eksperimentere med sin tilhørighet til hindifelleskapet (jf. Busch, 2015).

Khushi ser ikke bare på hindifilmer, men hun utvider denne sosiale praksisen til å skrive dikt i fritiden med utgangspunkt i filmene, og da særlig i musikken. Hun skriver med det latinske alfabetet, men uttrykker et ønske om å lære å skrive hindi med devanagari-skrift, som er et indisk skriftsystem som brukes i flere indiske språk. Dette ønsket minner om Buschs (2015) syn på språklige repertoarer som *Spracherleben*. Det å kunne skrive hindi med devanagari-skrift ville kunne bidra til Khushis konstruksjon av tilhørighet til det språklige og kulturelle fellesskapet ved

hindi-språket som hun deltar i og setter høyt. Hun skriver regelmessig dikt i dagboka. Når venninnene spør om hun kan «bruke fantasien og lage en sang med hindisk, så kan jeg det», beretter Khushi. Hun skriver med andre ord også noen ganger på oppdrag fra venninner. I slike tilfeller sender hun diktene via Viber (en tale-app som gjør det mulig å ringe, sende SMS-er og lyd- og videofiler via internett), enten som SMS eller som lydfil. I løpet av feltarbeidet skrev jeg flere ganger i notatene mine at medelever anerkjente Khushis skrivepraksiser på hindi, og at praksisen bidrar til hennes status i venninnegjengen. Noen uttrykte også misunnelse og et ønske om å forstå hindi og dermed innholdet i sangene.

Før jeg studerer Khushis skrivepraksis nærmere, gjengir jeg to av diktene som hun delte med meg. De er opprinnelig skrevet for hånd i dagboka hennes med rød penn på hindi, ellers har jeg ikke endret på hverken språket eller linjeinndelingen:

1.

*Kushiya aur gam seheti hai, bhir bhi
yeh chup reheti hai aptak kisineh
najanah zidagi kya keheti hai.*

*[Tåler gleder og sorg, likevel
er det stille, til nå har ingen
skjønt hva livet sier.]*

2.

*Dekho meri ankhon mein khwab kiske hai.
Dekho mere Dil mein Toofan kiske hai
Tum kehte ho. mere Dil ke raaste se koi nahin
Gaya To bhir yeh pairon ke nishan kiske hai*

*[Drømmene du ser i øynene mine, tilhører hvem
Vinden som du ser i hjertet mitt, tilhører hvem
Du sier at ingen har gått tilbakeveien fra hjertet mitt
De fotmerkene tilhører hvem]*

Tematisk handler diktene om forelskelse og drømmer, som da også er sentrale temaer i Bollywoodfilmer og -sanger. Som tidligere nevnt, har Khushi ifølge seg selv aldri opplevd forelskelse, men hun er som mange ungdommer opptatt av temaet. I feltsamtaler utdyper hun dette med at hun som somalisk jente ikke har så stor frihet, og at dette igjen begrenser hennes muligheter til å for eksempel forelske seg. Filmene gir henne dermed muligheten til å utforske følelser. Som utdraget nedenfor viser, behøver det hun skriver ikke å handle om hennes eget liv, noe hun utdyper i det andre intervjuet.

- 1 J: Så det handler ikke om deg?
- 2 K: Nei det handler ikke om meg.
- 3 J: Nei.

