



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for språk og kultur

Flerspråklig ungdom og familien: Språklige praksiser, aktørskap og identiteter

Ragni Vik Johnsen

Avhandling levert for graden philosophiae doctor (ph.d.) november 2020

Institutt for språk og kultur

Flerspråklig ungdom og familien: Språklige praksiser, aktørskap og identiteter

Ragni Vik Johnsen

Avhandling levert for graden philosophiae doctor (ph.d.) november 2020

1	Introduksjon	1
1.1	Mål for avhandlinga.....	1
1.2	Forskningsspørsmål	5
1.3	Bakgrunn: Innvandring og latinamerikanere i Tromsø og Norge	8
1.4	Struktur	9
2	Teori og tidligere forskning: Familien, ungdom, flerspråklig interaksjon og identitet i sosiolingvistisk forskning.....	11
2.1	Familien som domene.....	11
2.1.1	Kritikk mot en domenetilnærming til familien	14
2.2	Familien som (fler)språklig praksisfellesskap	16
2.3	Språklig sosialisering.....	21
2.3.1	Flerspråklig sosialisering.....	24
2.3.2	Barn og ungdom i flerspråklige familier	26
2.4	Familiespråkpolitikk (FLP)	28
2.4.1	Konstituering av FLP som forskningsfelt	29
2.4.2	Syn på <i>policy</i> i FLP	30
2.4.3	Barn og ungdom i FLP	34
2.5	Interaksjonell sosiolingvistikk og flerspråklige praksiser	37
2.5.1	Interaksjonell sosiolingvistikk.....	37
2.5.2	Interaksjonelle tilnærminger til språkvalg og språkforhandlinger	39
2.5.3	Poststrukturalistiske perspektiver på flerspråklige praksiser	42
2.6	Aktørskap og identitet	48
2.6.1	Aktørskap, språk og sosial samhandling	48
2.6.2	Aktørskap i sosiokulturelle tilnærminger til identitet og interaksjon.....	50
2.7	Interaksjon og identitet	55
2.7.1	Ungdom, flerspråklighet og identitet	55
2.7.2	Metaspråk, kreativitet og leken språkbruk	56
2.7.3	Identiteter i narrativer.....	60
2.7.4	Arvespråk og identitet	62
3	Metode	69

3.1	Deltakerne.....	69
3.2	Metodetriangulering	73
3.2.1	Etnografi og feltarbeid	75
3.2.2	Intervju	77
3.2.3	Språkportretter.....	79
3.2.4	Egenopptak.....	82
3.3	Databehandling.....	86
3.3.1	Egenopptak og transkripsjon.....	86
3.3.2	Behandling av egenopptakene.....	87
3.3.3	Behandling av intervjumaterialet	89
3.3.4	Etikk, refleksivitet og forskerrolle	89
4	Artiklene.....	93
4.1	Artikkel 1 – “Then suddenly I spoke a lot of Spanish” –Heritage language and identities from adolescents’ points of view	93
4.2	Artikkel 2 – Teasing and policing in a multilingual family – Negotiating and subverting norms and social hierarchies.....	94
4.3	Artikkel 3 - “ Quiero juksar en la julaftenito ” – Playfulness and metalinguistic awareness in translingual family interactions	95
5	Diskusjon og konklusjon.....	99
5.1	Ungdommer og familien som språklig praksisfellesskap.....	100
5.1.1	Flerspråklig familieidentitet	100
5.1.2	Metaspråklige aktiviteter.....	101
5.2	Spansk som identitetsressurs i kontinuitet og forandring.....	103
5.2.1	Posisjonering av spansk	103
5.2.2	Leken språkbruk, kreativitet og hybriditet	106
5.3	Aktørskap – ungdom som aktører i familien.....	109
5.3.1	Barns aktørskap som motstand og mer enn motstand.....	109
5.4	Familieflerspråklighet og familiespråkpolitikk	113
6	Konklusjon og videre perspektiver	117
6.1	Begrensninger og videre forskning.....	119
	Artikkel 1.....	123

Artikkel 2.....	147
Artikkel 3.....	161
Vedlegg 1: NSD informasjonskriv og samtykkeskjema ungdom.....	179
Vedlegg 2: Intervjuguider	183
Intervjuguide ungdom/barn	183
Samtale og portrett (voksen)	186
Vedlegg 3: Kvittering fra NSD	189
Referanser.....	191

Liste over tabeller, figurer og utdrag

Tabell 1: Oversikt over antall ganger Family Language Policy/-ies er nevnt i titler, sammendrag og fulltekst artikkelmanus mellom 2003 og 2019. Data: Proquest	30
Tabell 2 Oversikt over deltakere og data. Alle navn er pseudonymer.	70
Tabell 3 Språk og ytringer i Familie 1	72
Tabell 4 Språk og ytringer i Familie 2	72
Tabell 5 Språk og ytringer Familie 3.....	73
Figur 1: Mal for silhuett til språkportrett, kilde: heteroglossia.net	80
Utdrag 1 «Let it go»	83
Utdrag 2 – «Act natural»	84
Utdrag 3 – NRK Radio English.....	85

Liste over artikler

Artikkel 1: Johnsen, Ragni Vik. 2020. «'Then suddenly I spoke a lot of Spanish' – Heritage language and identities from adolescents' points of view». *International Multilingual Research Journal*. 1–19. doi: 10.1080/19313152.2020.1821320

Artikkel 2: Johnsen, Ragni Vik. 2020. «Teasing and policing in a multilingual family». *Journal of Pragmatics*. 158 (2020). 1–12. doi: 10.1016/j.pragma.2019.12.012

Artikkel 3: Johnsen, Ragni Vik. «'Quiero juksar en la julaftenito' – Playfulness and metalinguistic awareness in translingual family interactions». (akseptert for publisering i *Multilingua*, oktober 2020). doi: 10.1515/multi-2019-0120

Eg lagar meg eit nytt språk og skriv eit dikt

*Marama higo famas
sepungo dima fei
Lakama resolamas
E girgo savakei*

*Le pumo idan sovi
Gerigo savaldon?
Ritale sibur dovi
Kapunga dilma gon*

Ragnar Hovland

(Fra «Katten til Ivar Aasen møter hunden frå Baskerville: og andre dikt», 1996)

Sammendrag

Målet med denne avhandlinga er å bidra med kunnskap om flerspråklige ungdommers språklige praksiser, aktørskap og identitetskonstruksjon i familien. Datamaterialet er samla inn gjennom metodisk triangulering, og består av egenopptak i tre familier (ca. 15 timer opptak), semi-strukturerte intervjuer (12 individuelle- og gruppeintervjuer), samt språkportretter (jf. Busch 2015) med både foreldrene og ungdommene. Familiene har til felles at barna er i tenårene, at minst én av foreldrene har flyttet til Norge fra et latinamerikansk land, og at de bor i samme nordnorske by. Avhandlinga undersøker hvordan ungdommene forholder seg til egen flerspråklighet og hvordan de utnytter flerspråklige ressurser for å nå kommunikative mål. Avhandlinga viser blant annet at ungdommene tar i bruk ulike språk for å utfordre språklige og sosiale regimer, vise tilhørighet til familien og for å erte hverandre. I tillegg viser avhandlinga hvordan familiemedlemmene gjennom kreative praksiser og leken språkbruk utfordrer og (re)forhandler språklige og sosiale normer. Analysene viser også ulike måter ungdommene utøver aktørskap på, ved for eksempel å innta autoritetsposisjoner, utøve motstand og ved å bekrefte eller snu om på språklige og sosiale hierarkier. Resultatene i avhandlinga komplementerer tidligere sosiolingvistisk forskning på ungdom, språk og identitet ved å bidra med kunnskap om flerspråklige ungdommers språklige praksiser og identitetskonstruksjoner i familien. Videre bidrar avhandlinga empirisk og metodisk til forskning på flerspråklige familier ved å studere ungdommers perspektiver og språklige praksiser, og ved å benytte interaksjonelle, sosiolingvistiske metoder.

Abstract

The aim of this thesis is to contribute with knowledge on multilingual adolescents' language practices, agencies and identity construction in the family. The families have in common that they have adolescent children, that one parent have emigrated from a Latin-American country and that they live in the same Northern-Norwegian city. The data is collected through a methodological triangulation and consists of self-recordings in three families (ca. 15 hours), semi-structured interviews (12 individual and group interviews) and language portrait drawings (cf. Busch 2015) with the parents and the

adolescents. The thesis examines how the adolescents relate to their own multilingualism and how they make use of multilingual resources to achieve their communicative goals. The thesis shows how the adolescents use multilingual resources to challenge linguistic and social regimes, demonstrate belonging to the family and to tease each other. Moreover, the thesis shows how they, through creative and playful linguistic practices, challenge and (re)negotiate linguistic and social norms. The analyses demonstrate different ways in which the adolescents exert agencies, for example by claiming authority, show resistance and subvert linguistic and social hierarchies. The results complement previous sociolinguistic research on adolescents, language and identities by contributing with knowledge about multilingual adolescents' linguistic practices and identity constructions in families. Furthermore, it contributes empirically and methodologically to research on multilingual families by investigating adolescents' perspectives and by employing interactional sociolinguistics.

Resumen

Esta tesis investiga las prácticas lingüísticas, la agencia y la construcción de la identidad en adolescentes multilingües en el contexto de la familia. Todas las familias tienen en común que al menos uno de los padres ha emigrado a Noruega desde un país latinoamericano, cuyos hijos son adolescentes y viven en la misma ciudad en el Norte de Noruega. Se emplea una triple metodología, ya que se combinan grabaciones (circa 15 horas), entrevistas semiestructuradas (12 individuales y en grupo), y retratos lingüísticos (Busch 2015) dibujados por los padres e hijos en tres familias distintas. Asimismo, esta tesis investiga las experiencias y perspectivas sobre el multilingüismo de los adolescentes y cómo utilizan lenguas diferentes para lograr sus objetivos comunicativos, documentando cómo los adolescentes utilizan recursos multilingües para desafiar regímenes sociales y lingüísticos, para demostrar pertenencia a la comunidad familiar, y para manifestar burlas. Además, esta tesis documenta cómo los adolescentes utilizan sus repertorios lingüísticos de forma lúdica y creativa en interacciones familiares para desafiar y (re)negociar normas lingüísticas y sociales en la familia por medio de tales prácticas. Los análisis que se presentan aquí demuestran

también cómo los adolescentes dan muestras de agencia social y lingüística al reclamar posiciones de autoridad o resistencia y al subvertir jerarquías lingüísticas y sociales. Los resultados complementan las investigaciones previas sobre adolescentes, lenguaje e identidad, ya que contribuye con nuevas perspectivas a nuestra comprensión de las prácticas lingüísticas y la construcción de las identidades de adolescentes multilingües. Centrándose en los adolescentes y empleando métodos basados en la sociolingüística interaccional, esta tesis también aporta contribuciones empíricas y metodológicas al estudio de las familias multilingües.

Forord

I løpet av dette fireårige forskningsarbeidet har jeg heldigvis ikke (bare) vært alene, og jeg er heldig som har hatt mange gode folk rundt meg som veiledere og øvrig i kollegiet:

Først og fremst vil jeg likevel takke **deltakerne i de tre familiene og øvrige informanter**: Takk for at dere sa ja til å bli med og for at dere delte så mye av dere selv. Dette prosjektet hadde aldri blitt til uten deres bidrag. ¡Estoy tan agradecida por toda su ayuda! ¡Muchas, muchas gracias por compartir de sus vidas y experiencias!

Jeg er veldig takknemlig for mine tre veiledere som alltid har hatt åpne dører og som har lest utallige utkast. Tusen takk for at dere gjennom hele perioden har motivert og inspirert meg og for at dere har forstått hva jeg ønsker å gjøre og hjulpet meg med å gjennomføre det.

Tove Bull– Tusen takk for at du alltid er tilgjengelig for en prat om alt fra avhandlinga og sosiolingvistikk til (universitets)politikk. Takk for alt du har lagt til rette for og hjulpet meg med i løpet av avhandlingstida, som midler til assistent, reisestøtte og underveisevaluering.

Florian Hiss– Tusen takk for at du har pirket og orket å lese alt det (u)ferdige jeg tidvis har sendt med like kritisk blikk hver gang. Takk for at du alltid er tilgjengelig og finner tid for både stort og smått, og for mange givende diskusjoner om sosiolingvistisk teori.

Bente Ailin Svendsen– Takk for mange gode og inspirerende faglige samtaler, som fører til at jeg alltid går fra veiledning med deg med gode ideer og pågangsmot. Takk for at du er ambisiøs på mine vegner, og for mange kritiske og gode kommentarer og diskusjoner. Og takk for turen til Belgia! Du er en stor faglig inspirasjon for meg.

Gode sosiolingvistkolleger på UiT: Tusen takk særlig til **Åse Mette Johansen** og **Hilde Sollid** og **Monica Sætermo** for at dere er så utrolig hyggelig selskap, det være seg på konferanser, ved lunsjbordet, i lesegrupper eller på bar. Og takk for at dere stiller opp, hjelper og inspirerer når det trengs.

Resten av **LAID(U)A/MultiNor** fortjener også en takk. Det har vært veldig motiverende å være en del av ei forskningsgruppe.

Takk også til ISK – for all administrativ støtte, for ph.d-seminarer og støtte til reiser og korrekturlesing. Takk til ph.d-koordinator på instituttet, **Linda Nesby**, for ulike ph.d-tilstelninger, men spesielt for skriveretrettene!

Og kolleger på ISK, særlig på nordisk språk, som har hjulpet til på ulike måter de semestrene jeg underviste, og vist interesse og gitt oppmuntringer på veien.

Takk til **Universitetsbiblioteket** som stiller med en god infrastruktur, og som alltid hjelper til med å finne og bestille bøker og artikler.

Takk til **Ingeborg Bakken** som hjalp meg med å transkribere deler av datamaterialet. Og til **Magnus Bernhardsen** for språkvasken.

Jeg vil også takke en del kolleger ved MultiLing – Senter for Flerspråklighet/UiO: Takk til **Elizabeth Lanza** for mange gode diskusjoner om flerspråklige familier! Takk for mange konstruktive tilbakemeldinger på underveisevalueringa, som var med å forme det endelige produktet. Til **Pia Lane** for nyttige tilbakemeldinger på et tidligere utkast til Artikkel 1 og for mange inspirerende faglige samtaler. Til **Unn Røyneland** for at du tente den sosiolingvistiske interessen i meg da jeg tok master i nordisk på UiO. Og takk for tittelen på Artikkel 2! En stor takk sendes også til tre gode stipendiatkolleger på MultiLing: **Jorunn Thingnes**, **Rafael Lomeu Gomes** og **Maria Obojska** for litteraturtips, faglige diskusjoner og godt selskap på diverse nasjonale og internasjonale ph.d.-kurs og konferanser. Diskusjonene med dere har vært inspirerende og hjelpsomme og har på ulike måter bidratt til å utvikle og forme prosjektet mitt.

En av artiklene i denne avhandlinga ble til ved Brunsviken i Frescato Hagväg på Barn- och Ungdomsvetenskaplige Institutionen ved Stockholms Universitet. Jeg vil gjerne takke alle på BUV som bidro til at oppholdet mitt der blei så fint:

Rickard Jonsson, for at du tok meg så godt imot og inviterte meg med på stort og smått, og for gode tilbakemeldinger på tekst og data. **Mari Kronlund**, **Fanny Perez**

og Henning Årman, for å sosialisere meg inn i svensk fika-tradisjon. **Karin Aronsson** for å hjelpe til med transkripsjonskonvensjoner og nyttige tekstkommentarer.

Og diskursseminaret hvor jeg la fram data og fikk tilbakemeldinger som hjalp meg langt på vei med analysen til Artikkel 2. Og **alle andre** på BUV som bidro til at jeg fikk et stort faglig utbytte av oppholdet mitt, i tillegg til å ha det veldig, veldig hyggelig. En særlig takk til BUV-bandet!

Lunsgjengen i Breiviklia har også bidratt til at denne avhandlinga har vært motiverende å skrive, blant annet gjennom «hold kjeft og skriv» på onsdager. De daglige lunsjpausene med dere har vært av stor betydning for å klare å ro dette i land. Dere er gull! Takk, **Maria, Ingri, Paula, Azadeh, Juliane, Linda, Åsne, Franziska, Ritva, Uliana, Roxana, Andreas, Emil.**

Venner og familie fortjener også takk:

Martine, Ane, Maja, Karoline, Julie og Kine: Takk for at dere er dere og for at dere gjør det så utrolig hyggelig å bo i TOS. Og **Beate:** Takk for moralsk støtte og for arktiske vinlotteri.

Takk til mamma for husly på mange jobbreiser i Oslo og for flere timer med hundepass og barnepass som har lettet på hverdagslogistikken. Takk til pappa for at vi har fått låne huset i Bø i Vesterålen så mye vi vil, både til skriveopphold og nødvendige avbrekk.

Og selvfølgelig **Bror** og Jone: Takk for støtte, oppmuntring og generell tilrettelegging for at jeg skal klare å bli ferdig, særlig i sluttspurten! *Kven spør etter leidi når ein har slik ein vind.*

Og Elli da, som ikke akkurat har lagt til rette, men som insisterer på at lek, tur og trening faktisk også er veldig viktig.

Sluttproduktet, med eventuelle feil og mangler, står jeg selv fullstendig ansvarlig for.

1 Introduksjon

1.1 Mål for avhandlinga

Målet for denne avhandlinga er å bidra med empirisk, teoretisk og metodisk kunnskap om flerspråklige ungdommer og familieflerspråklighet. Gjennom tre artikler beskriver og analyserer jeg ungdommers språklige erfaringer og perspektiver på språk i familien, samt ungdommenes flerspråklige praksiser med familiemedlemmer, og hvilke språklige og sosiale normer og identiteter de konstruerer, utfordrer eller bekrefter i familieinteraksjon.

Å leve et flerspråklig familieliv er normalen de fleste steder i verden, og er også hverdagen for veldig mange norske familier. Ifølge statistikken lever mange familier i Norge flerspråklige og transnasjonale liv: Det finnes 916 625 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge (Statistisk sentralbyrå 2020b). Dette virkelighetsbildet er sannsynligvis en medvirkende årsak til at det i flere tiår har vært en stor, internasjonal interesse for forskning på flerspråklige familier og arvespråk (engelsk *heritage language*) (f.eks. Baquedano-López og Kattan 2007, Fishman 1966, 1991, King og Fogle 2017, King og Lanza 2017, Lanza og Wei 2016). Arvespråk kan defineres på ulike måter (se kapittel 2.7.4), men forstås her som et språk som brukes eller arves av foreldre eller øvrig familie og som skiller seg fra majoritetsspråket i samfunnet (jf. f.eks. He 2011). Mange tidligere studier har fokusert på *foreldres* språklige strategier og ideologier (f.eks. Curdt-Christiansen og La Morgia 2018, King og Fogle 2006, Fogle 2013, Soler og Zabrodskaia 2017), og dermed bare en del av den flerspråklige familien. I den grad barn har blitt inkludert, har mange studier sett på språklige praksiser og språklig sosialisering hos små barn (f.eks. Lanza 1997, Gomes 2020, Quay 2008) eller barn i skolealder (f. eks. Kheirkhah og Cekaite 2015, Said og Zhu 2017). Det finnes derimot få studier av flerspråklige ungdommer i familien (men se 2.4.3 og 2.7.1)

Samtidig har ungdomsspråk *utenfor* familien fått mye oppmerksomhet i sociolingvistisk forskning. Sociolingvistisk sett blir ungdommer ofte sett på som språklige innovatører og barometre for sosiale og språklige endringer (f.eks. Kershwill

og Wiese under utgivelse, Madsen, Karrebæk, og Møller 2016, Nortier og Svendsen 2015), og identitetsforhandlinger hos ungdom skjer ofte mer eksplisitt enn hos yngre barn og voksne (Erikson 1968). Vi vet imidlertid lite om ungdommers språklige praksiser i og språklige erfaringer fra og i familien. Denne avhandlinga bidrar med empiri som belyser dette. Å studere flerspråklige ungdommers språklige praksis i familien kan gi en bedre forståelse av det sosiale samspillet i familien, for eksempel kunnskap om hvordan ungdommer posisjonerer seg i forhold til foreldre og/eller foresatte, og hvordan de forhandler om autonomi, identiteter og selvstendighet. I tillegg kan studier av flerspråklige ungdommers språklige praksis i familien gi større innsikt i forholdet mellom språk og identitet generelt, og hos ungdommer spesielt – og fra deres perspektiv – i en sammenheng som er lite undersøkt.

Avhandlinga er basert på kritisk, interaksjonell sosiolingvistik (Bucholtz og Hall 2005, Gumperz 1982, Jaspers 2011, Rampton 2017). Sosial samhandling og kontekst er med andre ord sentralt for analysene i alle tre artiklene. Gjennom tre artikler undersøker jeg i denne avhandlinga flerspråklige erfaringer, språklige praksiser og identitetskonstruksjon til flerspråklige ungdommer med spansktalende, latinamerikansk familiebakgrunn. Jeg legger til grunn en sosiokulturell forståelse av identitet og interaksjon (Bucholtz og Hall 2005). Det brede perspektivet Bucholtz og Hall anlegger gjør at denne tilnærmingen til identitet og identitetskonstruksjon kan fungere som ei felles referanseramme for alle de empiriske studiene i denne avhandlinga (se også 2.5–2.7). Artiklene tematiserer også ungdommenes *aktørskap*, og med aktørskap menes enkeltindividers muligheter til å handle og til å skape et handlingsrom som i sin tur er mediert og påvirket av den sosiokulturelle konteksten (jf. Ahearn 2001, se 2.6). Dette kan manifesteres på ulike måter. I de tre artiklene tematiseres aktørskap på litt ulike måter, både som en måte å posisjonere seg selv på i narrativer (jf. De Fina 2003) og som spesifikke interaksjonelle strategier individer tar i bruk for å oppnå kommunikative mål og som former den sosiale virkeligheten (på midlertidig eller mer varig basis) (jf. Al Zidjaly 2009). Ved å undersøke ungdommenes aktørskap er målet å bidra med kunnskap om hvordan ungdommene er med på å konstruere familien som et flerspråklig sosialt fellesskap, hvordan de forholder seg til arvespråk, og hvordan de bidrar til å forme språklige praksiser

hjemme. Gjennom å fokusere på ungdommenes aktørskap er det også et mål å fremskaffe kunnskap om hvorvidt – og eventuelt hvordan – ungdommene bruker flerspråklige ressurser i identitetsforhandlinger i familien. Det vil si hvorvidt – og eventuelt hvordan – de aktivt tar del i det å konstruere familien som et flerspråklig sosialt fellesskap.

Datamaterialet er samla inn ved hjelp av metoder inspirert av lingvistisk etnografi (f.eks. Copland og Creese 2015, Creese 2008, Heller 2009) og analysene er basert på prinsipper fra interaksjonell sosiolingvistik (f.eks. Gordon 2011, Rampton 2007, 2006). Materialet er samla inn fra tre familier som har til felles at de bor i samme nord-norske by, at de har barn i tenårene, at én av foreldrene har flyttet til Norge fra et latinamerikansk land og at spansk er en språklig ressurs i familiene. Ungdommene i familiene er mellom 13 og 18 år, og gikk enten på ungdomsskole eller var i videregående opplæring under datainnsamlinga (se 3.1). Materialet består av semi-strukturerte intervjuer, språkportretter, deltakende observasjoner og et korpus med samtaledata (se 3.2). Med andre ord har jeg valgt å anlegge en metodisk triangulering (Angouri 2010, Denzin 1989) for å besvare forskningsspørsmålene. Metodisk argumenterer avhandlinga for fordelene med å kombinere ulike metoder og for å anlegge interaksjonelle tilnæringer til intervjuer og familieinteraksjon (se kapittel 3 og 5.4).