- 4 K: Det er ikke- Jeg hadde ikke kjæreste.
5 J: Nei.
6 K: Hadde ikke- Jeg vet ikke mye om livet
[sidesekvens utelatt]
7 J: Ja. Tenker du at når du ser på hindi-film at de lærer deg
om livet?
8 K: Ja. Mange mennesker som- Mange mennesker sier at hvis
du ser på mye hindisk
9 J: Ja.
10 K: du kommer til å bli forelsket.
11 J: Ja.
[sidesekvens utelatt]
12 J: Tror du at når du blir forelska at du kommer til å skrive
om din egen forelskelse, eller tror du ikke det?
13 K: Jo, jeg tror det.
14 J: Ja
15 K: Liksom, hvordan du møtte med han, hvis det er
((uforståelig)). Jeg kommer ikke til å gi sånn veldig fort ja
til han da.
16 J: Du kommer ikke til å gjøre det?
17 K: Nei. Vet du, i filmene jeg har lært det fra-
18 J: Ja.
19 K: Hvis gutten nå sier jeg elsker deg, jeg elsker deg, og du bare
ikke bryr deg om det, bryr seg, men du viser ikke,
20 J: Nei.
21 K: Så guttene vil gjøre veldig mye ting for å imponere deg.
Ikke sant?
22 J: Da er du litt kostbar.
23 K: Ja ikke sant.

Utdraget gir innsikt i hvordan Khushi sosialiseres inn i en for henne ukjent romantisk verden gjennom bollywoodfilmene og -sangene (linjene 15-23). Selv om hun foreløpig skriver om andres kjærlighet (som vist i filmene (linjene 1-6)), ser hun for seg å videreføre skrivepraksisen når hun en gang skulle bli forelsket. I utdraget beskriver Khushi også at hun ikke bare lærer av å se på filmene, men at det også ligger en forventning om at hennes egne drømmer vil gå i oppfyllelse (linjene 7-11). På denne måten gjør hun dikt og sanger om andre relevante for sitt eget liv. I linjene 17-23 gir hun et eksempel på hva hun konkret har lært: å spille kostbar slik at gutten er helt sikker på at han ønsker å være sammen med henne.

Da jeg sendte diktene til oversetteren min, gjorde hun meg oppmerksom på at Khushis dikt i stor grad er hentet direkte fra bollywoodsanger og andre SMS-dikt på hindi. Det første diktet gjengitt ovenfor, er et utdrag fra en bollywoodsang (YouTube, 2010), nærmere bestemt fra den romantiske hindifilmen *मन (Mann)* regissert av Indra Kumar i 1999. Det andre diktet finnes på en pakistansk nettside

(TausEFF, s.a.). I tillegg til at dikt deles på nettsiden, er det til hvert dikt laget en QR-kode, som gjør det mulig å sende diktene på SMS til andre. Denne praksisen er ikke så ulik praksisen til Khushi og venninnene, som sender hverandre dikt, og den har også konnotasjoner til visdomsord som verserer i sosiale medier, og til DJ-ers kreative *relokalisering* av andres uttrykk (Pennycook, 2010, s. 34-51). Diktskrivingsprosessen starter altså når Khushi ser bollywoodfilmene om og om igjen, og memorerer (bruddstykker av) sanger og replikker, som hun da igjen tar fram ved en passende anledning og skriver ned. Hun produserer dermed ikke egne dikt i konvensjonell forstand, men rekontekstualiserer dikt og sanger som allerede finnes, slik at de får betydning for henne (i dagboka) og for venninnene (via Viber).

I det første intervjuet beskriver Khushi diktskrivingsprosessen på følgende måte: hun skriver ned det «som hjernen min finner». Det kan være fra en film hun nettopp har sett, eller fra filmer hun har sett tidligere. Samtidig som diktene og sangene finnes i hjernen til Khushi, eksisterer de også i hjertet: «Så jeg bare skrev. Det er bare i hjertet mitt» (jf. tittelens første ledd). Det er altså bruddstykkene som har betydning for henne, som er i hjertet hennes, og som hun skriver ned. I resepsjonsenden av prosessen er det tydelig at diktene som er av betydning for Khushi, også gir mening for venninnene. Denne rekontekstualiseringen kan likevel sies å utfordre en konvensjonell måte å betrakte literacy på, særlig når vi forstår litteratur som literacy-praksis (Barton, 2007, s. 167-168), der det er et krav til individualitet. Khushis skrivepraksis kan derfor sies å skape et transspråklig rom som innebærer kreativitet og kritiskhet nettopp i den forstand at hun utfordrer normen til individualitet når hun rekontekstualiserer bruddstykker av hindisanger og med dette gir dem en ny betydning (jf. Li Wei, 2011). Det at hun holder seg til hindi, bidrar, som nevnt tidligere, til hennes ønskede tilhørighet til det indiske språk- og kulturfellesskapet.