I de tre artiklene viser jeg hvordan ungdommene er med på å konstruere familien som et (fler)språklig praksisfellesskap og hvordan de tar i bruk spansk i familieinteraksjon. Artikkel 2 og 3 viser at kreative, lekne språklige praksiser, for eksempel transspråking, erting, språklek og stilisering (se 2.7.2), ofte forekommer i familieinteraksjoner, og i artiklene undersøker jeg hvordan ungdommene, gjennom slike praksiser, konstruerer, forhandler, utfordrer og bekrefter språklige og sosiale normer, roller og identiteter i familien. På bakgrunn av empiriske observasjoner og kritiske, sosiolingvistiske perspektiver på kategoriene «språk», «identitet» og «språklige praksiser» (f.eks. Blackledge og Creese 2010, Canagarajah 2019, García og Wei 2014), diskuterer avhandlinga ulike forståelser av språk og språkbruk i familien.

Forskning på flerspråklige familier har, som nevnt, blomstret det siste tiåret, særlig etter at feltet *Family Language Policy* (FLP), eller *familiespråkpolitikk*, vokste

fram. Fra begynnelsen av undersøkte mange studier i dette feltet språkbevaring (med referanser til bl.a. Fishman 1964, 1991 og Spolsky 2004, se også 2.4) og «språk» som en statisk og avgrenset størrelse (se bl.a. kritisk gjennomgang i Gomes 2018). Men feltet har i seinere tid utviklet seg også i flere andre retninger (se bl.a. King 2016, King og Lanza 2017). I likhet med seinere FLP-studier undersøker artiklene i denne avhandlinga språklige praksiser og identitetskonstruksjon i flerspråklige familier. Jeg anlegger også – i tråd med seinere FLP-studier– et dynamisk syn på «språk» og «familie» (se 2.2 og 2.3). Delstudiene i denne avhandlinga skiller seg imidlertid fra FLP-studier ved at jeg ikke kobler funnene verken til eksplisitt eller implisitt språkpolitikk eller språkbevaringsstrategier. I kapittel 2.4 diskuterer jeg mer inngående hvorfor jeg mener det kan være en god idé å skille mellom studier av familiespråkpolitikk og av familieflerspråklighet mer generelt, noe jeg også tar opp igjen i diskusjonen i 5.4 i lys av funnene i hver artikkel.

For å oppsummere gir avhandlinga teoretiske, empiriske og metodiske bidrag til forskning på flerspråklige ungdommer og familieflerspråklighet ved å undersøke ungdommers språklige praksiser, identiteter og aktørskap i familien. Studiene kaster lys over ungdommers liv og sosiale relasjoner ved å bidra med empiri som belyser deres språklige erfaringer, praksiser og identitetskonstruksjon i en (overraskende) lite undersøkt kontekst, nemlig familien. Avhandlinga trekker veksler på tidligere forskning på flerspråklighet i urbane ungdomsmiljøer og i uformelle sammenhenger på skolen (se ovenfor og 2.5.3, 2.7.1–2.7.2), og viser at kreative, hybride språklige praksiser også finner sted i familieinteraksjon. Teoretisk plasserer avhandlinga seg innenfor kritisk, interaksjonelt orientert sosiolingvistik som legger til grunn et dynamisk syn på «språk» og «identitet». Avhandlinga diskuterer utviklingen av teorier om arvespråk, språkbevaring og familiespråkpolitikk. Ved å peke på områder hvor tidligere studier av flerspråklighet i familier og flerspråklige ungdommer har kommet til kort, argumenterer avhandlinga for fordelene ved en mangfoldig teoretisk og metodisk tilnærming til flerspråklighet i familien, hvor både barns og voksnes perspektiver inkluderes og hvor både kontinuitet og forandring i språklige praksiser og identitetskonstruksjoner studeres. Metodisk argumenterer avhandlinga for fordelene med interaksjonelle tilnærminger i forskning på familier og flerspråklighet, og for

potensialet i å kombinere ulike metoder. Gjennom artiklene og den avsluttende diskusjonen (se kapittel 5) viser jeg hvordan interaksjonelle analyser kan bidra med innsikter som komplementerer og utfordrer innsikter fra intervju-undersøkelser.

1.2 Forskningsspørsmål

Avhandlinga stiller følgende overordna forskningsspørsmål:

- Hvorvidt, og eventuelt hvordan, etablerer og konstruerer ungdommene språklige og sosiale identiteter og (fler)språklige praksiser i familiene, og hvordan er de med på å konstruere (og eventuelt reprodusere) familien som et (fler)språklig og sosialt fellesskap?

Videre stiller jeg følgende delspørsmål relatert til det overordna spørsmålet, som besvares i (én eller flere av) artiklene i avhandlinga:

- Hvorvidt, og eventuelt hvordan, er ungdommene med på å forhandle, reprodusere og utfordre språklige og sosiale normer, roller og identiteter i familien?
- Hvordan oppfatter og erfarer flerspråklige ungdommer sin egen flerspråklighet (nå og tidligere)?
- Hvordan konstruerer ungdommene aktørskap og identiteter (i semi-strukturerte intervjuer og familieinteraksjon)?
- Hvorvidt, og eventuelt hvordan, posisjonerer ungdommene seg i forhold til språk, identiteter og forventninger i familien?
- Hvorvidt, og eventuelt hvordan, tar de i bruk sine flerspråklige repertoarer i familieinteraksjon?

Avhandlinga undersøker mulige svar på disse spørsmålene gjennom tre artikler som nærmer seg problemstillingene fra ulike vinkler:

- ❖ Artikkel 1 – “Then suddenly I spoke a lot of Spanish” –Heritage language and identities from adolescents’ points of view. Publisert i *International Multilingual Research Journal*. 1–19. doi: 10.1080/19313152.2020.1821320

Denne artikkelen studerer flerspråklige ungdommers språklige erfaringer og identitet(er) slik de uttrykkes i semi-strukturerte intervjuer og gjennom språkportretter (Busch 2015, se 3.2.3). Artikkelen undersøker hvordan ungdommene posisjonerer seg selv i relasjon til forventninger om språklige kompetanser, identiteter og kulturell og språklig arv, og hvordan de navigerer seg gjennom skiftende sosiolingvistiske kontekster i familien, men også hvordan de utnytter språklige kompetanser på arenaer utenfor familien.

- ❖ Artikkel 2 – Teasing and policing in a multilingual family – Negotiating and subverting norms and social hierarchies. Publisert i *Journal of Pragmatics*. 158 (2020). 1–12. doi: 10.1016/j.pragma.2019.12.012

- Denne artikkelen viser hvordan barna i én av familiene er med på å forhandle om språklige og sosiale normer i familien og hvordan de bidrar til å konstruere familien som et flerspråklig fellesskap gjennom lek og språkrettet erting. Artikkelen dokumenterer også de sosiale og språklige funksjonene til denne språklige praksisen i en flerspråklig familiekontekst, og viser hvordan familiemedlemmene gjennom denne typen språklig praksis utfordrer og snur om på sosiale og språklige hierarkier i familien.

- ❖ Artikkel 3 - “**Quiero juksar en la julaftenito**” – Playfulness and metalinguistic awareness in translingual family interactions. Akseptert for publisering i *Multilingua*, oktober 2020. doi: 10.1515/multi-2019-0120

- Denne artikkelen undersøker hvordan ungdommer i to familier tar i bruk spansk i familieinteraksjon og hvordan de forhandler om posisjonen til spansk i familien. Artikkelen viser at ungdommene uttrykker metaspråklig

bevissthet og bruker spansk på lekne og kreative måter og slik utviser aktørskap og konstruerer og utfordrer identiteter og familieroller.

Interaksjon og sosial samhandling står, som nevnt ovenfor, sentralt i analysene, men det varierer hvilke kontekster som trekkes fram: I Artikkel 1 analyseres semi-strukturerte intervjuer og språkportretter, og jeg undersøker hvordan ungdommene posisjonerer seg selv og andre og konstruerer identiteter i narrativer om språklige erfaringer og forandringer i deres egne språklige praksiser. Narrativer blir i avhandlinga forstått som fortellinger (eller bruddstykker av fortellinger) og som et verktøy individer kan benytte seg av for å skape et bilde av hvem de er (jf. Bamberg og Georgakopoulou 2008, Bamberg 1997, se også 2.7.3). Intervjuer fanger ikke opp hvordan språk faktisk blir brukt, for eksempel hvordan språk kan fungere som identitetssymboler i interaksjon med andre familiemedlemmer. Det gjør imidlertid egenopptak, og som nevnt over har jeg også latt familiemedlemmene gjøre opptak når de snakker seg imellom (se 3.2.4).

Basert på nære tur-for-tur-analyser av familieinteraksjon, som familiemedlemmene selv samla inn ved hjelp av egenopptak, undersøker Artikkel 2 og 3 hvordan flerspråklige ungdommer bidrar i språklige og sosiale forhandlinger. Interaksjonelle tilnærminger til språklige praksiser i familien kan avdekke hvordan språklige ressurser blir brukt for å indeksere sosial betydning, roller og identiteter og tilhørighet (f.eks. Canagarajah 2019, De Fina 2012, Higgins 2019a, Vidal 2015). Avhandlinga både kartlegger og diskuterer hvilken rolle flytende og hybride språklige praksiser, forstått som *transspråking* (jf. 2.5.3) spiller i familieinteraksjon og for familiemedlemmene.

Gjennom kombinasjonen av ulike metoder har jeg studert både hvordan flerspråklige ungdommer konstruerer og reproducerer identiteter, samt utviser aktørskap i intervjuer og interaksjon med forskeren (jf. Artikkel 1) og i familieinteraksjon (jf. Artikkel 2 og 3). På den måten har jeg sett på ulike sider av ungdommenes flerspråklighet og både rapportert og faktisk språklig praksis. Trianguleringen av ulike metoder fanger kompleksiteten i deltakernes språklige biografier og praksiser bedre enn hva bare én av metodene ville gjort. På den måten

blir de metodiske redskapene mer valide, og dermed også resultatene og funnene mer pålitelige ved en slik metodisk triangulering.

1.3 Bakgrunn: Innvandring og latinamerikanere i Tromsø og Norge

Empirien til denne studien er samla inn i flerspråklige familier bosatt i Tromsø. Tromsø har alltid vært et flerspråklig og flerkulturelt senter i nord, men også denne kommunen har fått en økende befolkning med annen bakgrunn og andre språk enn norsk, samisk og kvensk. Tromsø er den største byen i Nord-Norge og har ei generell tilflytting fra andre nordnorske steder, «søringa» fra Sør-Norge og folk fra andre steder i verden (Sætermo og Sollid under utgivelse). I Tromsø kommune har 10 323 personer innvandrerbakgrunn (norskfødte med innvandrerforeldre ikke medregnet) per mars 2020 (Statistisk sentralbyrå 2020b). I en nordnorsk kontekst kjennes det spesielt viktig å poengtere at mobilitet og flerspråklighet ikke er nytt i et historisk perspektiv, men som blant andre Hylland Eriksen (2007) påpeker, gjør teknologisk og økonomisk utvikling at disse prosessene skjer i et raskere tempo enn før, og berører flere folk enn før (se også Blommaert 2010).

Familiene som deltar i denne undersøkelsen har (i ulik grad) latinamerikansk tilknytning, og spansk er ett av flere språk som brukes i hverdagen til disse familiene. I Norge utgjør latinamerikanere omtrent 2,9 % av det totale innvandretallet (Statistisk sentralbyrå 2020b). Som innvandringsgruppe er latinamerikanere godt integrerte i det norske samfunnet og arbeidsmarkedet (Statistisk sentralbyrå 2020c). Noen grupper latinamerikanere har lang botid i Norge, blant annet chilenerne som kom mellom 1986 og 1990 som følge av militærdiktaturet til Pinochet (1973–1990) (Henriksen 2007). Denne gruppa er imidlertid ikke representert i min studie. I dag kommer de fleste latinamerikanere først og fremst på grunn av familie og familiegjenforening, dernest for arbeid og utdanning. Denne fordelinga har vært relativt lik de siste 20 årene (Statistisk sentralbyrå 2020a). Spansktalende latinamerikanere ble valgt på bakgrunn av tilgang til miljøet og min egen kompetanse i spansk, noe som gjorde det lettere å

knytte kontakter og ikke minst å analysere interaksjonelle data. I tillegg er latinamerikanere ei lite studert gruppe i en norsk kontekst (men se Pájaró 2011).

1.4 Struktur

Kappa er strukturert på følgende vis: I kapittel to presenteres tidligere forskning og teori. I dette kapitlet diskuterer jeg hvordan tidligere sosiolingvistisk forskning har operasjonalisert familien som institusjon og sosialt fellesskap, samtidig som jeg plasserer avhandlinga i det internasjonale og skandinaviske forskningsfeltet. I tillegg gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket, som i hovedsak er basert på kritiske, interaksjonelle sosiolingvistiske teorier om (fler)språklige praksiser, identiteter og aktørskap. I kapittel tre gjør jeg rede for metodiske valg før, under og etter feltarbeidet, og jeg presenterer det empiriske materialet. I dette kapitlet reflekterer jeg også over forskerrollen og over etiske problemstillinger, både de som var forventet, og andre uforutsette problemstillinger. I kapittel fire presenterer jeg et mer utførlig sammendrag av hver av de empiriske artiklene. I kapittel fem sammenfatter og diskuterer jeg funnene i hver av artiklene i lys av teori og tidligere forskning presentert i kapittel to, og jeg diskuterer avhandlingas viktigste bidrag. I kapittel seks sammenfatter jeg hovedfunnene og de empiriske, teoretiske og metodiske bidragene til avhandlinga og peker på noen begrensninger og mulige veier for videre forskning. Artiklene er lagt ved i sin helhet etter kapittel seks, foran andre vedlegg og referanser.

2 Teori og tidligere forskning: Familien, ungdom, flerspråklig interaksjon og identitet i sosiolingvistisk forskning

Families are the cradle of language, the original site of everyday discourse, and a touchstone for talk in other contexts. Families are created in part through talk: the daily management of a household, the intimate conversations that forge and maintain relationships, the site for the negotiation of values and beliefs.

Kendall (2007: 1)

2.1 Familien som domene

I studier av språkbevaring og språkskifte ser man ofte på familien, eller hjemmet, som et språkbruksdomene. Begrepet språkbruksdomener ble utvikla av Fishman for å studere språkvalg i flerspråklige kontekster (Fishman 1965, 1972). Domener er ment å betegne «interaksjonsklynger» (engelsk *interactional clusters*) i flerspråklige settinger, for å vise hvordan språkvalg er knyttet til en større kontekst og til sosiokulturelle normer og forventninger:

Domains such as these help us understand that language choice and topic, appropriate though they may be for analyses of individual behavior at the level of face to face verbal encounters, are (...) related to widespread socio-cultural norms and expectations (Fishman 1965: 73)

Målet med å ta i bruk et konsept som domene er å strukturere språkbruksmønstre og slik relatere spesifikke språkvalg hos individer til mer generelle institusjoner og aktiviteter i et samfunn. Et domene et sosiokulturelt fellesskap som karakteriseres av at det har spesifikke språkbruksmønstre knyttet til seg:

If many individuals (or sub-groups) tend to handle topic x in language X, this may very well be because this topic pertains to a *domain* in which that language is “dominant” for their society or for their subgroup as a whole (Fishman 1965: 73)

Teorien om domener forutsetter altså en viss grad av korrelasjon mellom språklige valg og bestemte domener. Det har vært vanlig å betegne familien som et typisk språkbruksdomene i nettopp denne typen studier fordi man har observert at språkskifter som regel skjer i overgangen mellom generasjoner. Posisjonen til familien i språkskifte- og språkbevaringsprosesser er en *sine qua non* i Fishmans forskning på språkbevaring, og Fishman har hatt en enorm innflytelse på feltet i flere tiår. For å parafasere Fishman (1965: 76): Flerspråklighet starter som regel i familien og kan være avhengig av familien for språklig vedlikehold og beskyttelse. Det er et sentralt poeng i Fishmans teorier at språkbevaring avhenger av språklig overføring i familien, noe som blant annet er tydelig i hans *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS), som er en modell for å vurdere hvor truet et språk er (Fishman 1991, 2001).

Også i Skandinavia har Fishman hatt stor innflytelse. Det finnes flere studier av språklig overføring og språkbevaring blant de som snakker regionale minoritetsspråk, og mange av disse studiene er sterkt inspirert av Fishmans teorier om språkbevaring (Bull 1996, Huss 1999, Johansen 2009, Junttila 1988, Lane 2010). Felles for disse er at de ikke fokuserer utelukkende på familien og språklige praksiser blant familiemedlemmer, men snarere er studier av språkbevaring og revitalisering i de respektive språksamfunnene. Mange av de tidlige tilnærmingene til flerspråklige familier bar preg av å være surveystudier om språk og språkvalg blant ulike innvandrergupper (se bl.a. oversikt i Lanza 2007), og målet i flere av disse studiene var å avdekke generelle språkbruksmønstre blant ulike minoritetsgrupper, og ikke minst å avdekke faktorer som bidrar til språkbevaring eller språkskifte (f.eks. Clyne 1988, Clyne 1991). Denne interessen reflekteres også i de tidlige skandinaviske studiene av flerspråklige familier. Boyd (1985) gjennomførte en kvantitativ studie i Sverige, hvor hun undersøkte språkvalg og språkbruk hos svenske barn av innvandrere. Selv om datainnsamlinga hovedsakelig ble gjennomført utenfor hjemmet, inkluderte den også intervjuer med noen av foreldrene til ungdommene som var med i spørreundersøkelsen, og dermed også noen observasjoner fra hjemmet. I tillegg skulle ungdommene svare på spørsmål som gjaldt språklig praksis med foreldre og søsken. Hjemmet ble beskrevet som et domene med stor språklig variasjon (Boyd 1985: 79). Dette funnet er basert på rapportert språkbruk, og sier derfor lite om *hvordan*

språkbruken varierer i hjemmet. Ett av hovedfunnene i de rapporterte språksbruksdataene var at ungdommene som regel snakket minoritetsspråket med foreldrene og andre førstegenerasjons innvandrere, men svensk med jevnaldrende ungdommer, inkludert søsken, altså i tråd med mønsteret beskrevet for språkskifteprosesser (f.eks. Fishman 1991).

I Norden er nok *Nordens indvandrersprogs utvikling* (NISU-prosjektet) det første, større prosjektet om flerspråklige familier. I dette samarbeidsprosjektet samarbeidet forskere fra fire nordiske land sammen om å studere Nordens nye minoritetsspråk (Boyd, Holmen, og Jørgensen 1994a, Boyd, Jørgensen, og Latomaa 1994, Jørgensen og Holmen 1994). Prosjektet tok utgangspunkt i den flerspråklige familien, og undersøkte språkbruk og språkvalg i fire innvandrergrupper (US-amerikanere, vietnamesere, tyrkere og finner) i åtte forskjellige byer i Norden. Ett mål var å undersøke i hvilken grad minoritetsspråket ble bevart, og hvilke faktorer som var sentrale for hvorvidt minoritetsspråket ble videreført eller ikke. Her ble blant annet informantenes sosiale nettverk brukt som forklaringsmodell (Boyd 1994). I tillegg ble foreldres holdninger til barnas språkbruk og «modersmåls rolle og status» undersøkt. Funnene viser at det er store innbyrdes forskjeller mellom de ulike innvandrergruppene. Det kommer for eksempel fram at språkernes prestisje ser ut til å ha betydning, og at gruppene reproduserte språklig hierarkier hvor engelsk var plassert øverst, og tyrkisk nederst. Noen foreldre opplevde liten støtte til språklæring i skolesystemet, mens andre (særlig finnene og US-amerikanerne) opplevde bedre muligheter for støtte i skolesystemet. Den tyrkiske delen av utvalget opplevde å bli vurdert negativt og å ha liten innvirkning på skolesystemet, noe som syntes å føre til en viss resignasjon på språkets vegne. I denne studien ble foreldrenes språkbruk med den yngre generasjonen først og fremst undersøkt gjennom foreldrenes rapporteringer av språkvalg og praksis, og ikke ved å spørre barna og ungdommene selv eller gjennom analyser av språklig interaksjon. Allikevel er status- og prestisjedimensjonen som trekkes fram i denne studien interessant. Sett i lys av dagens språksituasjon blant flerspråklige familier og ungdommer i Skandinavia, er det en del som tyder på at lignende språklige hierarkier fremdeles står ved lag (Pran et al. 2015, Svendsen 2018, Svendsen, Ryen, og Ims 2020).

For å oppsummere, så har Fishmans teorier hatt stor innflytelse på forskning på språkbevaring. Ved å bruke domene som analytisk enhet kan man generalisere over hvordan flerspråklige personer bruker ulike språk i ulike situasjoner, innenfor ulike domener. Dersom man regner familien som et domene, betyr det at mønstrene for språkbruk her skiller seg fra de utenfor familien, og det vil være bestemte språk og språklige praksiser som er typiske for familien. Sagt på en annen måte kan man kartlegge funksjonsdelingen mellom ulike språk hos flerspråklige individer og i samfunnet. I praksis kan det likevel være vanskelig å generalisere disse mønstrene. Selv om Fishman selv fremholder viktigheten av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon for språkbevaring (f.eks. Fishman 1991), er ikke domeneanalyser egnet til denne typen analyser.

2.1.1 Kritikk mot en domenetilnærming til familien

Det er flere aspekter ved Fishmans domeneteori som gjør *domene* problematisk å anvende som analytisk kategori. Selv om Fishman (1965: 76–79) fremholder at språkbruk også innenfor familiedomenet avgjøres av ulike rollerelasjoner eller kommunikasjonsdyader og at språkbruk kan variere mellom ulike kontekster, egner nok domene som analytisk kategori seg best til å gjøre generaliseringer (jf. blant andre Holmes 2013: 23, Pennycook 2016). Ifølge Fishman skal en domenetilnærming hjelpe til med å svare på spørsmålet om *hvem som snakker hvilket språk til hvem, og når?* Å svare på disse spørsmålene kun ved å referere til ulike domener, vil rett og slett ikke gi en tilfredsstillende analyse fordi det kan være stor variasjon også innafor et domene og språkbrukere følger ikke nødvendigvis bare én språklig norm. Canagarajah (2008: 173) argumenterer for at man må ha et bredt perspektiv i studiet av språkbevaring i familien, og også inkludere de sosiale og historiske forholdene utenfor familien: «The family is not self-contained, closed off to other social institutions and economic conditions».

Konseptet *domene* er vanskelig å bruke som en empirisk kategori, blant annet fordi grensene mellom hva som skal regnes for å være ulike domener er for uklare. Særlig vanskelig blir denne kategorien om man studerer språkbruksmønstre og sosial

interaksjon på mikronivå, mellom enkeltindivider. Svendsen (2004: 29) diskuterer domenebegrepet i sin avhandling og mener Fishmans domeneteori

skjuler hvordan den enkelte utnytter sitt individuelle handlingsrom i interaksjon med andre, og derigjennom bidrar til å konstruere og rekonstruere meningssammenhenger, noe som nettopp kan bidra til en rekonstruering av språkernes funksjonsområder og symbolske meningsinnhold på samfunnsnivå.

Sånn sett kan modellen oppfattes som deterministisk ved at den ikke tar hensyn til individers aktørskap og språklige kreativitet (se 2.5–2.7). Ved å anta ei klar funksjonsdeling mellom ulike språk, fordelt mellom ulike domener, er det vanskeligere å fange opp språkvalg som faller utenfor en generell norm og domenets generelle funksjon. Man kan for eksempel se for seg at det finnes flere domener innenfor domenet hjem/familie, eller at ulike domener overlapper hverandre i så stor grad at det blir lite fruktbart å snakke om ulike domener. Ag og Jørgensen (2013) peker på hvordan ulike aktiviteter i hjemmet kan ha ulike normer. I deres materiale fant de at religiøse aktiviteter kunne ha en strengere enspråklig norm, mens andre aktiviteter tillot mer heterogenitet og mer bruk av hele utvalget av språklige ressurser. I tidlige studier av språkbevaring, forstås også «språk» som en avgrenset kategori og som noe som kan bevares og overføres i sin helhet, og tar oftest ikke høyde for heterogene og hybride språkbruksmønstre (se også 2.5.3). En av ungdommene (Samuel) i materialet mitt (se 3.1. for presentasjon av forskningsdeltakerne) beskriver hvordan han kan snakke «*okay*» spansk til moren på den ene siden, men også «*broken*» (ødelagt eller gebrokkent) eller «*ghetto Spanish*» til storebroren sin. Til en av de yngre brødrene vil han helst snakke engelsk. Det er altså ikke nødvendigvis sånn at spansk bare har én funksjon eller at bruken av spansk er forutsigbar. Informanten viser også hvordan språket i seg selv heller ikke er homogent, men består av ulike registre. Hvordan skal man for eksempel forstå variasjon innenfor språk som regnes til familiedomenet (jf. «*okay*», «*broken*» og «*ghettospansk*»)? Selv om en viss grad av språklig essensialisme og gjennomtenkte, rasjonelt bestemte språklige praksiser kan være nødvendig i enkelte tilfeller (i alle fall på et ideologisk nivå), for eksempel ved nær forestående språkdød og der språkbrukere har et ønske om revitalisering, har

Fishmans tilnærming til språk og språkbruk har ofte blitt kritisert for å være essensialistisk, ved at den legger til grunn en forståelse av språk som hele, tellbare systemer, og ved å anta at språklig praksis er et resultat av rasjonelle valg (se kritikk i bl.a. Blommaert 2017, Pennycook 2013, 2016) (se også 2.4–2.5 og 5.4).

2.2 Familien som (fler)språklig praksisfellesskap

Et alternativ til å bruke det noe statiske konseptet *domene* er å forstå familien som et praksisfellesskap. Familien som sosial institusjon er en sentral del av hvordan folk forstår og strukturerer livene sine (Morgan 1996: 11). Både strukturelle og funksjonelle aspekter ved familien kan danne grunnlag for en definisjon av familien som institusjon. Selv om verken familiestrukturer eller familiefunksjoner er universelle og uforanderlige, kan man argumentere for at familier først og fremst bør defineres ut fra deres felles praksiser (Morgan 1996). Familiesosiologen David Cheal (2002: 1-2) identifiserer tre grunnleggende spørsmål i familiesosiologien, som i sin tur reflekterer både interesser og problemstillinger knyttet til familien som sosialt fellesskap: Hvem er familiemedlemmer? Hva gjør familier? Hvordan er familien knyttet til andre grupper i samfunnet? Disse spørsmålene kan også få sosiolingvistisk relevans når de knyttes opp til språkbruk og hva som kjennetegner de språklige praksisene i familien.

Mange sosiolingvistiske studier forstår også familien som et språklig praksisfellesskap (f.eks. Bugge 2015, 2016, Hazen 2006, Lanza 2007, Meyerhoff og Strycharz 2013, Pontecorvo, Fasulo, og Sterponi 2001). Praksisfellesskap er et konsept lånt fra antropologien, og ble først innført av Lave og Wenger (1991), som definerer praksisfellesskap som «a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice» (Lave og Wenger 1991: 98). Empirisk baserer Lave og Wenger seg på yrkesorientert praksis. De er interesserte i læringsprosessene individer går gjennom fra å være nybegynnere, eller lærlinger, og til å bli deltakere i ulike fellesskap og mestre bestemte ferdigheter. Dette skjer gjennom gradvis økende deltakelse i fellesskapet, og for å bli en del av et fellesskap som utøver en bestemt (yrkes)praksis, må individet både absorbere og bli absorbert i «praksiskulturen» (Lave og Wenger 1991: 95). Læring i denne modellen er

med andre ord dynamisk, interaksjonell og forhandles fram i sosiale relasjoner. Det som konstituerer og former fellesskapet – og grensene for fellesskapet – er aktivitetene deltakerne er med i.

Begrepet praksisfellesskap, samt en del av meningsinnholdet, er også adoptert inn i sosiolingvistikken, og praksisfellesskap er et mye brukt analytisk verktøy innenfor sosiolingvistiske variasjonsstudier. Eckert og McConnell-Ginet (1992) legger vekt på hvordan praksiser oppstår som et resultat av ei gruppes felles anstrengelser:

community of practice is an aggregate of people who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations – in short, practices – emerge in the course of this mutual endeavor (Eckert og McConnell-Ginet 1992: 464)

Det sentrale i denne definisjonen er vektleggingen av *praksiser* og *fellesskap*. I et praksisfellesskap enes medlemmene om hvordan praksiser skal utføres, og rundt aktivitetene de utfører råder det en viss konsensus. Ifølge Wenger (1998) bør ei gruppe individer fylle tre kriterier for at den skal kunne betegnes som et praksisfellesskap. Det første kriteriet er at medlemmene har et gjensidig engasjement i fellesskapet, og at identiteten deres delvis er basert på deltakelse i dette fellesskapet. Medlemmene må ha en form for kontakt eller kommunikasjon der dette engasjementet utøves og forhandles. Det andre kriteriet er at medlemmene må ha ett eller flere mer eller mindre spesifikke felles formål som er med på å konstituere dem som gruppe, og medlemmene må interagere med og lære av hverandre. Det tredje kriteriet er at de deler et repertoar av språklige eller ikke-språklige praksiser (for eksempel felles erfaringer eller bestemte måter å løse problemer på) som er et resultat av forhandlinger mellom medlemmene. I sosiolingvistiske studier er språkbruk og språklig variasjon eksempler på slike sosiale praksiser. Ifølge Eckert og Wenger (2005: 583) forhandler alle praksisfellesskap fram en form for kompetanseregimer, og hvilke kompetanser hvert enkelt fellesskap består av er også noe som forhandles fram av fellesskapets medlemmer over tid. Det er nettopp disse forhandlings- og læringsprosessene som kjennetegner et praksisfellesskap:

A community of practice can be defined as an ongoing collective negotiation of a regime of competence, which is neither static nor fully explicit. In this sense, the construct of community of practice 'politicizes' the concept of learning by locating it in a social context where the experience of participation, and therefore learning, is always a claim to competence. (Eckert og Wenger 2005: 583)

I familien er det også pågående forhandlings- og læringsprosesser om hvordan ulike sosiale roller skal utøves, og om hvilke språklige praksiser som er gjeldende innenfor fellesskapet. Familien er en av de primære sosialiseringssagentene, og dermed står læringsprosesser også sentralt der. Selv om familiemedlemmene ideelt sett får gjensidig utbytte av å være i familie (som fellesskap, slektsbånd, nærhet og delte erfaringer), er vilkårene for deltakelse annerledes i familier sammenliknet med i andre praksisfellesskap. Små barn tar ikke et aktivt valg om å være en del av det familiære fellesskapet (Meyerhoff og Strycharz 2013, Bugge 2015). Etter hvert som barna blir større, mer uavhengige og får større råderett over egne liv, kan fellesskapet de har med foreldrene være mer basert på en gjensidig forpliktelse og forhandling. De blir eksponert for andre sosialiseringssagenter i tillegg til de familiære, og de blir deltakere i andre praksisfellesskap. På den måten ligner familien mer på et praksisfellesskap når barna er større enn når de er små.

På bakgrunn av disse forskjellene mellom familien og andre typer fellesskap konstruerer Baquedano-López og Kattan (2007: 77–78) et skille mellom praksisfellesskap (med henvisning til Wengers modell) på den ene siden, og «*practices of communities*» («fellesskapers praksiser» eller «praksiser til fellesskaper») på den andre siden. Baquedano-López og Kattan (2007) tilskriver en økonomisk drivkraft til praksisfellesskaper i Lave og Wengers modell, som følger av at Lave og Wenger først og fremst omtaler profesjonspraksiser i yrkesorienterte fellesskap. Dette skiller seg fra hvordan man ser på gruppepraksiser innen språklig sosialiseringsteori (se også 2.3 under). I tillegg er synet på hva som utgjør et fellesskap forskjellig i sosialiseringsteori og i Lave og Wengers læringsteorier. Baquedano-López og Kattan (2007) definerer et fellesskap som «social aggregates which can be studied by an analysis of their everyday and varied cultural practices and activities which may be but are not

necessarily defined by those shared practices (e.g. tailoring as a profession).».

Baquedano-López og Kattan (2007: 77) legger vekt på at det innenfor språklig sosialisering er vanlig å studere hverdagslige praksiser, og samtidig inkludere en bred sosial og historisk kontekst. Dette aspektet er i mindre grad relevant i Lave og Wengers konseptualisering av praksisfellesskap.

Som nevnt har de aller fleste familier arenaer og aktiviteter som samler medlemmene i kraft av at de er i familie med hverandre, som i sin tur kan virke definerende for familiefellesskapet. Det mest åpenbare eksemplet er de kanoniske og rituelle sammenkomstene, som dåp, bryllup og høytidsfeiringer. Men som Gordon (2009: 5) påpeker, er også de hverdagslige ritualene som hver familie skaper for seg selv av stor betydning for å konstruere et fellesskap. Familier deler og skaper språklige og sosiale ritualer (se Goffman 1967/2005) som til sammen utgjør hver families interne kulturelle praksiser. Ifølge Gordon (2009) har også andre forskere foreslått at familier deler et felles, privat, språklig register (jf. «insider speech» i Nydegger og Mitteness 1988, «private language» i Tannen 2001). Gordon (2009) viderefører begrepet *familielekt* (engelsk *familylect*), innført av Søndergaard (1991), for å si noe om hvordan familier bruker språk for å skape familiespesifikke holdninger, identiteter og familiekulturer. Likt en dialekt kan også en familielekt bestå av språkbruk og språktrekk som skiller seg fra andre språkssystemer, både når det gjelder leksikalske former, syntaks og uttale, og familielekter skapes ved bruk av kjæle navn, å ikle seg bestemte roller gjennom stiliseringer, eller bruk av bestemte leksikalske trekk. Gordon (2009) argumenterer for at intertekstualitet spiller en viktig rolle i familiekommunikasjon og viser hvordan familier ofte har tilbakevendende mønster i samtaler, som baserer seg på medlemmenes delte bakgrunnskunnskap. Denne bakgrunnskunnskapen består ikke bare av delt kulturell kunnskap, men også av minner om felles samtaler og interaksjoner som intertekstuel relateres til nye kontekster og får nye meningslag. Slik skaper en familie sin unike «familiehet» (Gordon 2009: 196–199).

Hiratsuka og Pennycook (2019) og Van Mensel (2018) har utforsket lignende dynamikker innenfor flerspråklige familier. Van Mensel utforsker konseptene *familylect* og *multilingual family repertoire* for å studere hvordan familiespråkpolitikk

(se 2.4 under) oppstår og forhandles mellom familiemedlemmer (Van Mensel 2018: 244). Et flerspråklig familierepertoar beskriver, ifølge Van Mensel, et repertoar som er delt mellom familiemedlemmene, men som er dynamisk og kan forhandles og utfordres. Hiratsuka og Pennycook (2019: 5) foreslår termen *translingual family repertoire*, eller translingvale familierepertoarer, for å beskrive «the particularity of the multilingual practices within the family, their importance in establishing family life, and their availability as a set of potential linguistic items that members of the family can use». I motsetning til Van Mensel ser ikke Hiratsuka og Pennycook slike flerspråklige familierepertoarer i sammenheng med, eller som et resultat av, policyutvikling og eksplisitte språklige avgjørelser og valg. Et slikt repertoar kan være stabilt i perioder, men også miste betydning eller utvikles over tid. Translingvale repertoarer (se også 2.5.3) er en konsekvens av et flerspråklig familieliv, og samtidig også et repertoar som på mange måter *muliggjør* familielivet, ifølge Hiratsuka og Pennycook (2019).

Et aspekt ved familien som fellesskap, som ikke er nevnt så langt, er de emosjonelle båndene som er med på å knytte familien sammen. Ved å dele felles erfaringer og aktiviteter knyttes familien sammen til et emosjonelt og intimt fellesskap. Språk spiller en sentral rolle i det å skape dette emosjonelle båndet. Videre er språk, etnisk identitet og opprinnelse kategorier som ofte blir løftet fram som sentrale identitetskategorier, og forbindelsen mellom disse blir ofte naturalisert som et én-til-én-forhold (én person, ett språk, én nasjonal tilhørighet) (Portes og Hao 2002, Gomes 2020). I og med at det å dele språklige ressurser kan være sentralt for de emosjonelle familiebandene, kan det å ikke mestre de riktige språklige uttrykkene oppleves vanskelig og angstfylt (Cho 2015, Dewaele og Sevinc 2016). I mange flerspråklige familier kan de språklige ressursene være ujevnt fordelt mellom foreldre- og barnegenerasjonen. Flere studier har vist at foreldre og barn som ikke deler de samme språklige ressursene kan føle på tap av identitet og følelsesmessig tilknytning (De Houwer 2015, Fillmore 1991) og at tap av et familiespråk kan føles som et identitetstap (Lane 2010). Disse funnene peker mot at språk og språkbruk kan være svært emosjonelt, noe studier av subjektive språklige erfaringer også har vist (f.eks. Busch 2015, Kramsch 2009, Pavlenko 2006). I kapittel 2.7.4. og i Artikkel 1 kommer

jeg nærmere inn på betydningen av arvespråk og på hvordan unge familiemedlemmer kan forhandle om betydningen av arvespråk som identitetsressurs. Jeg viser også at det ikke er en statisk forbindelse mellom arvespråk og identitet, men at slike forhold kan utvikles over tid og kan påvirkes av mange faktorer.

I likhet med perspektivene presentert i dette delkapittelet, legger jeg til grunn en dynamisk forståelse av familien og familiens språklige praksiser. I artiklene viser jeg eksempler på hvordan familiemedlemmene, og da særlig ungdommene i familiene, utnytter ressurser fra ulike språk, særlig arvespråket spansk, for å bekrefte og reprodusere flerspråklige familieidentiteter og konstruere familien som et flerspråklig praksisfellesskap. I tillegg bruker de sine flerspråklige repertoarer for å forhandle om sosiale posisjoner, språklige og sosiale normer.

2.3 Språklig sosialisering

Om man definerer en familie ut fra hva slags samfunnsmessige funksjoner den har, er barneoppdragelse en særlig sentral funksjon (jf. f.eks. Morgan 1996). Hvordan barn sosialiseres til å bli en del av det sosiale fellesskapet, er et tema som har blitt behandlet på mange ulike vis i vitenskapen. I barndomssosiologien var det lenge vanlig å se på barn som reine mottakere av foreldrenes sosialisering, og dermed nærmest marginalisert i en underdanig posisjon (f. eks Skinner 1957). Denne retningen innen sosialiseringsteori har (med rette) blitt kritisert for å være deterministisk, voksentrentert og for framtidsrettet, ved at sosialiseringsprosessen hadde et klart mål om å gjøre barnet klart til å møte samfunnet. Sosialisering handler imidlertid om mer enn barn og kontakt mellom barn og voksne. Man sosialiseres inn i ulike roller, nettverk og fellesskap gjennom hele livet, og sosialisering kan dermed sees på som en livslang prosess. I seinere tid og i nyere sosialiseringsteori er barnets aktørskap i større grad ivarettatt i forskninga (se også 2.3.2 og 2.4.3), og man vektlegger i større grad relasjonelle forhold i sosialiseringsprosesser (se forskningsoversikter i Corsaro 1997, James og Prout 1997).

Studier innen feltet språklig sosialisering ser på hvordan individer (barn eller andre noviser) tilegner seg kulturell og språklig kompetanse og slik sosialiseres inn i et

språksamfunn. Språklige sosialiseringstudier plasserer seg i skjæringspunktet mellom antropologi og språktilegnelse. Språktilegnelse og sosialisering ble tidligere studert som ulike disipliner, men på 1960-tallet kom initiativer som forsøkte å koble sammen de psykologiske og sosiale aspektene ved å undersøke dette under ett – som kommunikativ kompetanse (jf. Ervin-Tripp et al. 1967, Ochs og Schieffelin 2017). Noen tiår seinere ble feltet definert og utviklet av antropologene Schieffelin og Ochs gjennom deres studier av barns språktilegnelse på henholdsvis Papua Ny-Guinea og Samoa. Schieffelin og Ochs (1986) definerte sosialisering som minst to prosesser: Barn sosialiseres *gjennom* språk til å *bruke* språk. Til forskjell fra mer psykolingvistisk orienterte studier av språklig tilegnelse og utvikling, er ikke språklig sosialisering først og fremst opptatt av å forstå hva som utgjør *lingvistisk* kompetanse, men snarere å forstå hvordan barn og noviser, gjennom språklig interaksjon, tilegner seg *både* lingvistisk og sosial kunnskap, kunnskap som på sikt gjør individer til kompetente medlemmer av sosiale fellesskap. Ved å lære å bruke språk, lærer man altså samtidig de sosiale og kulturelle rammene for språkbruk.

Språklig sosialisering som teoretisk rammeverk har også en mer eller mindre fast metodologi, i alle fall en metodologi *par excellence*. I hjertet av studier av språklig sosialisering er det etnografiske feltarbeidet, og analyser av interaksjon på mikronivå. Kulick og Schieffelin (2007: 350ff) mener at studier av språklig sosialisering må oppfylle tre kriterier: De må være etnografiske, longitudinelle og dokumentere tilegnelsen av en bestemt praksis over tid. Dermed setter de både et empirisk og et metodisk ankerpunkt for forskning på språklig sosialisering. Ved å avdekke interaksjonsmønstre som reflekterer diskurser og ideologier, kobles en nær, interaksjonell analyse av språklige handlinger til større og mer overordnede sosiale og ideologiske prosesser. Én måte å forstå denne sammenhengen på er som Kulick og Schieffelin (2007: 350) formulerer det, at språklig sosialisering er studiet av hvordan *habitus* (Bourdieu 1977) tilegnes.

Språklig sosialiseringsteori legger vekt på de relasjonelle prosessene hvor individer blir en del av sosiale fellesskap. I disse prosessene spiller språk en viktig rolle: Språklig sosialisering handler om hvordan mennesker gjennom interaksjon lærer å kjenne igjen kulturelle kontekster og sosiale strukturer. Både barn og voksne kan

være noviser på ulike tidspunkt i livet: «Adults as well as children constantly encounter novel situations and challenges that summon the semiotically mediated involvement of more knowledgeable persons» (Ochs og Schieffelin 2011: 2). Et grunnprinsipp i språklig sosialiseringsteori er at kulturell kunnskap formidles gjennom språk (Ochs 1988: 3). Ochs (1996) peker for eksempel på hvordan det å bli medlem av et fellesskap handler om å lære å mestre de språklige praksisene for akkurat dette fellesskapet. Slik kan studier av historiefortelling og interaksjon rundt middagsbordet si noe om hvordan problemer løses innad i familien, hvordan sosiale roller i familien forhandles fram, og dermed hvordan medlemmene i dette fellesskapet oppnår en felles forståelse av hvilke aktiviteter som er viktige og konstituerende for akkurat dette sosiale fellesskapet (f.eks. Blum-Kulka 2017, Gordon 2009, Ochs 1993, Pontecorvo, Fasulo, og Sterponi 2001, Quay 2008). Av skandinaviske studier av språklig sosialisering finnes det en del om hvordan familien og familieroller konstrueres som sosialt fellesskap gjennom felles aktiviteter (f.eks. Ag 2016, Aukrust 2004, Perregaard 2010, Tulviste et al. 2002), og også studier av dialektsolisering (bl.a. Brandal 1996, Mæhlum 1992). Sosiale medier er en stadig større del av et moderne familieliv, og flere nyere forskningsprosjekter ser på hvordan språkbrukere forhandler om språkvalg i sosiale medier (Lexander og Androutsopoulos 2019, Palviainen 2019, Lexander, Gonçalves, og de Korne 2020). Videre er det også interesse for å se på hvordan familiemedlemmer sosialiseres inn i ulike modaliteter, for eksempel ved å se på hvordan barne- og foreldregenerasjonens språklige praksiser på sosiale medier skiller seg fra hverandre og hva slags språklige og sosiale normer for språkbruk ulike generasjoner forholder seg til (Haugaard og Stæhr under utgivelse, Stæhr og Nørreby under utgivelse, Stæhr 2019).

Selv om språklig sosialisering kan studeres i alle kontekster som involverer noviser og eksperter, så har hjemmet og familien ofte utgjort ei ramme for studiet av språklig sosialisering (Eisenberg 1987, Ochs 1988, Schieffelin 1987, Schieffelin og Ochs 1986). I tråd med utviklinga i synet på barns aktørskap og rolle i sosialiseringprosesser anerkjenner språklig sosialiseringsteori den gjensidige deltakelsen fra barn og voksne i disse prosessene. Læring og sosialisering er med andre ord dynamisk, interaksjonell og mulig å forhandle mellom deltakerne.

Pontecorvo, Fasulo, og Sterponis (2001) studie av interaksjoner mellom foreldre og barn som forhandler om forventninger om oppførsel og atferd, viser for eksempel hvordan barnas motstand utfordrer foreldrene til å utvikle sin ekspertise i det å være foresatt. Sosiale roller som forelder, barn, ekspert og novise er altså dynamiske og utvikles i samspill med hverandre. Studiene i denne avhandlinga er ikke studier av språklig sosialisering i seg selv, og følger ikke prinsippene satt opp av Kulick og Schieffelin (2007). Arbeidene er likevel inspirert av teorier og tidligere studier av språklig sosialisering, og det legges til grunn samme dynamiske syn på hvordan sosiale roller og identiteter forhandles fram mellom familiemedlemmer gjennom sosial samhandling. I tillegg bygger arbeidene i stor grad på bidrag innen *flerspråklig* sosialisering.

2.3.1 Flerspråklig sosialisering

Det finnes mange studier av flerspråklig sosialisering i kontekster hvor barn vokser opp med to eller flere språk (f.eks. Baquedano-López og Kattan 2007, Fogle og King 2017, Garrett og Baquedano-López 2002, He 2011, Rindstedt og Aronsson 2002). Til forskjell fra domene-sentrerte tilnærminger til studier av språkskifte, så antar språklig sosialiseringsteori at det er komplekse og mangefasetterte sammenhenger mellom språkskifter og andre sosiokulturelle forandringer. Ved å legge vekt på situert språkbruk kaster altså studier av flerspråklig sosialisering lys over de komplekse forbindelsene mellom språkbruk på mikronivå (for eksempel enkeltindivers språklige utvikling og språkvalg) og mer overordna sosiale prosesser (som for eksempel språkskifte, jf. Garrett 2011). Garrett (2005: 329–330) kritiserer domenetilnærminger for å overse at det alltid finnes språklige praksiser som ikke passer inn i det overordna mønsteret for ulike domener:

In other words, domain-centered approaches do not take adequately into account the fact that codes are not actually tied in any hard and fast way to the domains with which they may be conventionally associated by native speakers, or correlatively and statistically associated by investigators (...) Consequently, such approaches are unable to account for much of the situated communicative behavior that can be observed at almost any given time in any community (...) [S]peakers actively and creatively

exploit the looseness of fit between code and domain in order to achieve specific communicative effects.