For å oppsummere Khushis skrivepraksis i fritiden kan vi si at hun henter inspirasjon fra bollywoodfilmer og -sanger til å rekontekstualisere dikt på hindi i dagboka eller til venninner på Viber, et språk hun har lært mens hun bodde i Kenya, og som hun trekker veksler på i en skrivepraksis som har følelsesmessig betydning for henne. Skrivepraksisen er transnasjonal i den forstand at Khushi krysser nasjonsgrensene ved å overføre bollywoodindustrien, som har røtter i India, og som hun var blitt kjent med i Kenya, til sitt hjem i Norge. Som jeg vil diskutere i større detalj i artikkelens neste seksjon, trekker hun veksler på denne skrivepraksisen på hindi når hun får i oppgave å skrive dikt på norsk på skolen.

6. Khushis skrivepraksiser på skolen

Norsklærerne i Khushis klasse vektlegger skriving på norsk i stor grad. Under feltarbeidet skriver elevene blant annet et intervju, et personlig brev, en nyhetsreportasje og et referat, i tillegg til spørsmål med kortere svar, for eksempel i tilknytning til en tekst. Elevene blir ikke oppfordret til å trekke veksler på tidligere lese- og skriveerfaringer eller andre språk.

En dag i feltarbeidet drar klassen på ekskursjon til et kulturhus som stiller ut dokumentarfotografen Andrea Gjestvangs (s.a.) fotoreportasje *Tilbake*. Bildene te-

matiserer langtidsværende asylbarn som er blitt sendt ut av Norge, og historiene deres. Elevene går rundt, ser på bildene, leser de små skiltene som forteller litt mer om hvert bilde, og hører på lydopptakene som fotografen har gjort med barna. Stemningen er dempet, og flere av elevene beskriver utstillingen som «trist», både overfor meg og lærerne (se Figur 1 nedenfor).



Figur 1. Mottaksklassen besøker fotoutstillingen.

To dager etter ekskursjonen får ungdommene en skriveoppgave knyttet til utstillingen. Den ene norsklæreren har laget en konvolutt til hver elev, med ord og uttrykk fra skiltene under bildene. Elevene kan bruke lappene i konvoluttene som en støtte hvis de ønsker det, noe samtlige elever velger å gjøre. Sjangeren kan de velge selv. Fem skriver brev, fem skriver dikt og én skriver en dagboktekst.

Når elevene begynner å jobbe på egen hånd, roper Khushi på meg. Hun forteller at hun gjerne vil skrive dikt, men at hun lurer på hvordan man skriver norske dikt. Jeg svarer at hun kan gjøre som hun gjør når hun skriver dikt på hindi. Khushi forklarer at det å skrive på hindi er annerledes: «mer direkte, man starter rett på». Jeg gjentar at hun bare kan skrive på samme måte på norsk. «Jeg er redd», svarer hun. Jeg foreslår igjen at hun likevel prøver, og at jeg kan se på det hun skriver etter hvert. Det er interessant å reflektere omkring Khushis redsel. Kanskje er hun redd for å bruke en fritidspraksis hun anser som privat, altså å skrive i dagboka eller til gode venninner. Det er også mulig at hun er redd for å skrive mer selvstendig framfor å rekontekstualisere dikt fra filmer og SMS-tjenester som beskrevet i foregående avsnitt. Busch (2015) beskriver hvordan mennesker som flytter på seg, vil føle at det språklige repertoaret deres ikke passer inn. I Khushis tilfelle vil denne følelsen med

andre ord kunne utvides til en engstelse for at skrivepraksisene ikke bare kan overføres, men at de må tilpasses kravene hun møter i norskfaget og i det norske klasserommet.