Som nevnt i 2.1 kommer domeneteorien til Fishman (1965) til kort når det gjelder å ta høyde for faktisk språklig atferd og språklig variasjon innad i et domene. Innenfor språklig sosialiseringsteori antas ikke forbindelser mellom bestemte praksiser og utfall eller forbindelser mellom språklig sosialisering og språkskifter. Som Garrett (2011: 521) påpeker kan språkskifte være en ikke-lineær prosess hvor sosialisering spiller en viktig, men ofte også en svært subtil, rolle. Studier innenfor språklig sosialiseringsteori bidrar med andre ord med et ikke-teleologisk syn på ulike utfall av flerspråklig sosialisering, og et dynamisk syn på læring og identitetsforhandlinger.

Garrett og Baquedano-López (2002: 349–350) påpeker at når to språk lever side om side i et samfunn tilhører det sjeldenhetene at samspillet mellom dem er helt nøytralt og uproblematisk. Å vokse opp med flere språk innebærer både å tilegne seg to eller flere forskjellige grammatiske systemer, men også å tilegne kunnskap om hvor, når og med hvem disse kan brukes, om hvordan de kan kombineres (eller holdes fra hverandre), og om ulike lokale ideologier om språk og flerspråklighet (Baquedano-López og Kattan 2007, Luykx 2003, Paugh 2011, Riley 2011, Rindstedt og Aronsson 2002). Språklige ideologier kan omfortolkes som et resultat av politiske prosesser og føre til at ulike generasjoner kan støtte seg på ulike oppfatninger og ideer om språk og språkbruk. Smagulovas (2017) studie av familier i en språkskifte- og revitaliseringskontekst i Kazakhstan viser hvordan språklige ideologier refortolkes i hjemmet som et resultat av et mer overordna revitaliseringsarbeid. Med utgangspunkt i et longitudinelt feltarbeid viser hun hvordan det at barna har minoritetsspråket kasakhisk på skolen får betydning for posisjonen til kasakhisk og majoritetsspråket russisk, og hvordan familiemedlemmer forhandler om språkenes posisjon i hverdagslige samtaler. Også andre politiske prosesser kan påvirke språklige praksiser i familien. Med bakgrunn i et langvarig etnografisk feltarbeid, argumenterer Gallo og Hornberger (2017) for at språklige praksiser i meksikanske innvandrerfamilier i USA kan bli påvirket av enspråklige ideologier som blant annet reflekteres i landets innvandrings- og utdanningspolitikk, og et skolesystem som ikke legger til rette for verken utvikling av flerspråklig kompetanse eller flerspråklig *literacy*.

2.3.2 Barn og ungdom i flerspråklige familier

Mange studier av flerspråklige barn og ungdommer i familiekonteksten fokuserer på språklig overføring og hvorvidt barn tar i bruk foreldrenes språk. Ungdom blir ofte sett på som barometre, ikke bare for språklige trender i samtida, men også for hvordan språklige praksiser *kan* høres ut i framtida (f.eks. Nortier og Svendsen 2015, Tagliamonte 2016). Dermed kan de også være barometre for hvorvidt språk bevarer i diaspora eller ikke (Obojska 2019a). Mange studier av flerspråklige barn og ungdommer i familiekonteksten fokuserer på språklig overføring og hvorvidt barn tar i bruk foreldrenes språk (se også 2.4.3). Men et ensidig fokus på språkbevaring kan imidlertid kritiseres for å anta et essensialistisk syn på språk hvor det ikke tas høyde for at minoritetsspråk kan få andre betydninger og former med yngre generasjoner (som beskrevet i f.eks. Canagarajah 2019, Higgins 2019a og b, Rindstedt og Aronsson 2002 og Vidal 2015, se også 2.7.4).

Ungdommers syn på språk og språkbruk skiller seg ofte fra foreldrenes. Obojska (2019a) viser for eksempel hvordan en far og ei datter har ulike oppfatninger om hvilken posisjon norsk skal ha i hjemmet. Ungdommer kan utfordre og ta til motmæle mot språklige praksiser foreldre foreslår, og dermed være med på å forme de språklige praksisene i hjemmet. Etter hvert som barn blir ungdommer, løsriver de seg også fra det tette fellesskapet i familien ved å delta i andre nettverk, og det er liten tvil om at jevnaldringsgruppen har sterk innflytelse på de språklige praksisene i ungdomsårene. Tenåringbarns motstand mot bruk av arvespråk eller minoritetsspråk er rapportert relativt ofte (se f.eks. Caldas og Caron-Caldas 2002, Tannenbaum og Berkovich 2005). Caldas og Caron-Caldas (2002) dokumenterte sine egne barns språklige praksiser inn i tenårene, gjennom årelange observasjoner og opptak av interaksjon under familiemiddager. I studien hevder Caldas og Caron-Caldas (2002) at foreldrenes innflytelse på barnas språklige praksis blir mindre etter hvert som barna ble tenåringer.

Påvirkninga interaksjonen mellom barn og foreldre har på språkvalg og språksituasjonen i familien er også tematisert i Gafarangas (2010) studie av språkskifte i rwandiske innvandrerfamilier i Belgia. Det ble samla inn data fra 25 familier, og i de interaksjonelle dataene hvor barn mellom 5 og 11 år deltok, var det tydelig at barna

foretrakk fransk over arvespråket kinyarwanda. Gafaranga (2010) viser for eksempel hvordan yngre og eldre generasjoner forhandler om språkvalg: I disse interaksjonene hvor fransk ble forhandlet fram, ble et språkskifte fra kinyarwanda til fransk mulig gjennom interaksjonelle valg og strategier. Denne studien viser også hvordan barns roller og handlingsrom anerkjennes og studeres i mange flerspråklige sosialiseringstudier. Som Tuominen (1999) argumenterer for i en undersøkelse av flere flerspråklige familier i USA: «Children in multilingual families are socializing their parents instead of being socialized by them. They are teaching their parents to 'speak the same language' as the rest of America». (Tuominen 1999: 73).

Også i Skandinavia finnes det flere studier av flerspråklig innlæring og språkvalg i flerspråklige familier (Gomes 2020, Guldal 2007, Lanza og Svendsen 2007, Lanza 1997, 1992, Svendsen 2004). Lanza (1992) undersøkte foreldres språklige strategier overfor barna i norsk-engelske familier, og hvordan barna responderte på de ulike strategiene. Et viktig funn hos Lanza er at barn helt ned i toårsalderen er kontekstbevisste og har utviklet en viss grad av metaspråklig bevissthet, og dermed kan tilpasse språk ut fra den sosiale konteksten. I relasjon til Lanzas studie er også Sickinghe (2005) relevant. Hun bruker konversasjonsanalyse (CA) og studerer ett barns trespråklige sosialisering og tilegnelse av metaspråklig kompetanse gjennom samtalereparasjoner. Også Luykx (2005) framhever at barn ofte får en rolle som språklige sosialiseringssagenter for familier som har flyttet til et nytt lingvistisk territorium. Ifølge Garrett og Baquedano-López (2002: 350) kan flerspråklige individer, selv når de er veldig unge, være i posisjon til å reforhandle, utfordre eller transcendere etablerte sosiale kategorier ved å ta i bruk de kommunikative praksisene de har til rådighet. Barn og ungdom kan for eksempel innta eller bli foreskrevet roller som tolker eller oversettere (se f.eks. Antonini 2016, Orellana et al. 2003). Aronsson (2018) peker på at det har vært en tendens i studier av flerspråklig tilegnelse til å primært se på dyadisk kommunikasjon mellom foreldre og barn, og ikke gruppeinteraksjon hvor både søsken og foreldre interagerer, noe som kan gi et for snevert bilde av de interaksjonene som faktisk finner sted i hjemmet. Flere studier har for eksempel vist at lek mellom søsken ikke nødvendigvis foregår på det språket *foreldrene* snakker til barna, men snarere på språkene eller språket barna tar med seg

hjem fra skolen, og dermed at eldre søsken kan virke som sosialiseringssagenter overfor yngre søsken (Aronsson 2018, Kheirkhah og Cekaite 2017, Rindstedt og Aronsson 2002, Seals 2017). I skandinaviske studier av flerspråklig sosialisering med barn i fokus finner vi for eksempel Svendsen (2004), som undersøkte språklige praksiser og ferdigheter hos norsk-filippinske barn i familien og i barn-barn-kommunikasjon i skolesammenheng. Svendsen dokumenterer hvordan barna bruker de ulike språklige ressursene sine kreativt i kommunikasjon mellom seg gjennom *språking*, det vil si at man tar i bruk kommunikative ressurser uavhengig av språkdrakt for å oppnå kommunikative mål (Svendsen 2004: 46; se også 2.5.3). Også Schuff (2006) undersøker sider ved flerspråklig sosialisering, og ser på språkbruk metaspråklig bevissthet og identitetsuttrykk i en kvalitativ dybdestudie av et treårig barns flerspråklige praksiser. Dorich (2017) ser på ulike måter barna i en norsk-ecuadoriansk familie utøver aktørskap på. Kheirkhah (2016) observerer språklig praksis blant søsken, og blant foreldre og barn. I én av studiene viser hun blant annet hvordan eldre søsken ofte fungerer som språklige autoriteter overfor yngre søsken (Kheirkhah og Cekaite 2017). Barn og ungdoms posisjon i flerspråklige familier har altså fått noe oppmerksomhet når det gjelder deres rolle for språkbevaring og i språkskifteprosesser, men det finnes få studier som spesifikt tar for seg ungdommers språklige praksiser og perspektiver på språkbruk i familien.

I det neste delkapittelet skal jeg se nærmere på forskningsfeltet familiespråkpolitikk (FLP) som på mange måter bygger videre på innsiktene fra språklig sosialisering, men som også trekker veksler på Fishmans domene-teorier.

2.4 Familiespråkpolitikk (FLP)

Family language policy (heretter FLP), eller familiespråkpolitikk, er et nytt forskningsfelt og rammeverk som bygger på godt etablerte forskningstradisjoner, som for eksempel barnespråkstilegnelse og språkpolitikk (King, Fogle, og Logan-Terry 2008). I dette delkapittelet vil jeg kort beskrive FLP som felt, og plassere mitt prosjekt i forhold til FLP. Det er nødvendig å kommentere her at *policy* og *politikk* har litt ulike betydninger på engelsk og norsk. Politikk på norsk kan referere til både overordnede prinsipper, strategier og konkrete retningslinjer. *Policy* lar seg ikke enkelt oversette til

norsk, og det er et begrep som opprinnelig er hentet fra statsvitenskap. I statsvitenskap skilles det mellom politikk og policy, som omhandler ulike sider av politiske styrings- og beslutningsprosesser: *Politics* på engelsk er det som omhandler utforming av offentlig politikk, mens *policy* handler om selve styringen av en gitt politikk (jf. Berg 2014). Policy kan ofte oversettes til «retningslinjer» eller «prinsipper». I det følgende kommer jeg til å bruke termen *policy* for å vise hvordan studier innen FLP legger ulikt innhold i denne engelskspråklige termen.

2.4.1 Konstituering av FLP som forskningsfelt

FLP er første gang nevnt i Luykx (2003), som argumenterer for at forskning på språkpolicy også må inkludere familier i større grad fordi familien har en sentral rolle i språkskifteprosesser. Dette er et tydelig nikk til Fishman, som i flere tiår har understreket familiens rolle i språkbevaring og språkskifteprosesser (Fishman 1965, 1966, 1972, 1991, 2001) (jf. 2.1). Det første forsøket på å artikulere FLP som et teoretisk eller konseptuelt rammeverk finner vi imidlertid i King, Fogle, og Logan-Terry (2008). I denne artikkelen presenteres en integrert oversikt over tidligere forskning, og forskning på flerspråklig tilegning og språklig sosialisering kobles sammen med forskning på språkplanlegging og språkpolitikk. På mange måter kan denne artikkelen sies å være avgjørende for konstitueringen av FLP som felt: I artikkelen defineres FLP som «explicit (Shohamy 2006) and overt (Schiffman 1996) planning in relation to language use within the home among family members.» (2008: 907). Feltet springer altså ut fra tidligere studier på språklig sosialisering (jf. 2.3) og flerspråklig tilegnelse (De Houwer 1998, Döpke 1992, 1998, Lanza 1992, 1997), men kobles til språkpolitiske prosesser og språkbevaring (se King 2016 for en historisk oversikt). Koblingen mellom språkpolicy og språktilegnelse gjøres tydelig ved at foreldres språkvalg sammenlignes med språkplanlegging på makronivå:

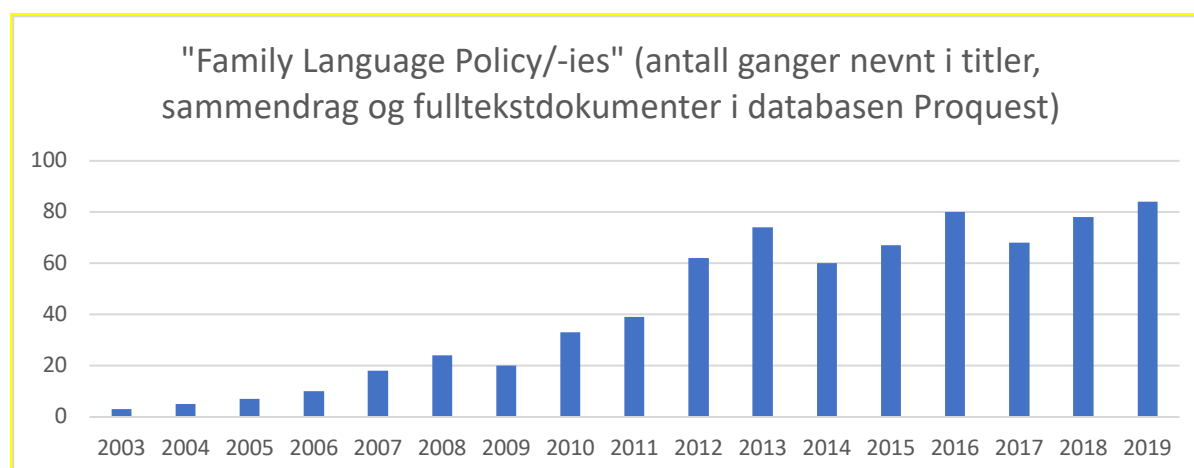
family language policy consists of decisions and actions in three areas, often undertaken simultaneously. For instance, parents or other caretakers might make decisions concerning whether and when to use Spanish or English with their children (status planning), which variety of Spanish to use for what types of literacy activities (corpus

planning), and how and when to formally or informally instruct the language (acquisition planning) (King, Fogle and Logan-Terry 2006: 910)

Ifølge King (2016) har feltet de seinere årene utviklet seg fra å primært studere foreldres strategier og ideologier og eksplisitt språkplanlegging i familien, til å i større grad se på familien som dynamisk, hvor språklige kompetanser forstås som «a means through which adults and children define themselves, their family roles, and family life» (King 2016: 727–728). Lignende perspektiver reflekteres også i måten *policy* konseptualiseres på, og som jeg kommer nærmere inn på i neste delkapittel. Feltet representerer på mange måter altså både en kontinuitet og en fornying av forskning på flerspråklige familier.

2.4.2 Syn på *policy* i FLP

Siden FLP ble konstituert som et forskningsfelt, har det kommet en rekke vitenskapelige utgivelser som plasserer seg innenfor dette feltet og Figur 1 viser økningen i vitenskapelige utgivelser som nevner «Family language policy/-ies» etter feltet ble definert av King, Fogle og Logan-Terry i 2008.



Tabell 1: Oversikt over antall ganger Family Language Policy/-ies er nevnt i titler, sammendrag og fulltekst artikkelmanus mellom 2003 og 2019. Data: Proquest

Gjennom et systematisk litteratursøk har jeg gjort et forsøk på å systematisere disse bidragene for å kartlegge hvilke forståelser av *policy* som legges til grunn i FLP. Basert på dette første søket (se Tabell 1) søkte jeg videre på artikler publisert mellom 2003 og 2018 som nevnte *Family Language Policy/-ies* i *sammendraget*, og endte

deretter opp med 119 forskningsartikler. I disse 119 studiene lette jeg etter artikler som i) posisjonerte seg i forhold til språkpolicy som felt, eller som ii) diskuterte FLP teoretisk eller iii) definerte eller redefinerte FLP som felt. Med dette utgangspunktet mener jeg man kan identifisere tre hovedretninger når det kommer til syn på *policy*. Jeg kaller disse retningene A, B og C.

Den første retningen, A, kan sies å være i slekt med det brede feltet «anvendt lingvistikk» ved at den forsøker å finne løsninger på språklige «problemer». Policy forstås da innenfor normative og teleologiske rammer, og har fellestrekk med tidlige studier av språkpolicy, hvor språkpolitiske tiltak ble iverksatt som svar på språklige «problemer» i tidligere kolonistater (se Ricento 2000 for en utfyllende historisk oversikt). I familiekonteksten betyr det å iverksette språklæringstiltak, språklige strategier eller avgjørelser om språk, som kan bidra til at familien lykkes med å oppdra flerspråklige barn. Dette er en tilnærming som står i klar kontrast til språklige sosialiseringstudier, hvor individers språklige og sosiale utviklinger forstås som «variable, non-linear, and ultimately open-ended» (Garrett 2011: 533) (jf. 2.3.1). Forskning innen retning A har også flere krysningspunkter med forskning på flerspråklig tilegnelse som ofte har studert hvilke typer input og strategier for input som fører til et flerspråklig utfall for barn (se f.eks. De Houwer 1998, Döpke 1992, 1998, Romaine 1995), slik som for eksempel OPOL (*One Parent – One Language*, eller «en forelder– ett språk») (Barron-Hauwaert 2004). Et slikt syn på policy impliserer naturlig nok et fokus på utfallet av den ene eller andre policyen. Policy i retning A samsvarer ofte med helt konkrete språklige strategier foreldrene kan implementere og gjennomføre. Flere studier i denne retningen undersøker effekten av ulike tiltak, som OPOL (De Houwer og Bornstein 2016, Smith-Christmas 2016), skriftlig trening (Patrick, Budach, og Muckpaloo 2013, Reyes 2011, Stavans 2012), eller valg av skole (Slavkov 2017). Innen retning A legger mange studier vekt på at familier *har* en språkpolitikk (Schwartz og Verschik 2013, Slavkov 2017, Stavans 2012).

Den andre retningen, B, er basert på Spolskys (2004) tredelte policymodell hvor policy består av komponentene praksis, ideologier og forvaltning (engelsk *management*). Ifølge Spolsky (2004) kan policy i alle ulike språkbruksdomener

analyseres ved hjelp av disse tre faktorene. Spolskys tilnærming har blitt betegnet som en *domenetilnærming* til språkpolitikk (Nekvapil 2016), og parallellene til Fishman er tydelige (jf. 2.1). I likhet med Fishman peker også Spolsky (2004, 2012, 2019) ut familien som et viktig domene for språkpolycystudier, og hans teorier er sentrale innenfor FLP. Spolsky (2004: 42) definerer for eksempel domener (helt i tråd med Fishman) som

(...) sociolinguistic contexts definable for any given society by three significant dimensions: the location, the participants and the topic. (...) A home is generally located in an apartment or a house; the normal participants, defined by their relevant social relations, are family members; and appropriate or unmarked topics are family activities.

En rekke publikasjoner innen FLP refererer til Spolskys modell (Curdt-Christiansen 2009, Dumanig, David, og Shanmuganathan 2013, Fogle og King 2013, Kang 2012, Kayam og Hirsch 2014, Kopeliovich 2010, Pillai, Soh, og Kajita 2014, Schwartz 2010, Schwartz og Verschik 2013, Stavans 2012, Ren og Hu 2013, Parada 2013, Hu og Ren 2017). De epistemologiske og ontologiske antakelsene til Spolsky er imidlertid sjelden diskutert i disse bidragene.

FLP har i stor grad fokusert på språkbevaring av navngitte språklige varieteter, og som Gomes (2018) påpeker har svært få studier innen FLP utfordret essensialistiske syn på språk. Både retning A og B legger til grunn en forståelse av policy som nødvendigvis innebærer et statisk syn språk, hvor språk forstås som avgrensede, grammatiske systemer. Dette kan kanskje delvis kan forklares ved at språkbevaring og det å forhindre språkskifte har vært det primære forskningsfokuset, og at målet med en språkpolitikk i mange tilfeller er å bevare et bestemt språk. Som Pennycook (2016: 1-2) argumenterer, står ofte språklige praksiser og språkpolicy i et motsetningsforhold:

On the one hand, there is a need to put languages in order, to make decisions about which language to use for what purposes, and to decide on a hierarchy of languages for social, educational, and political purposes; on the other, a focus on languages as practices rather than things, as diverse, in flux, and changeable.

Forståelsen av språk i språkpolitisk forstand er nødvendigvis er statisk, fordi språkpolicyer iverksettes for å manipulere språklige praksiser. Språklige praksiser er på den andre siden dynamiske og påvirkes av konteksten, og kan i mindre grad planlegges. Selv om det er positivt at flerspråklighet ses på som ei løsning og et ønskemål snarere enn et problem, kan innrettinga på tilegnelse av balansert to- eller flerspråklighet risikere å skyggelegge erfaringer og historier som av ulike årsaker ikke passer inn i dette paradigmet. For eksempel kan det å utelukkende legge vekt på språkbevaring være med på å forsterke og reproducere en idé om språk som abstrakte og avgrensa entiteter, snarere enn et mer dynamiske og flytende syn på språk (se 2.5.3). Zhu og Wei (2016) argumenterer for at forskning på og i flerspråklige familier må ta utgangspunkt i erfaringer, og ikke anta at transnasjonale, flerspråklige familier har homogene erfaringer når det gjelder migrasjon, integrering og språkbruk. Dette perspektivet er også viktig i artiklene i denne avhandlingen.

Den tredje retningen, C, ser på policyer som implisitte, og som manifesterte gjennom språklig praksis. Også dette synet på policy kan sies å delvis springe ut fra Spolskys (2004) policymodell, og da særlig praksis-komponenten i rammeverket hans. Ifølge Spolsky (2004:3) kan praksiser konstituere en policy dersom de er regelmessige og forutsigbare. Spolsky (2004) foreskriver ingen metodologisk eller analytisk fremgangsmåte for hvordan praktisert policy skal studeres (se bl.a. kritikk i Bonacina 2011). I enkelte studier av familiespråk og policyer blir imidlertid forholdet mellom praksis og policy forstått som mer dynamisk (Palviainen og Boyd 2013, Seals 2017, Van Mensel 2018). Van Mensel (2018: 242) argumenterer for eksempel for at språklige repertoarer i familien kan anses som «ongoing, dynamic process rather than as a steady set of practices». Smith-Christmas (2018: 131) framhever også «the fluid nature of family language policy». En slik utvidet forståelse av policy som også involverer språklige praksiser er problematisk: For det første fører denne utvidete forståelsen av hva som skal forstås som en policy til at språkpolitikk (*Language Policy*) som felt og teoretisk rammeverk potensielt mister sin forklaringskraft, dersom all samhandling i praksis kan være en policy. For det andre finnes det allerede sosiolingvistiske rammeverk som ser på underliggende «regler» for interaksjon og samhandling (f.eks. Hymes 1974, Grice 1989). Dersom grensene mellom ulike felt blir

for uklare og diffuse mister de også teoretisk egenart. Å inkludere mange ulike tilnærminger og forståelser av språk, språklig praksis og policy *kan* gå på bekostning av et enhetlig og spisset teoretisk rammeverk. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i 2.4.3, og i diskusjonen i 5.4. Basert på funnene i Artikkel 1, 2 og 3 argumenterer jeg for at å skille policy fra språklig praksis kan ha en verdi, og muligvis også føre til en bedre forståelse av samspillet mellom språklige og sosiale dynamikker i familien.

2.4.3 Barn og ungdom i FLP

Både før og etter FLP ble definert har foreldres perspektiver ofte dominert i forskning på flerspråklighet i familien (Curdt-Christiansen 2009, De Houwer og Bornstein 2016, King og Fogle 2006, Schwartz 2010), mens barn og ungdoms språkbruk i familien og perspektiver på språk ikke har fått like mye oppmerksomhet (se Schwartz 2010). Slektskapet med feltet språktilegnelse kan sannsynligvis tilskrives noe av ansvaret for at mye forskning på flerspråklighet i familien har lagt vekt på språkbruk hos yngre barn. I tidligere studier på språktilegnelse har det vært helt vanlig å bruke foreldredata for å beskrive barns praksiser (se f.eks. Barron-Hauwaert 2004, Okita 2002).

Mange FLP-studier baserer seg på rapporterte data om språkbruk og beskriver ofte språklig utvikling hos små barn, ofte under skolealder (Lanza 1997), eller på foreldres språklige ideologier (Curdt-Christiansen 2009, Schwartz et al. 2010, Soler og Zabrodskaia 2017), og hvordan disse påvirker barns språkbruk og språkbruken hjemme. Ifølge King (2016: 728) er dette nå i endring i de seinere fasene av FLP:

the field is now characterised by research questions that examine language competence not just as an outcome, but as a means through which adults and children define themselves, their family roles, and family life; a focus on globally dispersed, transnational, multilingual populations beyond the traditional, two-parent family; and ever-greater heterogeneity and adaptability in research methods to address these shifting needs in the field.

I seinere syntetiseringer av FLP-feltet, er for eksempel etnografiske metoder trukket fram som en særlig egnet metode (King og Lanza 2017, Lanza og Wei 2016), og de dynamiske sidene ved det å etablere eller utvikle språkpolicyer og praksiser i familien

er særlig vektlagt (Said og Zhu 2017, Seals 2017, Smith-Christmas 2018, Palviainen og Boyd 2013, Van Mensel 2018). Med dynamisk menes blant annet at alle familiemedlemmer, både barn og voksne, bidrar i å utvikle språkbruksmønstre og praksiser i hjemmet.

Språklige sosialiseringstudier (jf. 2.3) har blitt trukket fram som sentrale for forskningsfeltet FLP (se f.eks. Lanza og Wei 2016). Som nevnt, ble tidlige sosialiseringstudier kritisert for å marginalisere barnas rolle i sosialiseringprosessen, være for voksensentrerte og i liten grad undersøke barns rolle i sosialiseringprosesser og hvordan barn er med på å forme og skape familie- og barnekulturer (Corsaro 1997). Denne kritikken har også blitt rettet mot FLP-studier (f.eks. i Fogle og King 2013, King og Fogle 2017), jamfør den tidligere nevnte empiriske overvekten av foreldres synspunkter. I studier av språklig sosialisering ble imidlertid barns handlingsrom i større grad tematisert etter hvert som sosialkonstruktivistiske paradigmer vokste fram i humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning (Blum-Kulka 2017, Corsaro 1997, James og Prout 1997, Schieffelin og Ochs 1986, Svendsen 2004). Språklige sosialiseringstudier har dermed en lang tradisjon for å se på sosialisering som en resiprok prosess, og for å involvere og anerkjenne også barns handlingsrom. Barn (og ungdom) er med på å forme foreldreskapet, slik foreldrene også er med på å forme barndommen (Luykx 2005, Pontecorvo, Fasulo, og Sterponi 2001, Tuominen 1999).

Kritikken av manglende involvering av barns perspektiver innen FLP, har de seinere årene blitt møtt av forskning som tematiserer barns aktørskap innenfor feltet (se for eksempel Fogle og King 2013, Kheirkhah og Cekaite 2015, Obojska 2019a, Revis 2016, Said og Zhu 2017). Fogle og King (2013) undersøker for eksempel ungdommenes rolle og aktørskap i utformingen av språklige policyer i hjemmet. Med data fra transnasjonale adoptivfamilier identifiserer de ulike typer barn-voksen-diskurser i hjemmet hvor barna utøver aktørskap: Metaspråklige kommentarer om språklige regler, interaksjonelle strategier for å forhandle om eller stå imot foreldres språklige praksiser, foreldres respons på barns språklige kompetanse og barns aktualiseringer av ideologier og diskurser fra samfunnet. Blant annet viser Fogle og King (2013) hvordan noen av de adopterte jentene i datamaterialet, som hadde blitt

adoptert tidlig i tenårene, motsatte seg adoptivmorens bruk av engelsk (som i denne settingen var majoritetsspråket). Videre argumenterer de for at eldre barns aktørskap er med på å forme implisitte og eksplisitte språkpolicyer i familien, og framhever at slike policyer er kontinuerlig under forhandling. Said og Zhu (2017) skriver også om viktigheten av å anerkjenne barns aktørskap i flerspråklige familiekontekster. Basert på en kvalitativ studie av en flerspråklig arabisk- og engelsktalende familie viser de hvordan barna utnytter foreldrenes språklige preferanser i familieinteraksjon. Videre argumenterer de også for viktigheten av harmoniske og positive opplevelser av flerspråklige praksiser i hjemmet for å bevare språk blant andre- og tredjengenerasjons innvandrere. De etterlyser imidlertid flere interaksjonelle nærstudier av flerspråklig familieinteraksjon.

Litteraturgjennomgangen viser at etableringen av FLP har ført til en konsolidering av et svært produktivt nytt felt (jf. Tabell 1). FLP har skapt ei felles referanseramme for og ei ny organisering av forskning på flerspråklige familier. Samtidig ser det også ut til at FLP har blitt ei referanseramme for mange ulike forskningstema som orienterer seg mot flerspråklige familier. Studiene i denne avhandlinga deler mange av perspektivene King (2016) beskriver, for eksempel synet om at familier også definerer seg selv gjennom språklige praksiser, og at teorier om språklig sosialisering og aktørskap kan belyse språklige praksiser i flerspråklige familier. Samtidig skiller studiene i denne avhandlinga seg også på en del punkter fra FLP. Selv om FLP har utvidet og utviklet sitt forskningsområde, blant annet ved at flere etnografiske og interaksjonelle studier har kommet til (se f.eks. Crump 2017, Gallo og Hornberger 2017, Hu og Ren 2017, Seals 2017), står fremdeles tilknytningen til språkpolitikk sterkt, blant annet ved at *policy* er en del av navnet på feltet. Dersom målet er å skape en dypere forståelse av identitetskonstruksjon, meningsskaping og om hvordan språklige praksiser konstituerer familien som et fellesskap, er det verd å spørre om hva en teoretisk forankring i språkpolicy eller språkpolitikk bidrar med. Det er ikke dermed sagt at språkpolitiske teorier og språklige praksiser i familien aldri skal kombineres, men man bør unngå at FLP blir ei tvangstrøye hvor man ikke kan unngå å se praksiser som et uttrykk for (implisitte eller eksplisitte) policyer. Framtidige akademiske arbeider innenfor feltet bør fortsette å avklare hva en interaksjonell,

policy-orientering bidrar med, teoretisk og empirisk, og ikke minst hva slags epistemologiske og ontologiske grunnsyn den bringer med seg. Hva skal for eksempel regnes for å være språk i familieinteraksjon? I et språkbevaringsperspektiv har det vært lang tradisjon for å snakke om språk som separate, avgrensede størrelser, og ikke som hybride, dynamiske praksiser uten klart definerte grenseområder. Ved å fokusere på hva som utgjør en policy i familiekommunikasjonen går man potensielt glipp av kontekstsensitive, nære analyser av språklige praksiser, og av hvordan disse henger sammen med kommunikative mål som ikke nødvendigvis er uttrykk for en implisitt policy. Som nevnt i 2.2 forhandles gjerne språklige og sosiale normer samtidig, og flerspråklige repertoarer er både et resultat av sosial samhandling i familien og det som gjør familien til et (fler)språklig praksisfellesskap. Dette viser jeg i Artikkel 2 og 3, og avhandlingas relasjon til feltet FLP diskuteres ytterligere i lys av de empiriske dataene i kapittel 5.4 (og indirekte også i 5.2 og 5.3)

2.5 Interaksjonell sosiolingvistik og flerspråklige praksiser

2.5.1 Interaksjonell sosiolingvistik

Interaksjonell sosiolingvistik er en kvalitativ og fortolkende tilnærming til sosial samhandling. Innen denne sosiolingvistiske retningen utgjør ansikt-til-ansikt-kommunikasjon det primære analyse materialet, gjerne supplert med etnografiske observasjoner, og man studerer hverdagslig kommunikasjon i sosiale kontekster. Jaspers (2011) peker på at interaksjonell sosiolingvistik har eklektiske røtter fra mange ulike felt, slik som lingvistisk antropologi, konversasjonsanalyse, pragmatikk og etnografi. En sentral inspirasjonskilde er arbeidene til den lingvistiske antropologen John J. Gumperz, som utviklet tilnærminger for å analysere og forstå hverdagslig kommunikasjon og møter mellom ulike språk og kulturer.

Som hovedkjenntegn kan man si at interaksjonell sosiolingvistik er interessert i hvordan språk fungerer i sosiale sammenhenger, for eksempel ved å studere hvilken rolle språk spiller for å ta vare på sosiale relasjoner, for å utøve makt og for å skape og opprettholde sosiale fellesskap (jf. Gordon 2011:67). Videre er identitetskonstruksjon og identitetsforhandlinger sentralt, og interaksjonell sosiolingvistik er opptatt av å

forstå og vise hvordan identiteter og mellommenneskelige forhold konstrueres og reproduseres gjennom interaksjon (se f.eks. Rampton 2006). Som Jaspers (2011: 144) understreker

[Interactional sociolinguistics] shows that communication is irrevocably a social happening where identities and relations matter, and which as such stands in close connection with wider social patterns and conventions that are also affected by it.

Et grunnpoeng er da at kommunikasjon alltid involverer forhandlinger og samarbeid mellom samtaledeltakerne. Dette poenget kan spores tilbake til Gumperz (1982), og det han kaller kontekstualiseringssignaler (*contextualization cues*). Gumperz hovedanliggende er å beskrive hvordan språklig og sosial kunnskap påvirker handlinger, og hvordan sosiokulturell kunnskap former språklige praksiser.

Kontekstualiseringssignaler beskrives av Gumperz (1982: 131) som «any feature of linguistic form that contributes to the signalling of contextual presuppositions».

Kontekstualiseringssignaler er ei sosial fortolkningsramme for samtaledeltakere og gir signaler om hvordan taleren ønsker at ytringer skal forstås. Ifølge Gumperz er disse signalene som regel implisitte, framforhandlet gjennom den aktuelle samtalekonteksten og kan ses på som en slags nøkkel for å forstå konteksten i en samtale. Signalene blir til og formes av språkbrukeres kulturelle bakgrunn, og krever dermed at samtalepartene har en felles forståelse for hvilke språklige og sosiale normer og regler som gjelder innenfor en bestemt kontekst.

Kontekstualiseringssignaler er altså kulturelt variable (Gumperz 1982, Gumperz og Levinson 1991).

Både lingvistiske og ikke-lingvistiske signaler i kommunikasjon er grunnleggende for å oppnå felles forståelse mellom samtalepartnere ifølge Gumperz. Kontekstualiseringssignaler kan altså påvirke samtalepartenes fortolkning av talerens standpunkter, intensjon og sosiokulturelle tilhørighet, og formidler også metaspråklig og metapragmatisk informasjon (jf. Coupland og Jaworski 2012, Verschueren 2012, se også 2.7.2). Gumperz teori bygger på en forståelse av at språklig variasjon ikke først og fremst er språkspesifikk, men snarere situasjonsspesifikk (Gumperz 1992, Gumperz og Hymes 1972). Studieobjektet, ifølge Gumperz (1992: 40–41), er altså ikke

strukturelt sammenhengende språk og dialekter, men situasjoner og sosiale sammenhenger hvor språk brukes. Hovedmålet er dermed ikke å beskrive forholdet mellom sosiale og lingvistiske kategorier slik det gjøres i «det labovske paradigmet» (Labov 1972) eller å korrelere språkvalg med bestemte domener slik Fishmans (1965) domeneteori foreslår. Gumperz (1972) beskriver snarere *språkbrukssituasjoner*, altså hvordan og hva språkbrukere kommuniserer i ulike situasjoner, og presenterer slik et alternativ til sosiolingvistiske studier på makronivå. Han knytter språklig variasjon til variasjon i språkbrukernes kunnskap om kommunikasjonsstrategier og sosiale normer. Språklig variasjon fyller en situasjonsspesifikk og sosial funksjon

Language differences play an important, positive role in signalling information as well as in creating and maintaining the subtle boundaries of power, status, role and occupational specialization that make up the fabric of our social life
(Gumperz 1982: 7)

Ut fra et slikt perspektiv kan en språklig analyse av sosiale dynamikker på mikronivå i små grupper potensielt drive fram nye innsikter om sosiale prosesser mer generelt.

2.5.2 Interaksjonelle tilnæringer til språkvalg og språkforhandlinger

Kodeveksling, språking eller transspråking er ulike termer som brukes om det å veksle mellom ulike språk. Hvilken term man bruker er avhengig av hva slags teoretisk ståsted man kommer fra, og grovt sett kan man skille mellom to hovedtilnæringer til fenomenet innenfor språkvitenskapen: 1) den strukturalistiske og 2) den poststrukturalistiske (jf. Svendsen under utgivelse). Den strukturalistiske tilnærmingen ser på fenomenet kodeveksling som en sammenstilling av ulike språklige koder, og man kan skille mellom *grammatisk* orienterte kodevekslingsstudier på den ene siden, og *pragmatisk* orienterte kodevekslingsstudier på den andre siden. Grammatiske tilnæringer spør blant annet *hvor* i setninga man kodeveksler og bruker kodeveksling blant annet for å undersøke psykolingvistiske aspekter ved flerspråklighet (se f.eks. Poplack 1980, Myers-Scotton 1997, Muysken 2000, Lane 2012). Pragmatiske tilnæringer spør blant annet *hvordan* og *hvorfor* kodeveksling skjer i samtaler, og kartlegger kodevekslingens funksjoner internt i samtalen (f.eks. Auer 1988) og de

sosiale funksjonene til kodeveksling (f.eks. Auer 1995, Blom og Gumperz 1972, Gumperz 1982).

Gumperz kan knyttes til den pragmatiske retningen, og hans teorier har hatt stor betydning for studier av flerspråklig interaksjon. Gumperz og den norske antropologen Jan Petter Blom (1972) som sto for en av de aller første studiene av kodeveksling. De studerte veksling mellom bokmål og Rana-dialekten på Hemnesberget i Nordland. Dette er et av de første forskningsbidragene som tok for seg kodeveksling, selv om denne studien med rette er blitt kritisert, særlig når det gjelder empiri og metode (Mæhlum 1994). Studien har likevel fungert som referansepunkt for mange seinere studier av kodeveksling.

I studien refererer Blom og Gumperz til to typer veksling, situasjonell og metaforisk kodeveksling. Situasjonell veksling kan minne om en diglossisk situasjon hvor de ulike språkene får ulike bruksområder og funksjoner: «There is a simple almost one to one, relationship between language usage and social context, so that each variety can be seen as having a distinct place or function within the local speech repertoire» (Gumperz 1982: 61). Ved situasjonell veksling blir, ifølge Gumperz, en bestemt kode eller stil regelmessig koblet til bestemte aktiviteter, slik at koden etter hvert går over til å konnotere denne bestemte aktiviteten. Man kan også trekke en parallell til Fishmans (1972, 1965) domeneteori, hvor visse sosiale aktiviteter virker bestemmende på hvilke språkvalg som er mulige. Dette kan tolkes som ei makrososial forklaring på kodeveksling, der veksling mellom ulike språk er bestemt av faktorer som ligger utenfor det reint lingvistiske og interaksjonelle, som for eksempel et ujevnt maktforhold mellom majoritet- og minoritetsspråk.

Kodeveksling kan også være et kontekstualiseringssignal. Ifølge Gumperz (1982: 61) kan sosiale normer og regler virke bestemmende for valg av språklige koder: «they form part of the underlying knowledge which speakers use to convey meaning». Han kaller denne typen kodeveksling *metaforisk* veksling, eller konversasjonell veksling. I dette ligger det at språkbrukerne innlemmer kunnskapen de har om normer og forhold i språksamfunnet i sine faktiske språkvalg. Språkbrukerne bruker denne underliggende kunnskapen om språk til å kommunisere «metaforisk» informasjon til samtalepartneren, som i sin tur signaliserer til mottakeren hvordan de

ønsker at budskapet (og dem selv) skal bli oppfattet. Språkbrukere tilskrives dermed både ansvar og aktørskap, for eksempel ved at språkvalg kan være en ressurs i identitetsarbeid. Språk eller koder kan blant annet reflektere kulturelle kontraster i samfunnet, og skape gruppetilhørighet:

The tendency is for the ethnically specific minority language to be regarded as the 'we code' and become associated with in-group and informal activities, and for the majority language to serve as the 'they code' associated with the more formal, stiffer and less personal 'out-group' relations. (Gumperz 1982: 66)

Dette er ett eksempel på abstrakt kunnskap som kan formidles gjennom konkrete språkvalg.

Interaksjonelt orientert kodevekslingsteori har på mange måter bidratt til å løse opp i Fishmans domene-teori (jf. 2.1) ved å se på hvordan språkvalg forhandles innenfor rammene av samtalen (se f.eks. Auer 1995: 118-119). I interaksjonell kodevekslingsteori er språkbrukerne i mye større grad aktive aktører, og denne retningen (og seinere retninger basert på Gumperz) representerer et alternativ til domenesentrerte, ikke-etnografiske, korrelasjonelle studier av språkvalg. Auer (1999, 1995, 1984) er blant de som har videreutvikla denne pragmatiske, interaksjonelle tilnærminga til kodeveksling og identitet, blant annet ved å trekke inn teorier fra samtaleanalyse. Auer (1984, 1995: 118-119) er kritisk til å analysere språkvalg ut fra et forhåndsbestemt syn om at bestemte språklige aktiviteter (f.eks. formell eller uformell samtale) i seg selv kan avgjøre språkvalg. Han argumenterer for at de interaksjonsspesifikke funksjonene må analyseres og for at språkvalg også kan tolkes *innenfor* rammene av samtalen. Han mener at det først og fremst bør være et empirisk spørsmål hvorvidt språkene som er involvert i kodevekslingen fungerer som en identitetsressurs, og stiller seg dermed kritisk til ei inndeling i «vi- og de»-koder, slik Gumperz foreslår å gjøre (Auer 1984). Auer (1995, 1984) er også kritisk til hvorvidt det er mulig å predikere språkvalg i gitte situasjoner, og dermed også til Gumperz' distinksjon mellom situasjonell og konversasjonell veksling, som forutsetter et slikt skille. Ifølge Auer (1984) er ikke det ikke mulig å forhåndsbestemme språkvalg i en samtale på bakgrunn av et sett sosiale variabler, fordi «the social situation is

something which is accomplished by the co-participants» (1984: 90). Med dette mener han at en samtalsituasjon utvikles og defineres av måten interaksjonen og forholdet mellom samtalepartene utspiller og utvikler seg på. I noen situasjoner er det større frihet til å forhandle om språk og betydningen av bestemte språkvalg, mens i andre er språkvalg i større grad konvensjonalisert. For å analysere kodevekslingens funksjoner på et interaksjonelt nivå bør ikke analysen styres av presupposisjoner om hva de språklige kodene signaliserer.

2.5.3 Poststrukturalistiske perspektiver på flerspråklige praksiser

(Trans)språking og relaterte termer springer ut fra poststrukturalistiske, kritiske perspektiver på flerspråklige praksiser. Innen disse retningene er det ikke skarpe skiller mellom ulike språklige systemer, og språk forstås først og fremst som en kommunikativ ressurs, og i mindre grad som et avgrensa språkssystem. Innenfor en poststrukturalistisk tilnærming, overskrides også entydige sammenhenger mellom språk, nasjonalitet og identitet. Forholdet mellom språk og nasjonalitet kan reproduseres, men språkbrukere kan også utnytte språklige ressurser for å skape nye praksiser og repertoarer som ikke gir de samme ideologiske konnotasjonene (se f.eks. Møller 2019, Rampton 2006, Svendsen 2015). Ofte refereres det til språklig *hybridisering* og hybride identiteter, fordi flere studier har vist hvordan språkbrukere i flerspråklige og flerkulturelle miljøer kreativt sammenstiller trekk fra mange ulike språk (se f.eks. Quist og Svendsen 2010, Nortier og Svendsen 2015). Slike hybride språklige praksiser har etter hvert fått mange benevnelser: *metrolinguism* (Otsuji og Pennycook 2010), *translanguaging* (García og Wei 2014) og *polylinguaging* (Jørgensen et al. 2011, Jørgensen 2008) for å nevne noen. Disse ulike tilnærmingene forsøker å bevege seg vekk fra statiske, idealiserte syn på språk og språkbruk for å kunne beskrive og nærme seg praksiser som ofte bryter med disse forestillingene, og der grensene mellom ulike språk er flytende. Innen dette synet er man ikke nødvendigvis enten flerspråklig eller enspråklig, men man befinner seg et sted på et kontinuum. Slike tilnærminger kan til dels ses i sammenheng med kritiske, sociolingvistiske teorier om hvordan språk også produserer sosiale ulikheter, slik blant andre Heller (2007) argumenterer for:

the idea of 'bilingualism' does allow us a purchase on what counts as relevant categories; already we are oriented to discovering how speakers organize their linguistic resources (perhaps as 'languages', perhaps not), and how that categorization helps organize social categories and the positioning of individuals with respect to them. It points us to a focus on how boundaries happen: how people and practices get included and excluded, and what happens to them and to the categories as a result. (Heller 2007: 342)

Flere alternative tilnæringer til flerspråklige praksiser har oppstått de siste 10–15 årene som svar på disse utfordringene knyttet til begrensede kategorier, maktforhold og grenser som etableres mellom majoritets- og minoritetsspråk. Disse representerer ei motvekt til essensialistiske forestillinger om språk, sted og identitet som forutsetter gitte koblinger og kategorier mellom grupper og identitet. I tillegg vektlegges språkbrukeres aktørskap og mulighet til å bruke språklige uttrykk kreativt. Innenfor disse tilnærmingene spiller struktur og navngitte språk i en kodevekslingssituasjon en mindre rolle, fordi det å skille mellom navngitte språk og forklare hvordan de interagerer, tar oss ikke nærmere en forståelse av de kommunikative målene og motivasjonene som ligger bak ei språklig handling. Ei slik tilnærming er blant annet definert som *språking*¹ hos Svendsen (2004: 46).