Ved å oppmuntre Khushi til å overføre en skrivepraksis på hindi i fritiden til en skrivepraksis på norsk på skolen, forsøker jeg å skape forbindelser mellom Khushis språklige repertoar og ulike skriverom. Denne forbindelsen kommer til uttrykk på flere måter i skrivepraksisen hennes. Først setter Khushi sammen ordene som læreren har klippet ut, på en måte som gjør det mulig å lage en diktlinje. Denne diktlinjen skriver hun først på hindi på et lite kladdark, for hånd og med rød penn. Deretter roper hun på meg og forklarer hva det er hun prøver å uttrykke. Dette gjør hun ved å skrive oversettelsen av hindilinen på norsk eller engelsk med grå blyant. Sammen forhandler vi om hva det er hun ønsker å uttrykke, noe som er i kjernen av en transspråklig literacy-forståelse (jf. Canagarajah, 2013a, 2013b; Creese, et al., 2016). Når hun er fornøyd, skriver hun det ned på pc-en som hun senere skriver diktet på. Det som tilsynelatende er et dikt på norsk, bærer med andre ord med seg spor av hindi. Sporene og den dynamiske vekslingen mellom språklige ressurser forstår jeg som uttrykk for kreativitet i det transspråklige rommet som skapes. Kritiskheten må i dette tilfelle ses sammen med det at andre språk blir brukt i det norske klasserommet generelt, og i skriveprosessen til et dikt på norsk mer spesielt (jf. Li Wei, 2011).

Som vi har sett i fritidsskrivingen, trekker Khushi veksler på andres kjærlighetserfaringer i sin dagbokskrivning. Dette gjør hun også når hun skriver skolediktet med utgangspunkt i returnerte asylbarns fortellinger, der hun setter seg inn i deres følelser og skriver i jeg-person. Jeg gjengir diktet i sin helhet her:

Asylsøker til Norge

Jeg drømmer at jeg får opphold.

Før var jeg fri og nå føler jeg på flukt.

Å vente asylmottak er slitsomt.

Jeg trodde at jeg er en av de stjernehimmel.

Jeg vil et godt liv der man føler fred og ro.

Dansing gjør meg glad, og glemmer alt som er rundt meg.

Være sammen med familien min er verdens beste gave.

Hus bygges av familier, ikke av steiner.

Mellom det ekte livet mitt og drømmene mine er en bru.

Et liv uten drømmer er som et liv uten farger.

Å få avslag er som å komme inn i et svart hull som er uten nøkkel.

Å anke er liksom å få håp

Mine framtidsutsikter er å bli OL-mester.

Jeg aksepterte dette landet men som det ser ut at dette landet ikke aksepterte meg.

Derfor vil politiet returnere meg.

Hvis dette landet tror at jeg blir deprimert,

Da er det feil. Jeg er ikke av de som gir opp så fort.

Jeg vil endre skjebnen min.

Uansett hvis jeg er asylsøker så vil jeg kjempe for min rettighet.

Hver gang jeg sover, får jeg en drøm. Den er med mye lykke. Jeg sitter sammen med kongen av Norge, og han og jeg spiser min favoritt softis.

Jeg håper at en gang vil livet gi meg en klem og mye lykke og en kjæreste som jeg kan dele med omsorg.

I diktets første linje framkommer det at jeg-personen har en drøm om å få opphold, og ordet drøm/drømmer/drømmene blir gjentatt fire ganger i løpet av diktet. Det at denne drømmen blir uttrykt gjennom dikt (eller sang), er også et kjennetegn i bollywoodfilmer (jf. Ganti, 2013). Jeg tolker dette litterære grepet derfor som en lenke mellom fritidsskriving og skoleskriving. En viktig forskjell er likevel at Khushi skriver ned dikt som hun har memorert fra bollywoodfilmer eller SMS-tjenester med hindidikt, og at hun i skoleskrivingen i større grad skaper sin egen tekst gjennom oversettelse av lappene i konvoluttene. Lappen blir dermed en støtte og inspirasjon, akkurat som filmene og sangene er det i fritidsskrivingen. Uten å være klar over det, skaper norsklæreren dermed også en forbindelse til Khushis skrivepraksis i fritiden.

Hittil har jeg omtalt Khushi som «diktskriver». Men hun er mer enn det. I fritiden konstruerer hun en forfatteridentitet. Det gjør også venninnene, som både bestiller diktene hennes og gir uttrykk for at de setter pris på dem. En slik forfatterkonstruksjon utfordrer en mer konvensjonell forståelse basert på en orientering av literacy som litteratur (Barton, 2007, p. 167-168), der elever på skolen tidlig lærer at det finnes en slags kanon med store forfattere som utøver en form for literacy som er uoppnåelig for dem. De blir med andre ord lært opp til å bli passive observatører av stor litteratur, og ikke til å bli kreative deltakere i et litterært fellesskap. Maktforholdet mellom den kulturelle eliten og populærkultur ser ut til å være spesielt stor i denne forståelsen. Et litterært syn på literacy medfører også en bestemt forståelse av hvem som kan kalles *forfatter* (Barton, 2007, s. 169-173). En forfatter er nærmere bestemt en person som skriver og publiserer skjønnlitteratur, som romaner, dikt og skuespill, og inkluderer ikke journalister, taleskrivere og personer som skriver lærebøker. I tillegg blir forfatternes individualitet gjerne framhevet. Slike forståelser av litteratur og forfattere bygger på et eget sett med praksiser, holdninger og identitetsforståelser som har noen likhetstrekk, men som også tydelige skiller seg fra Khushis konstruksjon.

Som nevnt i seksjonen om studien min om flerspråklige ungdommer som skrivere på skolen og i fritiden, har jeg bidratt til at elevenes dikt er blitt distribuert til en større leserkrets enn klassen gjennom mine deklamasjoner på forskjellige arrangementer og publikasjoner i ulike tidsskrift. Dette mener jeg har bidratt til å konstruere henne som forfatter på norsk. Når det gjelder tidsskriftene, har ingen av redaksjonene stilt krav om at diktene «perfeksjoneres» til standard bokmål, noe som

kan tyde på en åpenhet overfor språkbruken til ungdommer med kort botid i Norge. Jeg vet ikke hvordan diktene er blitt tatt imot av leserne, men når jeg har deklamert dem på arrangementer eller vist fram plakaten i ulike sammenhenger (se Figur 2 nedenfor), har jeg kun fått positive reaksjoner på hvor godt elevene uttrykker seg på norsk etter å ha vært i landet i relativt kort tid. Selv om dette kan forstås som en åpenhet for forskjellighet, har flere også pekt på diskursen der nyankomne undervurderes (Dewilde, 2016a; Wedin, 2012). I et slikt lys kan denne positive responsen også forstås som et tegn på at man i utgangspunktet ikke forventer produkter med god språkføring fra denne gruppen. En annen mulig tolkning er at plakat-settingen er en slags kunstutstilling, og at det da ikke passer seg å kommentere språkformen. Elevene har på forskjellige måter gitt uttrykk for at de er stolte av produktene sine gjennom å besvare skriftlige spørsmål til meg om sine opplevelser av at plakaten deres ble utstilt på skolen, og gjennom individuelle felt-samtaler om publiseringen av diktene i tidsskrifter. Reaksjonene kan tolkes som en (gryende) tilhørighet til det norske språkfellesskapet (jf. Busch, 2015). Det er likevel noen elever som kunne ønske at jeg hadde bearbeidet diktet deres til mer «korrekt» språkbruk som vitner om at de er kjent med den dominerende «språkriktighets-diskursen».