Med språking mener jeg 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 å gjøre substantivet «språk» om til verbet «å språke», viser at man anser språk som en prosess, og ikke som et statisk apparat. Ifølge denne definisjonen kan også all språkbruk i teorien karakteriseres som *språking*. De språklige ressursene vi tar i bruk for å nå kommunikative mål trenger ikke å være trekk fra *ulike* språk. Det kan også

¹ *Å språke* har litt ulike betydninger i norsk. Ifølge Norsk Ordbok 2014 kan *å språke* for eksempel ha betydninga *knot*, som er ei litt uheldig sammenfallende betydning. Men *språke* har også betydningen *å snakke/prate* «oftast uhøgtideleg, uformelt», og det å snakke til noen, som passer bedre med betydningen i den engelske fagtermen.

være vekslinger mellom ulike modaliteter eller stiltrekk i tillegg til sammenstillinger mellom trekk fra ulike språk. Slik argumenterer blant andre Jørgensen (2008: 163), som bygger arbeidet sitt på empiri fra ungdomsgrupper i språklig og kulturelt heterogene bymiljøer i Danmark: «Polylingual languaging is one type of languaging, but basically it is not different from other types of linguistic behaviour». For Jørgensen er dette en form for språklig atferd som følger en språklig norm hvor språkbrukere benytter seg av språklige ressurser fra ulike språk. På samme måte finnes det også mer enspråklige normer.

Ifølge Jørgensen (2008) kan veksling mellom språk ses på som ei sammenstilling av *språktrekk*. Språktrekk kan knyttes til spesifikke, navngitte språk, men kan også indeksere ulikt meningsinnhold i ulike sosiale sammenhenger. Språkbrukere kan være bevisste at et språktrekk tilhører et bestemt språk, men kan også ta i bruk løsrevne språktrekk fra et navngitt språk, og bruke det i tilknytning til et annet språk:

Speakers use features and not languages. Features may be ascribed to specific languages (or specific categories which are called languages). This may be an important quality of a feature, and one which speakers may know and use as they speak. But what the speaker uses is a feature. (Jørgensen 2008: 166).

Et annet nært beslekta begrep er det García og Wei (2014) kaller *translanguaging*, eller transspråking på norsk (García og Wei 2019). De er kritiske til at flerspråklighet ofte framstilles som en dualitet, altså som separate, språklige systemer som av og til interagerer. Konseptet *transspråking* bygger på et mer dynamisk syn på flerspråklighet:

dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated; they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system. (...) instead, it connotes one linguistic system that has features that are most often practiced according to societally constructed and controlled 'languages', but other times producing new practices (García og Wei 2014: 14).

Flerspråklige praksiser kan med andre ord både være konforme, i tråd med normer for de respektive språkene, og kan også overskride etablerte språklige normer og «grenser». Ifølge García og Wei (2014) er ett av målene med et slikt språksyn å komme bort fra forestillinger som at tospråklig kompetanse bare er summen av to språk, og andre reduksjonistiske tilnærminger til språklig kompetanse og språklig praksis. I stedet skal flerspråklighet og flerspråklige praksiser ses på som en ressurs. I García og Wei (2014: 43) framstår denne tilnærminga til flerspråklige praksiser på mange måter som språkpolitisk arbeid:

Translanguaging for us refers to languaging actions that enact a political process of social and subjectivity transformation which resist the asymmetries of power that language and other meaning-making codes, associated with one or another nationalist ideology, produce.

Som forfatterne peker på, er det særlig skole og undervisning som skal frigjøres fra pedagogiske tilnærminger basert på enspråklighetsideologier. García og Wei utvikler også transspråking som en pedagogisk plattform som baserer seg på at elevers språklige kompetanser skal ivaretas og brukes som ressurser i (språk)læring. Transspråking refererer altså på den ene siden til flerspråklige individers komplekse språklige praksiser, og på den andre siden til pedagogiske tilnærminger hvor slike praksiser implementeres (García og Wei 2014, men se også Canagarajah 2011, Creese og Blackledge 2010, Wedin 2017).

Transspråking som begrep og teori har etter hvert fått godt fotfeste i sosiolingvistisk flerspråklighetsforskning. Det finnes imidlertid mange som er kritiske både til konseptet i seg selv og det innovative potensialet (Edwards 2012, Pavlenko 2017), og til overvekten av urbant orienterte studier (Pietikäinen og Kelly-Holmes 2013). Andre er kritiske til de mange betydningsområdene (Jaspers og Madsen, 2016), til om transspråking er løsningen på mange av de språkpolitiske og språkideologiske dilemmaene vi finner blant annet i skole og utdanning (Jaspers 2018), og videre til ideen om at språklig separering og enspråklighet skal erstattes med transspråklighet (Albury 2017).

Jaspers og Madsen (2016) er for eksempel skeptiske til de stadig nye begrepene

for å benevne flytende praksiser med uklare skiller mellom ulike språk. Blant annet trekker de fram at mange av disse nye termene (en del av dem nevnt over) tjener både deskriptive, ontologiske, pedagogiske og politiske formål samtidig, og mener det skaper unødvendig forvirring rundt det intellektuelle bidraget til disse termene og tilnærmingene. Når for eksempel de ideologiske motivene for å implementere flerspråklige praksiser i skolen og klasserommene skjules bak en fullstendig normalisering av hybride, flytende praksiser (som ofte omtales som en medfødt menneskelig evne til å bruke språk), er det vanskelig å argumentere for det politiske prosjektet og de pedagogiske fordelene. Jaspers (2018: 7) advarer mot å framstille transspråking som en slik ideologisk frison, og er kritisk til å betegne slike pedagogiske tilnærminger som sosialt transformative: «We would be wise (...) not to presume that the mere occurrence or introduction of fluid language use will be beneficial, nor to promise that it will transform more than the actual language use in class». Selv om skoler er en sentral arena for å skape sosial forandring er det ikke gitt at skoler står i en særposisjon overfor andre samfunnsaktører. Han peker for eksempel på at også den akademiske verden i stor grad er styrt av enspråklige ideologier og praksiser, og at vi kan risikere å gjøre oss selv en bjørnetjeneste ved å insistere på implementeringen av transspråklige praksiser uten å se hvordan vi kan ta i bruk samme prinsipper i egne rekker.

Det er et faktum at språk som essensialistiske, abstrakte entiteter og avgrensede systemer eksisterer i bevisstheten til svært mange språkbrukere, og at enspråklige praksiser dominerer i svært mange sosiale sammenhenger og faktisk også kan være nyttige i visse tilfeller (Albury 2017, Madsen og Jaspers 2019). For mange individer er identitetskonstruksjon tett knyttet opp til bestemte, navngitte språk (jf. også Artikkel 1). Albury (2017) diskuterer tilkomsten av *språking* som konsept i sammenheng med empiri fra flerspråklige ungdomsmiljøer i Malaysia. Han viser hvordan ungdommene har metaspråklige uttrykk for både «flytende» praksiser som ikke er knyttet til bestemte etnisiteter eller språk, og for konseptet avgrensede språk, for eksempel morsmål. Det ene trenger altså ikke utelukke det andre. Jaspers (2018) peker på hvordan transspråking nærmest kan bli et «moralsk imperativ» der alternative språksyn eller språklige bekymringer avskrives. For eksempel viser han hvordan

purisme ofte er ei nødvendig språkideologisk ramme for å ivareta og bevare minoritetsspråk, og transspråking kan i visse tilfeller oppfattes nærmest som en trussel mot innsatsen til språklige aktivister.

Disse kritiske innvendingene viser at de fleste kritikerne argumenterer for å ha to tanker i hodet samtidig, og at både essensialistiske og ikke-essensialistiske forestillinger om språk kan eksistere, både som en del av språkpolitisk arbeid (jf. Jaspers 2018) og som forestillinger hos språkbrukere selv (Albury 2017, Møller 2019). Deler av det talespråklige materialet mitt kan, innenfor de rammene jeg har presentert, også betegnes som *(trans)språking*, ved at deltakerne ikke skiller skarpt mellom de ulike språkene i repertoaret sitt, men bruker de språklige ressursene de har tilgjengelig. Språklige normer tematiseres i alle de tre artiklene. I likhet med Albury (2017) har også deltakerne i denne studien metaspråklige uttrykk for flytende språklige praksiser uten tydelige grenser, og flere av deltakerne beskriver en del av deres språkbruk som at de ikke skiller skarpt mellom ulike språk i kommunikasjonen og at de ikke legger merke til når de bruker det ene språket og det andre. Fordelen med en transspråklig tilnærming er nettopp at den muliggjør en studie av språklige praksiser uten skarpe skiller mellom ulike avgrensede språkssystemer, som ikke først og fremst er opptatt av hva vekslingsier om individets språklige kompetanser, men heller vektlegger språket i bruk. Videre forutsetter ikke en translingval tilnærming til flerspråklige praksiser essensialistiske koblinger mellom språk, identitet og etnisitet, men legger snarere vekt på hvordan identiteter utfolder seg i sosial samhandling blant annet ved at individer tar i bruk trekk fra ulike språk og slik skaper ulike identitetsuttrykk. Ethvert språkvalg eller språkskifte trenger ikke være en bevisst identitetshandling, men forskning på flerspråklige praksiser viser at det skjer mye identitetsarbeid i skjæringspunktet mellom språklig form og språklig samhandling, og språklige normer, forventninger, forestillinger og ideologier framholdt av andre (jf. f.eks. Svendsen 2015). I de neste kapitlene skal jeg komme nærmere inn på teorier om hvordan identitet og språklig interaksjon henger sammen, og hvordan ungdommers (fler)språklige praksiser kan forstås som aktørskap.

2.6 Aktørskap og identitet

2.6.1 Aktørskap, språk og sosial samhandling

Det norske ordet aktørskap er en oversettelse av det engelske *agency*, som for så vidt har flere mulige oversettelser til norsk. For å ikke forveksle *agency* med den semantiske rollen *agens* i grammatikken, har jeg som blant andre Jølbo (2016) og Svendsen (2004) valgt å bruke termen aktørskap. Aktørskap er et sentralt konsept når det kommer til identitetskonstruksjon, og for å forstå forholdet mellom individet og samfunnet. Teorier om aktørskap kan knyttes til poststrukturalistiske ideer om hvordan sosiale strukturer skapes gjennom sosiale praksiser og samspillet mellom individ og samfunn (se bl.a. Bourdieu 1977, Giddens 1984). Aktørskap er i samfunnsvitenskapen en måte å forstå hvordan nye samfunnsstrukturer skapes, både på mikronivå og makronivå, i individet og i samfunnet, fordi aktørskap involverer en form for handlekraft. Med andre ord er aktørskap en mulighet for enkeltindivider til å handle, forhandle og agere. Forstått på denne måten skaper ei ramme for å forstå hvordan språklig samhandling kan bidra til å skape sosiale strukturer og rammer, og hvordan man gjennom språklig praksis og sosial interaksjon kan endre og utfordre satte strukturer.

Men aktørskap er ikke et uproblematisk konsept. Ahearn (2001) kritiserer konseptet for å være for dårlig definert i mye av litteraturen. Hun foreslår en *provisorisk* definisjon der *agency* defineres som «a socioculturally mediated capacity to act» (Ahearn 2001: 110). Med *provisorisk* mener hun at definisjonen dekker for mye og ikke redegjør for mange viktige aspekter ved termen. I definisjonen er det for eksempel ikke avklart hvilken rolle intensjon, motstand og fri vilje spiller, bare at aktørskap innebærer en mulighet til å handle, som i sin tur er mediert av omgivelsene. Hvorvidt aktører er bevisste sine muligheter til å handle, og hvorvidt aktørskap innebærer en intensjon fra aktørens side er ikke avklart i definisjonen. Det er heller ikke tydelig om aktørskap er iboende og inherent i individet, eller om det er noe som oppnås kollektivt gjennom for eksempel sosial interaksjon. Ahearn (2001: 130) argumenterer for at det finnes mange måter å definere aktørskap på, og at det kan være nyttig å skille mellom ulike former for aktørskap. Aktørskap kan for eksempel

omhandle strategier for å komme til overensstemmelser, handle etter, eller i tråd med, bestemte formål og/eller utøve motstand eller makt.

Aktørskap er også relevant innenfor språklig sosialisering (se 2.3). Som Ahearn (2001) peker på, kan en slik mellommenneskelig tilnærming til aktørskap være med på å forklare hvordan sosiale endringer skjer. Et sentralt poeng i måten lingvistisk antropologi og språklig sosialiseringsteori ser på aktørskap, er at sosiale strukturer også skapes gjennom språk og språklige fellesskap. Ifølge Garrett og Baquedano-López (2002) er språklig sosialiseringsteori sentral for å forstå sosial reproduksjon, for eksempel om hvordan språk læres videre som et formelt system, og hvordan kulturelle kunnskaper videreføres mellom generasjoner eller mellom eksperter og noviser:

Multilingual individuals, even young children, may be in a position to renegotiate, challenge, or transcend the existing social categories that are constituted and indexed by the codes and communicative practices at their disposal. Children and their caregivers in these settings must therefore be regarded as agents with the potential to transform language as well as the cultural systems of meaning that it so thoroughly interpenetrates. (Garrett og Baquedano-López 2002: 350)

Et barn er ikke bare et blankt lerret som mottar sosialiseringen fra foreldrene. Tvert imot: Ved å oppdra et barn sosialiseres også foreldrene inn i foreldrerollen. På denne måten kan man si at læringa er toveis: Også foreldrene lærer gjennom å lære barna noe, og barna er slik også aktører i sosialiseringa (se f.eks. Pontecorvo, Fasulo, og Sterponi 2001). I mange flerspråklige kontekster kan imidlertid overføringen av språk mellom generasjoner føre til endrede språkbruksmønstre og i noen tilfeller også språktap. At barn kan fungere som aktører, og videre at familien er en svært sentral arena i disse prosessene, har vært tematisert i mange sociolingvistiske studier (se 2.3.2 og 2.4.3). Det vil alltid være kulturelle variasjoner i måten aktørskap oppnås eller forhandles på. Allikevel kan synet på språklæring i språklig sosialiseringsteori overføres til en rekke ulike kontekster, og ved å studere læringsprosesser og hvordan individer hele tida lærer nye måter å snakke på, kan språklig sosialiseringsteori bidra med verktøy for å forstå hvordan individer både reproduserer og skaper nye mønstre (jf. Ahearn 2001).

Aktørskap er også ofte brukt for å forstå enkeltindividers rolle i språklæringsprosesser av for eksempel andrespråk. Som Duff (2011) påpeker, kan aktørskap da forstås som en mulighet og kapasitet til å foreta valg (f.eks. språkvalg) og til å ta avgjørelser: «Agency refers to people's ability to make choices, take control, self regulate and thereby pursue their goals as individuals leading, potentially, to personal or social transformation» (Duff 2011: 417). I denne sammenhengen er aktørskap nært knyttet til elevidentiteter. Heller ikke i klasserommet er elever blanke lerret som tar imot, og som Duff (2011) påpeker kan innlærere foreta velbegrunna valg om egen læring, og også på andre måter påvirke eller motsette seg egen læring.

2.6.2 Aktørskap i sosiokulturelle tilnærminger til identitet og interaksjon

I et konstruktivistisk syn på identitet kan man se på identitetskonstruksjon som et resultat av individers (språklige og sosiale) aktørskap, og identitetskonstruksjon kan være et resultat av individers aktørskap. Ifølge Pavlenko og Blackledge (2003: 20) er identitetsforhandlinger særlig synlige når visse identiteter blir bestridt. De ser på identitetsforhandlinger som et samspill mellom individers selv-representasjon og interaktive posisjonering i samhandling med andre. Situasjoner hvor det foregår identitetsforhandlinger er med andre ord også situasjoner hvor aktørskap kan utøves ved å utfordre, fornekte, forandre eller transformere tilskrevne eller uttrykte identiteter. Disse prosessene skjer innenfor rammene av språklig samhandling. Som Rampton (2006: 24) uttrykker, er dette noe av det man i interaksjonell sosiolingvistikk forsøker å avdekke ved å studere språkbruk som

an intricate process of imposition, collusion and struggle in which people invoke, avoid or reconfigure the cultural and symbolic capital attendant on identities with different degrees of purchase and accessibility in particular situations.

Ved å undersøke språk og identitet innen slike rammer kan man forsøke å forstå hvordan språk brukes for å legitimere, utfordre eller forhandle om (tilgjengelige) identiteter (Pavlenko og Blackledge 2003). Som nevnt tidligere har essensialistiske syn på forholdet mellom språk og bestemte nasjonaliteter eller etniske grupper blitt utfordret i seinere sosiolingvistiske studier, og generelt er målsetninga om å begrunne

hvorfor veksling mellom språk skjer i samtalen blitt mer dempet (se Pavlenko og Blackledge 2003 for oversikt over forskning knyttet til språkvalg og identitet). Mange interaksjonelle sociolingvistiske studier er fundert i mer kritiske, poststrukturalistiske teorier, hvor samspillet mellom språkvalg og identitet kobles til overordna språklige ideologier, sosiopolitiske og sosiokulturelle rammer og maktforhold (jf. 2.5.3).

Bucholtz og Hall (2005) lager en sosiokulturell modell for hvordan språklig praksis og identitet henger sammen, og utvikler med dette det poststrukturelle synet på identitet som etter hvert har blitt dominerende i sociolingvistikken. Innen dette synet er identitet skiftende og dynamisk, og uttrykkes gjennom språklige handlinger (jf. Le Page og Tabouret-Keller 1985 og «*Acts of Identity*»). I det identitet ikke forstås som noe statisk og iboende, blir det relevant hva som motiverer, påvirker og styrer identitetshandlingene, og hvordan identitet henger sammen med sosiale strukturer. På den måten er også individers aktørskap og handlingsrom relevant. Ifølge Bucholtz og Hall (2005) kan identitet i interaksjon analyseres ved hjelp av fem prinsipper:

- 1) Identitet er et produkt av lingvistiske og semiotiske praksiser;
- 2) Identiteter involverer makrokategorier, midlertidige, interaksjonelle ståsteder og deltakerroller, i tillegg til posisjoner som springer ut fra en lokal kulturell kontekst;
- 3) Identiteter kan indekseres språklig gjennom kategoriseringer og bestemte språklige ressurser som for eksempel stilisering eller bestemte språkvalg;
- 4) Identiteter er relasjonelt konstruert og består av ulike, overlappende aspekter av forholdet mellom en selv og andre;
- 5) Identitet kan være delvis intensjonelt, delvis rutinemessig og ubevisst, delvis et resultat av interaksjonelle forhandlinger og delvis basert på andres oppfatninger og representasjoner. I tillegg kan identitet være et resultat av mer omfattende ideologiske prosesser og sosiale strukturer.

Bucholtz og Hall (2005) anerkjenner at identitetskonstruksjon er et resultat av flere prosesser, både selvpresentasjon, interaksjonelle forhandlinger og andres forestillinger. Prinsippene gir dermed grunnlag for å forstå identitet på ulike nivåer, både som sosiale posisjoneringer internt i en interaksjonssituasjon (for eksempel som en «ekspert» eller

som «novise»), eller som mer overordna sosiale identiteter (kvinne, ungdom, forelder, etc.).

I Bucholtz og Halls' rammeverk forstås identitet som et produkt av språklig praksis, snarere enn *utgangspunktet* for språklige praksiser. Identiteter bygger både på etablerte kategorier og på kategorier som oppstår i bestemte kontekster. I tillegg forstås identitet relasjonelt, altså som et sosialt fenomen som alltid står i relasjon til noe annet. Ifølge Bucholtz og Hall (2005) kan identitet uttrykkes ved hjelp av ulike lingvistiske praksiser: Altså kan alt fra enkeltuttrykk (f.eks. *dude* i Artikkel 2, eksempel 3) til *performancer* (f.eks. «quiero juksar ...» i Artikkel 3, eksempel 4, se også 2.7.2.) og hele språklige systemer eller varieteter (slik som norsk, spansk, tysk, eller nordnorsk) være uttrykk for identiteter. Identitetskonstruksjon er, ifølge Bucholtz og Hall (2005: 606), et sammensatt og omskiftelig fenomen:

Any given construction of identity may be in part deliberate and intentional, in part habitual and hence often less than fully conscious, in part an outcome of interactional negotiation and contestation, in part an outcome of others' perceptions and representations, and in part an effect of larger ideological processes and material structures that may become relevant to interaction. It is therefore constantly shifting both as interaction unfolds and across discourse contexts.

Identitetskonstruksjon skjer delvis utenfor enkeltindividets kontroll og som et resultat av andre menneskers oppfatninger eller ideologiske prosesser på makronivå. Ifølge Bucholtz og Hall er identitetskonstruksjoner én type sosial handling som oppnås gjennom utøvelse av aktørskap. Den interaksjonelle tilnærmingen til aktørskap (og identitetskonstruksjon) åpner for at aktørskap kan være både intensjonelle handlinger, et resultat av mer rutinepregete handlinger eller et resultat av samhandling mellom flere aktører.

I likhet med Ahearn (2001) peker Bucholtz og Hall (2005) på det problematiske ved å forstå aktørskap som synonymt med (fri) vilje. I det synet på aktørskap vil muligheten til å handle, eller være aktør, foreligge hos noen som en egenskap som kan være sterk eller svak. Banalt framstilt ville et slikt syn på identitet gitt individer med sterk vilje stor frihet til å forme sin egen identitet. Den mindre viljesterke ville dermed

ikke hatt den samme muligheten, og det deterministiske i en slik modell blir framtreddende. En måte å komme forbi dette problemet er ved å forstå aktørskap som noe som framforhandles gjennom interaksjon, slik Al Zidjaly (2009) foreslår. Al Zidjaly (2009) legger til grunn Ahearns definisjon på aktørskap, men legger til at aktørskap ofte er mediert gjennom språket og konkrete språklige strategier. Basert på et etnografisk feltarbeid, hvor hun følger en lam mann i hans hverdagslige gjøremål, og Goffmans (1981) rammeverk, viser hun hvordan ulike roller forhandles fram idet denne mannen og to andre deltakere sammen forfatter et offisielt brev. Hun argumenterer for at aktørskapet er et resultat av et interaksjonelt samarbeid som oppstår i sosial samhandling. I tillegg viser hun til helt spesifikke lingvistiske strategier individer drar nytte av for å utøve og forhandle aktørskap i samtaler, for eksempel å stille spørsmål, snakke på vegner av andre, stille spørsmål ved andres uttalte ekspertiser eller kreve ekspertiseroller og ved å frambringe motargumenter (Al Zidjaly 2009: 178).

Al Zidjaly (2009) påpeker også at det finnes ulike tilnærminger for å undersøke hvordan aktørskap konstrueres. I diskursanalytiske tilnærminger kan man se på hvordan aktørskap konstrueres i narrativer: I narrativer kan fortelleren tildele rollefigurer ansvar (Ahearn 2010, Schiffrin 2006) eller rollefigurer kan framstilles som enten aktive eller passive i handlingene de portretteres i (De Fina 2003). De Fina (2003) viser for eksempel hvordan meksikanske migranter forteller om det å krysse grensen fra Mexico til USA, og hvordan de beskriver seg selv i denne situasjonen som mer eller mindre handlekraftige, passive eller besluttsomme. Aktørskap er da forstått gjennom narrativ identitet, og i hvilken grad fortellere tilskriver seg selv initiativ eller makt til å handle i en bestemt fortalt kontekst (se også Artikkel 1 og 2.7.3).

I Al Zidjalys (2009) definisjon av aktørskap er også makt en sentral komponent. Med henvisning til Davis (1988), argumenterer Al Zidjaly for at aktørskap er et sentralt verktøy i det å kreve makt eller maktposisjoner. Familierelasjoner er ofte hierarkiske, og man kan snakke om både aldershierarkier og makthierarkier, hvor de eldre (og de som er foresatte) har autoritet og makt til å bestemme over andre (yngre) familiemedlemmer. Watts (1991: 60, 145) definerer makt som muligheten individer har til å nå mål, og ifølge Watts er makt inherent i sosiale interaksjoner. Ifølge denne

maktdefinisjonen kan også barn ha makt, og sammenhengen mellom makt og aktørskap blir mer tydelig. Noe stereotypisk kan man for eksempel se for seg at foreldre manifesterer aktørskap ved å forsøke å påvirke barna til å oppføre seg på en bestemt måte (se f.eks. De Houwer 1998, og ideen om *impact beliefs*, altså at foreldre kan utøve en form for kontroll over barnas språklige praksiser). Barna på den andre siden, som selvstendige aktører, kan gjøre motstand mot foreldrenes forsøk på å påvirke dem, eller forsøke å gjennomføre sin egen agenda (se f.eks. Revis 2016 og 2.4.3).

I familien er det imidlertid vanskelig å se på makt isolert fra de nære sosiale relasjonene. Tannen (2007) er for eksempel kritisk til hvordan mange studier av familiekonflikter, makt og hierarkier i familien skiller mellom forholdet mellom makt og autoritet på den ene siden, og nærhet og intimitet på den andre. Tannen (2007: 28) argumenterer for å ikke tolke makt og solidaritet som separate størrelser eller som motsetninger, men for at de må sees i sammenheng. I flerspråklige familier kan denne dualiteten mellom makt og solidaritet gi seg til uttrykk i språkvalg. Vidal (2015) bruker for eksempel Tannens rammeverk for å studere hvordan familiemedlemmer fra tre generasjoner med ulik språklig kompetanse bruker språklig kompetanse og stiliseringer for å vise seg som legitime medlemmer av et flerspråklig familiefellesskap. Hun viser blant annet hvordan eldre søsken kan bruke sin språklige kompetanse til å uttrykke autoritet overfor de yngre søsknene, og å innta en rolle som representant for søskenflokket. Vidal viser hvordan språklige stiliseringer fungerer som en ressurs for å signalisere inn- og utgruppetilhørighet i denne familien. Også andre studier rapporterer at både barn og voksne i flerspråklige familier kan bruke språklig kompetanse for å kreve autoritetsposisjoner (Johnsen 2020, Obojska 2019a). I Artikkel 2 og 3 viser jeg hvordan språklig kompetanse, metaspråk og kreativ språkbruk aktivt utnyttes som en ressurs i familieinteraksjon og for å forhandle om sosial posisjonering. Gjennom disse interaksjonene forhandler barna i familiene også om familiens sosiale rammer, og om betydningen av språk og språkbruk innenfor familiens fellesskap.

2.7 Interaksjon og identitet

2.7.1 Ungdom, flerspråklighet og identitet

Lingvistisk sett ses ofte ungdomsårene som en periode med mye språklig kreativitet, hvor språklige ressurser ofte brukes for å etablere en gruppeidentitet og for å markere autonomi og avstand til andre sosiale grupper (f.eks. Svendsen 2010, Quist 2010, Rampton 1995). Studier som har tatt for seg ungdommers språkbruk har i stor grad vært dominert av data basert på interaksjon mellom jevnaldrende, og har sett på hvordan språklige ressurser brukes for å skape inn- og utgruppeidentiteter, eller for å markere nærhet eller distanse til sosiale grupper (se f.eks. Androutsopoulos og Georgakopoulou 2003, Eckert 2000, Jonsson, Årman, og Milani 2019, Nortier og Svendsen 2015). Som nevnt, har det i områdene i og rundt de skandinaviske hovedstedene blitt dokumentert språklige praksisformer blant ungdom som har vokst fram som et resultat av hyppige språkmøter i urbane storbyområder (se beskrivelser i f.eks. Jørgensen 2008, Jørgensen et al. 2011, Madsen, Karrebæk, og Møller 2016, Milani og Jonsson 2012, Opsahl 2009, Quist 2008, Svendsen og Røyneland 2008, Svendsen 2010, 2014). Som Svendsen (2015) viser (og som beskrevet i 2.5.3), strekker disse praksisene seg ofte langt forbi det å bruke majoritetsspråket på nye, kreative måter, og innebærer også å forhandle om betydningen av for eksempel arvespråk:

(...) the young people in question and across sites employ whatever linguistic resource available to achieve their communicative goal, drawing inter alia on their heritage language(s) in interaction, demonstrating that in opting for a broader understanding of young people's language and identity management, there is a need to bridge the gap between traditional language contact studies and studies of multilingualism. (Svendsen 2015: 23)

Som nevnt innledningsvis er det få studier av ungdom, språk og identitet som har sett eksplisitt på språklige praksiser innen *familien* (se 2.4.3). Årsaken til det kan være, som De Fina (2012: 355) påpeker, at det ofte forventes at kreative praksiser er mer begrenset i familien, og at språkbruk i hjemmet kan være mer konservativ. Samtidig er det ikke sikkert at hjemmet nødvendigvis er den mest konservative arenaen for

ungdommene. Ag og Jørgensen (2013) viser hvordan minoritetsspråklig ungdom i Danmark møter og tilpasser seg ulike normer i hjemmet og i skolen. Både i skolen og i det danske samfunnet generelt møtes de med en tydelig enspråklig norm, mens det i hjemmet er vanlig med praksiser hvor flere språk er involvert. Språking og (trans)språking (jf. 2.5.3) trenger derfor ikke være en praksis som har sprunget ut av uformell læring mellom jevnaldrende, men tvert imot en norm ungdommene også er vant med fra kommunikasjon med familiemedlemmer (Ag og Jørgensen 2013: 536). Artiklene i denne avhandlinga viser at ungdommer også med familiemedlemmer tar i bruk lekne og kreative språklige praksiser.

2.7.2 Metaspråk, kreativitet og leken språkbruk

Sentralt i analysene står metaspråk. Som Jaworski og Coupland (2012: 15) påpeker, er det vanskelig å se for seg språk uten en metaspråklig dimensjon: «Speaking would be treated as ‘behaviour’ (...). Linguistic meanings would be inherent in those linguistic forms and as a result those meanings would be uncontroversial, uncontested and ‘innocent’». Språk forstås alltid opp mot ulike antakelser og vurderinger av indeksikalitet og av hva som er riktig og passende språkbruk i en situasjon (Jaworski og Coupland 2012). Metaspråklige og metapragmatiske kommentarer er en sentral del av hverdagslig kommunikasjon.

Også i alle former for språklæring, både i familier og i andre læringssituasjoner (f.eks. klasserommet), er metaspråklig informasjon viktig. Under den tidlige sosialiseringen gir foreldre for eksempel ofte eksplisitte veiledninger i korrekt språkbruk, og uttrykker eksplisitt hva som er gjeldende og forventede sosiale og språklige normer (Paugh 2011). Slike normer er kulturelt variable, og det samme gjelder også i hvor stor grad språkbrukere er metaspråklige oppmerksomme. Blum-Kulka (1997) viser for eksempel i sin komparative studie av språklig sosialisering i israelske, US-amerikanske og flerspråklige amerikansk-israelske familier at de enspråklige, US-amerikanske familiene i mindre grad enn de to andre gruppene kommenterer språk og språkbruk. Hun knytter dette til familienes ulike sosiolingvistiske kontekster og antyder at visse språklige kontekster og erfaringer

kanskje kan stimulere til økt språklig bevissthet og dermed flere metaspråklige ytringer.

I avhandlinga legger jeg til grunn en bred forståelse av metaspråk. I artiklene omfatter metaspråk også *metapragmatiske* ytringer, altså ytringer som reflekterer deltakernes holdninger til språklige normer, korrekt og passende språkbruk (jf. Verschueren 2012, Blum-Kulka 2017, 1997). I artiklene kommer dette til uttrykk blant annet som eksplisitte kommentarer der deltakerne ytrer forestillinger om korrekt og ukorrekt språkbruk, ved for eksempel å korrigere andre. Videre forstås metaspråk også som en dimensjon av språk og språkbruk som *implisitt* kommenterer språk og språkbruk (jf. Jaworski og Coupland 2012). Sistnevnte kommer blant annet til uttrykk gjennom språklige *performancer* og *stiliseringer*.

Performance kan defineres som ytringer hvor «the act of expression is put on display, objectified, marked out to a degree from its discursive surroundings and opened up to interpretive scrutiny and evaluation by an audience» (Bauman 2000: 1). Det er med andre ord språklige handlinger som er form-fokuserte og refleksive ved at språkbrukerne har en høy grad av (metaspråklig) bevissthet rettet mot seg selv og mot det de ytrer, og som kan avsløre eller framvise språklige holdninger, ideologiske standpunkter og/eller identiteter (Bauman 2000, Bauman og Briggs 1990, Rampton 2009). *Stilisering* er en form for performance (jf. Rampton 2006, Svendsen og Madsen 2015). Coupland (2001: 345) definerer stilisering som å framføre «non-current-first-person personas by phonological and related means, sometimes in play or parody». Ifølge Rampton (2009: 149) kan stilisering gjenkjennes når språkbrukere produserer «specially marked and often exaggerated representations of languages, dialects and styles that lie outside their own habitual repertoire (at least as this is perceived within the situation at hand)». Stiliseringer oppfattes altså som markerte, noe som avviker fra det forventa og habituelle. Slike ytringer krever at samtaledeltakerne foretar semiotiske, refleksive og metaspråklige vurderinger for å forstå betydningen av ei slik veksling bort fra det «normale».

Når språkbrukere tar i bruk språklige ressurser og repertoarer og framfører det stilistisk foran andre, framkaller og framstiller de også ulike identiteter. Det er en

refleksiv språklig handling, hvor både taleren og tilhørerne retter en særlig oppmerksomhet mot sosiale og kulturelle verdier og betydninger:

Such performances, then, represent for participants an arena for the display, contemplation, and manipulation of salient elements, practices, and relationships that allow language to serve as a resource for the expression of identity (Bauman 2000: 4)

Ved å ta i bruk andres stemmer eller språklige uttrykk som oppfattes som markerte i situasjonen, krysser man midlertidig (de oppfattede) grensene for sosiale kategorier på en måte som åpner for refleksivitet omkring sosiale og språklige normer. Det er dermed en effektiv måte å skape skiller mellom inn- og utgrupper og å reprodusere sosiale stereotypier på (Rampton 1995, Coupland 2007b). I tillegg reflekterer og kommenterer stiliserte språklige praksiser ofte sosio-kulturelle eller sosio-politiske forhold utenfor samtalekonteksten. Gjennom interaksjonelle analyser av datamateriale samlet inn med etnografiske metoder på ungdomsskoler i London viser Rampton (2009) at ungdomsskoleelevenes stiliseringer av ulike engelske dialekter og språk i skolen, kommenterer både sosiale klasser og klasseforskjeller og utdannings- og klasseromspraksiser.

Det finnes eksempler på at språkbrukere stiliserer talemåter (og dermed også sosiale grupper) de ikke tilhører selv (f.eks. *crossing*, jf. Rampton 1995, 1999). Det finnes også eksempler på at språkbrukere kan stilisere språklige uttrykk som assosieres med grupper de selv *er* en del av. Canagarajah (2012) viser for eksempel hvordan unge tamiler i diaspora bruker stiliserte språklige uttrykk på tamilsk til tross for at de har begrenset kompetanse i språket, såkalt selv-stilisering (engelsk *self-styling*). Canagarajah argumenterer for at de gjennom slike praksiser bekrefter en tilhørighet til det tamilske fellesskapet.

Språklige praksiser som stilisering, performanser, (trans)språking inkluderer også vurderinger og evalueringer av ulike språklige tegn, og kan i mange tilfeller betegnes som kreative, språklige praksiser (Møller 2008, Rampton 2006). Språklig kreativitet innebærer det å komme på noe som oppfattes som originalt eller nytt, men samtidig passende i en bestemt kontekst (jf. Swann og Deumert 2018, Wei 2011). Li Wei (2011: 1223) foreslår for eksempel å forstå kreativitet som «the ability to choose

between following and flouting the rules and norms of behaviour, including the use of language». Dette krever en metapragmatisk bevissthet og evnen til å reflektere rundt de metaspråklige og indeksikalske sidene ved språk og språkbruk (Jaworski og Coupland 2012, Verschueren 2012).

Språklig kreativitet kan også uttrykkes gjennom andre former for leken språkbruk. Moore (2011: 215) definerer språklek som «the use of rhyme, rhythm, alliteration, and other repeating patterns in language to amuse, delight, dispute, and confound». I denne avhandlinga legger jeg til grunn en noe bredere definisjon, basert på Lytra (2007a), og bruker termen *leken språkbruk* framfor termen *språklek*. Lytra (2007a) beskriver leken språkbruk som en fleksibel kategori av verbale aktiviteter som kan omfatte for eksempel erting og tøysing (jf. Artikkel 2) og andre spontane, verbale aktiviteter. I denne definisjonen er det rom for at leken språkbruk kan være *blant annet* språklek (jf. Moore 2011). Ifølge Lytra (2007a: 36) kan leken språkbruk ses i sammenheng med Baumans (2000) konsept *performance*, fordi det både er en konvensjonell språklig praksis og innovativ og variabel. Leken språkbruk er en inngangsport for å forstå koblinger mellom språk og identitet, ifølge Lytra (2007a: 36), fordi barn bruker leken språkbruk som en ressurs for å reposisjonere og reforhandle sosiale relasjoner og tilskrive seg selv og andre bestemte identiteter. Mellom jevnaldrende er leken språkbruk en viktig ressurs som kan utnyttes som underholdning i tillegg til å forhandle, utfordre, bekrefte eller snu om på sosiale relasjoner mellom elever (Lytra 2007a, Svendsen 2004). Flere studier fra skolesituasjoner har også vist hvordan leken språkbruk kan være en viktig ressurs i lærings situasjoner, ved at det trekker oppmerksomhet mot språklig form, og skaper et rom for å prøve ut (og bli bevisst på) språklige normer og regler både i enspråklige (f.eks. Poveda 2005) og i flerspråklige kontekster (f.eks. Bell 2016, Cekaite og Aronsson 2004, Huerta og Riojas-Cortez 2014, Lytra 2007b, Åhlund og Aronsson 2015). Cekaite og Aronsson (2004) viser for eksempel hvordan elever i en innføringsklasse gjennom språklek utvikler metaspråklig kompetanse og «prøver ut» ulike språklige uttrykk fra svensk på en leken måte. Tidligere undersøkelser har sett på leken språkbruk i familien mellom familiemedlemmer, men har lagt mest bekt på de sosialiserende funksjonene til slik språkbruk (se Aronsson 2011, Eisenberg 1987, Miller 1987, Schieffelin 1987). Studier

har blant annet vist hvordan erting kan ha relasjonelle sosiale funksjoner i en familie, som å styrke sosiale bånd eller å forsterke autoritetsposisjoner (Eisenberg 1987, Miller 1987, Schieffelin 1987). Språklek og leken språkbruk er altså ressurser i utviklingen av kunnskap om språklige og sosiale normer og metaspråklig bevissthet.

I studiene i denne avhandlinga er kreativ, leken språkbruk forstått som ulike former for lek med språk (i performancer, (trans)språking og språkleker) hvor språkbrukerne implisitt eller eksplisitt uttrykker metaspråklig bevissthet og leker med forholdet mellom språklige uttrykk og identitet. I denne avhandlinga er leken språkbruk i familien ei ramme for å studere hvordan familiemedlemmene, og da særlig ungdommene, utøver aktørskap gjennom å konstruere sosiale relasjoner, forhandle og framføre identiteter i familieinteraksjon, og videre hvordan familiemedlemmenes flerspråklige ressurser benyttes og utnyttes i meningsskaping i familien.

2.7.3 Identiteter i narrativer

I tillegg til å se på identitetskonstruksjon i kreativ og leken språkbruk, analyserer jeg også identitetskonstruksjon og meningsskaping i intervjuer i denne avhandlinga. Materialet jeg samla inn gjennom semi-strukturerte intervjuer analyseres som narrativer.

Det er gjort flere teoretiske forsøk på å definere narrativer, og narrativer kan forstås både som en sjanger av bestemte fortellende talehandlinger, som en metode og som en måte å forstå og skape mening av den sosiale virkeligheten man omgis av (De Fina og Georagakopoulou 2011: 24–25). I denne avhandlinga bruker jeg narrativer som en analysemetode og ser på narrativer som et redskap individer kan benytte seg av i identitetskonstruksjon. Mer spesifikt ser jeg på posisjonering i intervjuene (jf. Davies og Harré 1990), og på hvordan deltakerne posisjonerer seg selv som karakterer i fortellingene og samtidig overfor «publikumet». Jeg anlegger en interaksjonell tilnærming til narrativer og narrative identiteter (Bamberg 2010b, 1997, De Fina og Georgakopoulou 2011). Narrativer kan altså forstås som en kommunikativ strategi som språkbrukere tyr til for å uttrykke identitetsposisjoner, følelser eller erfaringer, og også som et verktøy for å skape kontinuitet på tross av forandringer.

Narrativer kan være alt fra mer eller mindre sammenhengende livshistorier, til

mer fragmenterte gjenfortellinger av tidligere hendelser eller delte opplevelser. Selv om individer forteller om personlige erfaringer, følelser eller opplevelser, kan ikke narrativer analyseres som «sanne» representasjoner av virkeligheten. I selvbiografiske narrativer svarer individer ofte på eksplisitte spørsmål om hvem man er eller om personlige opplevelser, og de gjengir ofte personlige erfaringer. I narrative analyser er det imidlertid ikke nødvendigvis svarene og innholdet i svarene som er det mest interessante, men snarere hvordan individer bruker narrativer til å posisjonere seg selv innad i fortellingen, overfor publikum og overfor seg selv. Uansett hvor nært eller fjernt fra virkeligheten fortellingen er, kan den si noe om hvordan personen som forteller forholder seg til det som blir fortalt og overfor publikumet den forteller til.

Når individer forteller om seg selv, konstrueres ofte jeget som en kontinuitet, og selvforståelsen som ganske konsistent til tross for at man har gått gjennom ulike livsendringer. Selv det å oppleve forandringer kan fortelles om i ganske strukturerte former (Bamberg 2010a). Bamberg og Georgakopoulou (2008) kaller dette et identitetsdilemma: «We are clinging onto the illusion of staying or actually ‘being’ the same through simultaneously changing all the time: We seem to gain our sense of constancy by way of continuously changing» (Bamberg og Georgakopoulou 2008: 379). Som et redskap for identitetskonstruksjon kan individer bruke narrative virkemidler for å knytte forbindelser mellom fortid, nåtid og framtid. Bamberg og Georgakopoulou (2008) foreslår ei tilnærming til narrativer som ikke bare ser på større, sammenhengende livshistorier, men som også inkluderer kortere, atypiske narrativer, såkalte *small-stories* eller småfortellinger. Dette kan for eksempel være fortellinger om pågående aktiviteter, ufullstendige narrativer eller historier man unngår å fortelle (jf. Georgakopoulou 2006, 2015). Forbindelsene holdes sammen av konteksten de fortelles i: «the local interactions in which narrative units emerge, form the foundations for the inquiry of identity formation and sense of self» (Bamberg 2010a: 112).

I alle typer fortellinger posisjonerer fortelleren seg selv ved å velge ei bestemt innramming. Basert på Davies og Harré (1990) skiller Bamberg (1997) mellom tre nivåer av identitetsposisjonering i narrativer (se også Artikkel 1). Nivå 1 gjelder hvordan karakterene i ei fortelling posisjoneres i forhold til hverandre i historien. Nivå

2 er måten fortelleren posisjonerer seg selv og den aktuelle fortellinga på i interaksjonskonteksten fortellinga fortelles i. Nivå 2 gjelder altså hvordan fortelleren posisjonerer seg overfor publikum. Det tredje nivået bygger på de to foregående, og forsøker å forklare hvordan fortelleren posisjonerer seg selv overfor seg selv: Ved å velge å fortelle en bestemt historie på et gitt tidspunkt mener Bamberg (1997) at fortelleren også velger å framheve bestemte identiteter. Tilhørere kan akseptere eller stille spørsmål ved identitetshandlingene til fortelleren. Videre, som blant andre De Fina (2013) påpeker, kan de ulike nivåene av posisjonering også reflektere identiteter eller ideologier utenfor intervjukonteksten.

Språkbrukes, og særlig unge språkbrukes, perspektiver på tid og forandring i språklige kompetanser og praksiser har i liten grad blitt utforsket i tidligere forskning. Artikkel 1 viser hvordan ungdommene forholder seg til egne språklige erfaringer, og til endringer i deres egne språklige praksiser. Som Artikkel 1 viser, framhever ungdommene flerspråklighet som en ressurs som indekserer tilhørighet eller «arv» på den ene siden (jf. 2.7.4). På den andre siden viser analysene at de selv også er med på å tillegge de språklige ressursene betydning og at forholdet til språkene de kan forandrer seg. I analysene viser jeg hvordan ungdommene skaper mening av disse forandringene gjennom narrativer.

2.7.4 Arvespråk og identitet

Heritage language er en term som er vanlig i en del engelskspråklig faglitteratur, og betegner et språk som er «nedarvet» i familien. I dette delkapittelet gjør jeg rede for ulike forståelser av denne termen, og på hvordan (språklig) *arv* kan fungere som en identitetsskapende ressurs. Vanligvis blir ikke denne termen direkte oversatt til norsk som «arvespråk». «Arvespråk» har i en norsk faglig kontekst av og til blitt brukt om språket til etterkommerne av norske utvandrere til Amerika (Johannessen 2015), men generelt sett er det en term som ikke har fått veldig bredt fotfeste i den norske faglitteraturen. Én mulig grunn til det, er at arvespråk også kan referere til andre språklige fenomener: «Arveord» er for eksempel en godt etablert term som viser til de eldste ordene i norsk, altså som kan spores tilbake til urgermansk og indoeuropeisk.

I en norsk kontekst er termene «minoritetsspråklig bakgrunn» eller «morsmål»

oftere brukt for å vise til individer (og særlig skoleelever) som har lært andre språk (kanskje i tillegg til norsk) hjemme (Kulturdepartementet 2007-2008).

«Hjemmespråk» er en annen term man av og til ser i bruk om samisk og andre ikke-norske språk som brukes hjemme. Denne termen er imidlertid veldig upresis.

Flerspråklige individer bruker ofte også de ulike språkene på andre arenaer enn hjemme (språkundervisning, religiøse kontekster osv.) (se f.eks. Lanza og Svendsen 2007), og ofte kan familier ha mer enn ett hjemmespråk. Blommaert (2017) peker også på at det sammen med bruken av termer som «hjemmespråk» (engelsk *home language*) ofte følger mange antakelser om språklige forhold i hjemmet: Hva menes for eksempel med *språk*? Er hjemmespråk bare talt språk, eller kan det også være skriftspråk og referere til skriftlige praksiser? Og videre: Hva slags type interaksjoner legges til grunn? Henviser hjemmespråk bare til interaksjoner mellom foreldre og barn? Hva med andre familiemedlemmer eller sosiale medier? Blommaert (2017) mener man bør søke empiriske svar på disse spørsmålene, og unngå å anta og forenkle den språklige virkeligheten i hjemmet.