Figur 2. Collage med elevtekster i respons til fotoutstilling.

For å oppsummere Khushis skrivepraksis på skolen, viser studien av skriveprosessen at hun trekker veksler på kommunikative praksiser i fritiden, noe som igjen gjør det mulig for henne å utvikle sin skrivekompetanse på norsk (jf. Canagarajah, 2013b, s. 127-153). Hun uttrykker likevel både redsel og stolthet i prosessen, noe Busch (2015) beskriver som vanlige følelser når man beveger seg inn i et nytt rom der normene (til dels) er ukjente. Skoletekster har som regel ikke som hensikt å bli gjort tilgjengelige utover klasserommets fire vegger, men i dette tilfellet bidro jeg til sirkulasjonen. Også her ble flere og motstridende følelser satt i spill hos elevene, følelser knyttet til hvordan tekstene ville oppleves i den dominerende enspråkligheits- og språkriktighetsdiskursen.

7. Konklusjon

I denne artikkelen har jeg konstruert et portrett av en transspråklig ungdom som skriver i fritiden og på skolen. Jeg har vist hvordan en transspråklig forståelse av

skrivning bidrar til å synliggjøre kompleksiteten i skrivepraksisene i de ulike skriverommene, i tillegg til endringene i Khushi som skriver, og myndiggjøringen hennes når hun beveger seg fra det kjente til det ukjente. Analysene viser hvordan hun stadig krysser imaginære grenser knyttet til språk, sjanger, nasjoner og kultur i skriveprosessen, og hvordan hun på denne måten utfordrer konvensjonelle forståelser av skrivning som (enspråklige og individuelle) produkter der meningen er innlysende. Kreativitet må derfor ikke bare forstås som nye og originale produksjoner, men også som repetisjoner i nye sammenhenger. Khushis uttrykk for redsel da hun skulle skrive et dikt på norsk på skolen, er en viktig påminnelse om at det å krysse grenser kan medføre en følelse av redsel for ukjente normer og forventninger i et nytt rom. Ved at lærere er bevisst disse usikre følelsene, kan de bedre legge til rette for trygge skrivesituasjoner i klasserommet der elevene blir oppfordret til å trekke veksler på ressursene de har.

Det er behov for mer forskning på hvordan skrivning som Khushis tas imot av andre, og på hvordan mening forhandles når det skriftlige produktet foreligger og skriveren har trukket seg tilbake. Ansvar for hvordan teksten forstås, ligger med andre ord ikke bare hos skriveren, men like mye hos leseren. Kunnskap om lesere som med-skapere av mening, og deres velvillighet til å engasjere seg med forskjellighet, vil kunne være et bidrag i myndiggjøringen av transspråklige skrivere, som for eksempel ungdommer med kort botid, slik at de tør å krysse grenser og dele sine (nye) måter å skrive på med et større publikum.

Litteratur

- Adams, J. N. (2003). *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Brooks, R. (2013). Ethical challenges of youth research. I K. te Riele & R. Brooks (Red.), *Negotiating ethical challenges in youth research* (s. 179-190). New York: Routledge.
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 1-20.
- Canagarajah, S. (2013a). Introduction. I A. S. Canagarajah (Red.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (s. 1-10). NY: Routledge.
- Canagarajah, S. (2013b). *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. Oxon: Routledge.
- Canagarajah, S. (Red.). (2013c). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. NY: Routledge.
- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography. Collecting, Analysing and Presenting Data*. Los Angeles: Sage.

- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(i), 103-115.
- Creese, A., Blackledge, A. & Hu, R. (2016). Noticing and commenting on social difference: A translanguaging and translation perspective. *Working Papers in Translanguaging and Translation*, WP. 10. Lokalisert på <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>
- Dewilde, J. (2016a). 'Tell me how I can get to know you.' Negotiating research strategies with late arrivals in Norwegian schools in field conversations. *SAGE Research Methods Cases 2016*
- Dewilde, J. (2016b). 'Trist' – En collage av responsen til nyankomne elever på Andrea Gjestvangs fotoutstilling "Tilbake" om langtidsværende asylbarn som er blitt returnert. Lokalisert på https://www.academia.edu/24146212/_Trist_plakat_
- Dewilde, J. (i trykk). Multilingual young people as writers in a global age. I Å. Wedin, B. Paulsrud, J. Rosén & B. Straszer (Red.), *Translanguaging and Education: New perspectives from the field*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem". En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skrivning. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T.-A. (2016). Including alternatives stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2016.1145263
- Ganti, T. (2013). *Bollywood: A guidebook to popular Hindi cinema* (2. utg.). Oxon: Routledge.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. I T. Skutnabb-Kangas (Red.), *Social justice through multilingual education* (s. 140-158). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gjestvang, A. (s.a.). *Return*. Lokalisert på <http://andragjestvang.com/photography-2/test-project/>
- Gopal, S. & Moorti, S. (2008). Introduction. I S. Gopal & S. Moorti (Red.), *Global Bollywood: Travels of Hindi song and dance*.
- Hornberger, N. H. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92, 212-229.
- Khushi. (2016). Asylsøker til Norge. I Pedagogisk profil (Red.), *Tema: På flukt* (Vol. 1). Oslo.
- Li Wei. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235.
- Nergård, M. E. & Nicolaisen, T. (2015). Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom [Explore the hidden literacy in multilingual classrooms]. I

- I. M. Lindmoe, G. T. Randen, T.-A. Skrefsrud & S. Østberg (Red.), *Refleksjon & Relevans. Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 43-63). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Sabora. (2016). [Hver gang jeg lukker øyene mine] [Every time I close my eyes]. I Press Redd Barna Ungdom (Red.), *Larm* (Vol. 1). Oslo.
- TausEFF. (s.a.). *Dekho Meri Ankhon Mein Khwab Kiske Hain Dekho* [The dreams that you see in my eyes, belong to whom]. Lokalisert på <http://www.smsrule.com/urdu-poetry-sms/dekho-meri-ankhon-mein-khwab-kiske-hain-dekho.html>
- Universitetet i Oslo. (2016a). *På flukt: Flyktninger i skolen*. Lokalisert på <http://www.uio.no/om/samarbeid/akademisk-dugnad/arrangementer/pa-flukt/pa-flukt-skolen.html>
- Universitetet i Oslo. (2016b). *På flukt: Utdannings rolle*. Lokalisert på <http://www.uio.no/om/samarbeid/akademisk-dugnad/arrangementer/pa-flukt/pa-flukt-utdannings-rolle.html>
- Warriner, D. (2007). Transnational literacies: Immigration, language learning, and identity. *Linguistics and Education*(18).
- Warriner, D. (2012). Multilingual literacies. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Red.), *The Routledge handbook of multilingualism* (s. 508-520). Oxon: Routledge.
- Wedin, Å. (2012). Literacy in negotiating, constructing and manifesting identities: The case of migrant unaccompanied asylum-seeking children in Sweden. I A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Red.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries* (s. 54-74). Bristol: Multilingual matters.
- YouTube. (2010). *Nasha ye pyar ka nasja hai* [Intoxication of love]. Lokalisert 7 March 2016, på https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=1e1CjWJMh-o

¹ Prosjektet er finansiert av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo og foregår i tidsrommet 2015-2018.

http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/flerspraklige_ungdommer/index.html

² *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice. Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries*, finansiert av NordForsk under programmet Education for Tomorrow i perioden 2013-2015 [bevilgningsnummer 53704].