I internasjonal litteratur defineres ofte arvespråk som et språk som er nedarvet fra familien, og ikke lært på kurs eller i skolesammenheng (f.eks. Benmamoun, Montrul, og Polinsky 2013, Kupisch og Rothman 2018). Valdés (2001) definerer arvespråk som et språk individer har et historisk og personlig forhold til, og hvor denne historiske forbindelsen betyr mer enn faktisk språklig kompetanse eller språklige ferdigheter i det gitte språket. Denne definisjonen legger vekt på de historiske båndene og hvordan språket kan brukes som en identitetsskapende ressurs. Samtidig kan den også virke litt begrensende, nettopp fordi verdien av at språket er arvet er det eneste tillegges verdi. I avhandlinga legger jeg til grunn en bred definisjon av *heritage language*, basert på He (2011), og forstår det som språk som brukes eller arves av foreldre eller øvrig familie, og som ikke er majoritetsspråket i samfunnet familien lever i. Det utelukker imidlertid ikke at det kan være majoritetsspråk i andre samfunn. He (2011: 589) legger også vekt på at det å lære et arvespråk ofte er en kompleks prosess der individer sosialiseres inn i hybride kulturelle og språklige normer og forståelser som strekker seg på tvers av landegrenser og generasjoner:

Given that the heritage culture is by definition a complex, developing, transnational, intergenerational, intercultural, cross-linguistic, and hybrid one, to learn an HL means not merely to command the phonetic and lexico -grammatical forms in both speech and writing and to master a static set of discourse rules and norms, but also to understand or embrace a set of continually evolving norms, preferences, and expectations relating linguistic structures to multifaceted, dynamic, and fluid contexts.

Innenfor en postmoderne tradisjon har flere teoretikere anlagt et dynamisk syn på arv (Smith 2006) og arvespråk (Blackledge og Creese 2010, Blackledge et al. 2008, Canagarajah 2019, Deumert 2018). Disse er kritiske til en forståelse av arv som ikke tar høyde for mangfold og forandringer, og som Deumert (2018: 5) poengterer:

Just like the ‘old’ discourses of nation-states, they emphasize not diversity and diversification, but sameness and homogeneity, preservation and stability; that is, the past as the collectively experienced and shared basis of a cohesive – ethnic or national – identity.

Disse perspektivene på arv er en reaksjon mot at *arv* betegner noe som skal bevares i sin opprinnelige tilstand, og at forståelsen av arv og arvespråk skal bygge på idealer om likhet og homogenitet. Et lignende perspektiv finner vi også hos Canagarajah (2019), som argumenterer for at det kan knyttes ulike språkideologier til termen arvespråk. I mange sammenhenger knyttes for eksempel arvespråk til statiske språksamfunn, hvor arvespråket indekserer et geografisk sted, en etnisk identitet og en arv, og det Canagarajah kaller en *primordial* språkideologi, det vil si en ideologi knyttet til opprinnelighet og essensialisme. Som en kontrast til slike statiske perspektiver på hvordan arv og arvespråk skal forstås, og ikke minst forvaltes, foreslår Deumert (2018) å forstå arv og arvespråk som en prosess. Det vil for eksempel si at et arvespråk ikke bare skal forstås som det språket eller de språkene man har en personlig, historisk forbindelse til (jf. Valdés 2001), men man skal også forstå disse i lys av hvordan språkbrukere (re)aktualiserer og tar i bruk språket i nåtida (og framtida). Ifølge Deumert (2018: 23) trekker denne måten å forstå arv og arvespråk på oppmerksomheten mot språkbrukere og deres aktørskap (jf. 2.6), i tillegg til å

anerkjenne kompleksiteten i forholdet mellom fortid, nåtid og framtid.

Språk er alltid i kontakt med andre språk, og både Deumert (2018) og Canagarajah (2019) argumenterer for et syn på arvespråk inspirert av dynamiske teorier om flerspråklighet og språkbruk. En slik forståelse av arvespråk tar også høyde for måten språklige strukturer sedimenteres og utvikles på over tid i sosiale og historiske prosesser. Det vil si at språk og språkbruk alltid er påvirket av interaksjon og sosiale møter mellom ulike språk, språkgrupper og språkbrukere. Når nye grupper og individer tar i bruk et språklig trekk, fylles det med nye betydninger og kan indeksere andre identiteter. Et sentralt poeng i disse teoriene er at det ikke nødvendigvis kreves fullstendig kompetanse i et bestemt språk for å kunne utnytte sosiale betydninger av visse språklige trekk strategisk (Blommaert 2010, Pennycook 2016). Språkbrukere kan for eksempel ta i bruk stiliseringer (jf. 2.7.2) korte fraser eller språklige trekk, og slik signalisere bestemte identiteter (jf. Artikkel 3). Ved å strategisk utnytte språklige ressurser skapes og reproduseres gruppeidentiteter og familierelasjoner. Språkbrukere kan også utvise solidaritet til et bestemt (etnisk, kulturelt eller familiært) fellesskap (Blackledge og Creese 2010, Canagarajah 2012, Rampton 1995). Ifølge Canagarajah (2019) utfordrer disse teoriene om språk tradisjonelle oppfatninger av arvespråk, der arvespråket forstås som et sosialt og geografisk avgrenset språk, og der ei gruppes etniske identitet eller tilhørighet kun forstås ut fra kompetansen i dette avgrensede språket. Basert på data samla inn fra en rekke familier under et mangeårig feltarbeid i det tamilske diaspora i London, Toronto og Lancaster (i California), foreslår Canagarajah (2019) ei praksisbasert tilnærming til arvespråk. Det vil si at arvespråk forstås som en dynamisk, hybrid og relativ konstruksjon. Arvespråk kan da godt ta opp trekk fra andre språk, eller være ulikt i et diaspora-samfunn og i opprinnelseslandet. En slik dynamisk språkideologi er ifølge Canagarajah (2019: 18) ofte uttalt i familier, og særlig av yngre generasjoner. I hans undersøkelser kom det for eksempel fram at mange av familiemedlemmene hadde ulike oppfatninger om hva det vil si å *kunne* tamil, og om hvordan de kan uttrykke en tamilsk identitet. Særlig de yngre generasjonene uttrykte at grensene mellom engelsk og tamil var flytende, og de inkorporerte ofte engelske ord i det de selv oppfattet som arvespråket tamilsk. Fordi arvespråket også forandres og tilpasses kompetanser i og

bruk av andre språk i flerspråklige diasporakontekster, argumenterer Canagarajah (2019: 43) for at nettopp en slik blanding mellom ord fra tamil og engelsk kan utvikles til å *utgjøre* arvespråket i en diasporakontekst, og være en delt indeksikalsk ressurs i et diasporasamfunn. Samtidig påpeker han at ingen språksamfunn forholder seg til en fullstendig homogen språkideologisk overbevisning, og en praksisbasert ideologi kan leve side om side med mer essensialistiske eller puristiske ideologier. Han etterlyser mer forskning som ser på hvor utbredte slike ideologier er, og hvordan familier orienterer seg mot slike ideologier i identitetsforhandlinger og forhandlinger om gruppeidentitet(er) i situasjoner med mye migrasjon og mobilitet (2019: 15).

Det er foreløpig lite forskning som undersøker *transspråklige* praksiser (jf. 2.5.3) i flerspråklige familier. Noe forskning er det likevel. Vidal (2015) undersøker for eksempel hvordan ulike generasjoner tar i bruk stilisering (se 2.7.2). Ved hjelp av en interaksjonell analyse av en samtale mellom tre flerspråklige og flerkulturelle søsken og deres bestefar, som på grunn av migrasjon bor i ulike land, ser hun på hvordan både den eldre og den yngre generasjonen forhandler om gruppetilhørighet og identiteter ved å stilisere hverandres bruk av engelsk og spansk. Lignende funn er også dokumentert av De Fina (2012). I sin studie av familieinteraksjoner i en italiensk-amerikansk flergenerasjons-familie viser hun hvordan yngre generasjoner, til tross for variable eller begrensede ferdigheter i italiensk, bruker arvespråket italiensk i mange typer interaksjonelle strategier for å forhandle om familietilhørighet og gruppeidentiteter, og for å vise metaspråklig bevissthet. Gyogi (2015) rapporterer fra en studie av to japanske familier som er kortvarig bosatt i England, og viser hvordan barna konstruerer familien som et flerspråklig, trygt tom, hvor de fleksibelt tar i bruk trekk fra både japansk og engelsk. Barna selv ser på denne praksisen som en mulighet til å praktisere flerspråklighet, og uttrykker også at de gjerne vil bevare japansk i tillegg til engelsk.

Higgins (2019a) ser på hvordan familiemedlemmer tar i bruk språklige trekk fra hawaiiisk, og argumenterer for at slik blanding, eller transspråking, blir oppfattet som en naturlig måte å bevare hawaiiisk språk på. I Johansen (2006: 121) rapporteres det om lignende praksiser fra det sørsamiske språkområdet i Norge, men blir av flere språkbrukere i dette språksamfunnet beskrevet som en potensiell «sovepute» for bruk

av sørsamisk. Begge studiene viser imidlertid hvordan selv korte fraser kan fungere som indeksikalske ressurser for å uttrykke bestemte (etniske) identiteter.

Sett i sammenheng tyder disse studiene på at språklige ressurser kan bety ulike ting for ulike generasjoner, og de kan også få ny betydning forhandlet fram i samtaler mellom ulike generasjoner med ulike språklige kompetanser. Som Vidal (2015: 207) påpeker, er det grunn til å tro at dette er vanlig i transnasjonale familier:

As more families enter the diaspora and move to different corners of the world, it seems likely that ways of belonging to a family as marked through language use will become increasingly diverse and hybrid and that what is “authentic” will have to take on new meaning.

Denne avhandlinga bygger på disse innsiktene, og i Artikkel 2 og 3 viser jeg i likhet med ovennevnte studier, at unge familiemedlemmer tar i bruk biter og deler av arvespråket spansk som en indeksikalsk ressurs, ikke bare for å uttrykke etniske identiteter, men også for å posisjonere seg i interaksjon med familiemedlemmer. Artiklene i denne avhandlinga bidrar også med mer forskning i denne retningen, ved å undersøke ungdommers aktørskap i familieinteraksjon og i narrativer om egen flerspråklighet.

3 Metode

The culture defines family relationships as intimate and personal matter, and many respondents are naturally reluctant to be interviewed about their family lives. It smacks of the worst kind of nosey-parkerism.
(Anderson 1971: 9)

3.1 Deltakerne

Jeg begynte å se etter forskningsdeltakere i det jeg fikk de nødvendige tillatelsene til å gå i gang med prosjektet fra NSD (se vedlegg 3), og jeg kontaktet familier gjennom kolleger og nettverk i Tromsø. Jeg la også ut en forespørsel på Facebook. Jeg fikk tak i noen personer jeg kontaktet direkte, hvorav noen takka høflig nei, og noen aldri svarte. Jeg kontaktet også personer jeg kjente fra det latinamerikanske miljøet i Tromsø, og håpet på en «snøballeffekt» (jf. Lanza 2009, Scott 2000). På grunn av tilgjengeligheten til relevante informanter i Tromsø satte jeg ikke veldig strenge kriterier for deltakelse til å begynne med. Forskningsspørsmålene krevde heller ikke i utgangspunktet at familiene skulle ha lik bakgrunn eller lik familiestruktur. Jeg bestemte meg for å benytte følgende kriterier da jeg skulle finne relevante familier: Familiene skulle ha minst én forelder med spansk eller latinamerikansk opprinnelse og ha minst ett barn i tenåringsalderen. Kombinasjonen viste seg å være litt vanskelig å få tak i, men jeg fikk til slutt tak i tre familier som sa seg villige til å stille opp og gjøre opptak av familien hjemme.

Jeg ville at deltakerne skulle møte meg først og bli litt kjent, før jeg kom hjem til dem med en opptaker, og da vi møttes første gang gav jeg den nødvendige informasjonen om studien og innhentet samtykke. I én av familiene både møttes vi og gjorde intervjuet på første møte på grunn av praktiske utfordringer. I de andre tilfellene gjorde jeg intervjuet av foreldrene omtrent ei uke etter det første møtet, og avtalte deretter intervjuer med ungdommene. Intervjuene med ungdommene ble gjort enten hjemme hos dem eller et sted ute som de valgte (se også Artikkel 1). Da jeg møtte familiene igjen, delte jeg ut opptakeren de skulle gjøre egenopptak med, og instruerte dem i hvordan de skulle bruke den. Jeg besøkte alle familiene hjemme i

løpet av feltarbeidet, og etter disse hjemmebesøkene (som ofte ble kombinert med enten intervjuer eller å gi ut/hente inn opptaker) skrev jeg korte notater og oppsummering. Jeg lyttet også gjennom intervjuene og beskrev innholdet. Enkelte deltakere kontaktet jeg også for å stille spørsmål som gjaldt innholdet i opptakene, eller for å stille videre oppfølgingsspørsmål.

Tabell 2 viser en oversikt over de deltakende familiemedlemmene, hvordan de bidro og hvor jeg har brukt datamaterialet. Alle navn er erstattet med pseudonymer.

	Familiemedlemmer	Antall egenopptak	Antall timer opptak	Antall intervjuer tatt opp	Hvor er materialet brukt?
Familie 1	Fernanda (mor) Tania (13)	20	2.22	4	Artikkel 1 og 3
Familie 2	Eduardo (far) Inger (mor) Matilda (17-18*) Sol (14)	9	2.47	3	Artikkel 1 og 3
Familie 3	Carmen (mor) Marc (far) David (18-19*) Samuel (15-16*) Adrian (12-13*) Erick (8-9*) Sofia (3-4*)	31	9.27	6	Artikkel 1 og 2

Tabell 2 Oversikt over deltakere og data. Alle navn er pseudonymer.

* fylte år i løpet av datainnsamlingsperioden

I tillegg til dataene som framkommer av Tabell 2, møtte jeg også familiene og enkelte familiemedlemmer uten å gjøre opptak. I datainnsamlingsprosessen valgte jeg også å intervjuer to ytterligere familier med barn i skolealder for å bli bedre kjent med det latinamerikanske miljøet i Tromsø, og for å få bedre innsikt i hvordan ulike spansktalende familier opplevde det å oppdra barn i Tromsø. Disse to familiene er ikke med som en del av datagrunnlaget til artiklene som utgjør det empiriske materialet i avhandlingen. Jeg intervjuet også et av barna i en av familiene sammen med vennene sine, og fikk opptak av vennesamtaler. Disse dataene utgjør heller ikke en del av

datagrunnlaget i denne avhandlinga.

Under presenterer jeg hver av de deltagende familiene. Jeg har valgt å også gjengi en kvantitativ oversikt over språkvalgene jeg observerte i hver av familiene. Oversikten baserer seg på egenopptakene, der jeg har kategorisert alle ytringene etter språkvalg. Når man leser disse tabellene må man ta visse forbehold. For det første er ikke datagrunnlaget helt likt for hvert opptak. Det varierer for eksempel hvor mange familiemedlemmer som er til stede, særlig i Familie 3. Lydkvaliteten gjorde det også av og til vanskelig å skille språk fra hverandre, særlig for Familie 1 i vekslinger mellom norsk og tysk. Av den grunn har jeg valgt å kategorisere mange ytringer som usikre. Videre kan selve kategoriseringen problematiseres. Selv om all språkbruk på sett og vis er «språking» (jf. 2.5.3), er *språking* som kategori i tabellene forstått som ytringer hvor talerne veksler mellom to eller flere tradisjonelle språk i samme ytring. «Annet» er latter, affirmative lyder og andre typer ytringer som vanskelig lar seg kategorisere. Selv med disse forbeholdene tatt i betraktning gir disse tabellene en oversikt og et visst sammenligningsgrunnlag både innad i og på tvers av familiene.

Familie 1:

Familie 1 består av moren Fernanda og datteren Tania (13). Fernanda er fra en stor by i Chile, men flyttet til Tyskland da hun var i tjuetårene. Der møtte hun faren til Tania, og Tania er født i en større tysk by. Alle tre flyttet til Tromsø sammen noen år før datainnsamlinga startet. Fernanda og faren til Tania bor ikke lenger sammen, men de bor fremdeles i nærheten av hverandre. Fernanda jobber i et internasjonalt miljø i servicenæringen, og Tania går første året på ungdomsskolen. Hjemme forteller de at de snakker mest tysk og norsk, noe også opptakene i familien bekrefter. Det hender imidlertid at spansk blir brukt, men som oftest av moren, og kun i form av korte ord og fraser for Tanias del.

Språk	Fernanda	Tania	Totalt
Tysk	700	442	1142
Norsk	318	149	467
Spansk	35	8	43
Språking	49	43	92
Annet	128	86	214

Usikker	240	187	427
---------	-----	-----	-----

Tabell 3 Språk og ytringer i Familie 1

Familie 2

Familie 2 består av mor Inger, far Eduardo og to døtre, Matilda (17) og Sol (14). Inger er norsk fra en by i Nord-Norge, og Eduardo er fra en stor by i Peru. Han har bodd i Norge i over tjue år, men han har regelmessig kontakt med slektninger i Peru, og familien reiser dit jevnlig på ferier. Eduardo jobber i servicenæringen, mens Inger jobber i utdanningssektoren. Matilda går siste året på en videregående skole, mens Sol går andre året på ungdomsskolen. De har begge valgt spansk som valgfritt språkfag i skolen. De forteller at i hjemmet snakker de som regel norsk, men at Eduardo oftest snakker spansk til dem. De sier at de svarer på spansk noen ganger, men at de som oftest svarer på norsk. Det er ingen store diskrepanser mellom det de rapporterte i intervjuene og det språkbruksmønstrene i opptakene viser.

Språk	Matilda	Sol	Eduardo	Inger	Totalt
Norsk	687	584	274	571	2116
Spansk	16	12	438	6	472
Språking	10	6	28	2	46
Annet	32	46	35	47	160
Usikker	14	6	22	0	42

Tabell 4 Språk og ytringer i Familie 2

Familie 3

Familie 3 består av foreldrene Carmen og Marc og deres fem barn. Carmen er fra et land i Mellom-Amerika², mens Marc har bodd flere ulike steder i løpet av livet. Marc har norsk mor og far fra Mellom-Amerika. Han lærte engelsk tidlig, og det er et av hans førstespråk. I tillegg snakker han spansk, som han lærte etter han traff Carmen, og mandarin. Både Carmen og Marc jobber i utdanningssektoren. David (18) går siste året på videregående skole, mens Samuel (15) går siste året på ungdomsskolen (men startet på videregående i løpet av feltarbeidet). Adrian (12) og Erick (8) går på barneskolen. Alle brødrene har gått størsteparten av skolegangen sin i Norge på en

² Navnet på landet er skjult på grunn av personvern hensyn. For analysen sin skyld kan det likevel nevnes at alle referansene til Mellom-Amerika dreier seg om det samme mellomamerikanske landet.

skole der engelsk er undervisningsspråket. Sofia (3) er yngst i familien og hun går i en norsk barnehage. Familien flyttet til Norge fra et mellomamerikansk land omtrent tre år tidligere. I intervjuene forteller flere av familiemedlemmene at de i Mellom-Amerika stort sett snakket spansk sammen. Faren snakket en del engelsk, men vekslet etter hvert mellom engelsk og spansk. Da de flyttet til Norge, jobbet også faren i et engelskspråklig miljø, i tillegg til at barna snakket engelsk i skolehverdagen. Etter hvert byttet de språk fra spansk til engelsk hjemme også. Opptakene familien har gjort viser at engelsk er mye brukt, men at ulike familiemedlemmer ofte har ulike språklige preferanser, og at noen av familiemedlemmene – særlig Carmen, Marc og David – veksler mye mellom spansk, engelsk og norsk. Dette rapporterer de også i intervjuene. Norsk blir brukt særlig av Sofia og i samtaler med Sofia.

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

Tabell 5 Språk og ytringer Familie 3

3.2 Metodetriangulering

Materialet i sin helhet er samla inn med ønske om å kunne si noe om språklige praksiser, språklige erfaringer og identitetskonstruksjoner hos flerspråklige ungdommer og familiene deres. Å kombinere ulike metoder for datainnsamling og databehandling, ofte kalt metodetriangulering, gir et bredere datagrunnlag som ideelt sett kan styrke verdien av analysene og tolkningen av data: Når de ulike dataene sees i sammenheng, gir datagrunnlaget en rikere innsikt i det å være et flerspråklig individ og en flerspråklig familie, enn om man bare hadde benyttet seg av én av metodene. Selv om jeg har valgt å ta for meg litt ulike data i hver av de tre artiklene, så ligger innsikten fra hele datagrunnlaget til grunn i alle artiklene og er dermed en del av tolkningsgrunnlaget i hver artikkel. I dette kapitlet knytter jeg sammen de ulike

metodiske innfallsvinklene, og gjør rede for valgene jeg tok på veien.

Triangulering som term er antakelig lånt fra landmåling, hvor man kunne lokalisere et objekt lettere ved å innhente informasjon fra flere steder samtidig (Heath 2001). Ideen med å innhente informasjon fra flere kilder samtidig har fått fotfeste innen de sosiale vitenskapsdisiplinene, noe som igjen har ført til diskusjoner om hvorvidt metodetriangulering kan ses på som et tredje «metodeparadigme» i tillegg til kvantitative og kvalitative paradigmer (Angouri 2010, Manfred Max 2008). Jick (1979: 609) argumenterer for eksempel for at særlig kvalitative metoder kan bidra med en nærhet og sensitivitet til datamaterialet som man vanskelig får av kvantitative metoder alene. Men som blant andre Repstad (1987: 16) trekker fram, er ikke skillet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger nødvendigvis så skarpt som det ofte skisseres, og det blir stadig vanligere å kombinere ulike tilnærminger i samfunns- og humanvitenskapelig forskning. Nå er det ikke først og fremst kvantitative og kvalitative metoder som kombineres i denne avhandlinga, men ulike kvalitative tilnærminger, eller det Denzin (1989: 301) ville kalt «*within-methods triangulation*». Men som det framgår av presentasjonen av deltakere i 3.1, har jeg også kvantifisert deler av materialet for å illustrere mer generelle mønstre og ikke minst for å systematisere datamaterialet. Dermed er det ikke vanntette skott mellom det kvalitative og det kvantitative, selv ikke i dette arbeidet som i overveiende grad er kvalitativt.

Dataene er samla inn gjennom ulike kvalitative metoder: intervjuer, språkportretter og egenopptak. Valget av en kvalitativ tilnærming var nærmest gitt av forskningsspørsmålene. Jeg var interessert i språklig praksis, i erfaringer rundt det å være flerspråklig (i og utenfor familien) og i forbindelsen mellom språk og identitet, samt hvordan denne forbindelsen ble tematisert i samtaler og intervjuer med informantene. Det å løfte fram og tolke individuelle erfaringer er det som karakteriserer kvalitativ forskning generelt. Samtidig kan tolkninger som er for snevre, eller en overdimensjonert vektning av det individuelle, også bli denne metodiske tilnærmingens akilleshæl (Dörnyei 2007). Selv om utgangspunktet i kvalitative studier er å si noe om de individuelle erfaringene, bør også slike erfaringer kunne løftes til et mer allment og generelt nivå. Kasusstudier og dybdestudier er nødvendige i samfunnsforskning. Som Flyvbjerg (2006: 7) argumenterer for i sitt forsvar for

enkeltstudiers verdi, er nærheten til reelle livssituasjoner og detaljer noe av det som gjør slike studier så viktige, både for samfunnet og for forskeren:

First, it is important for the development of a nuanced view of reality, including the view that human behavior cannot be meaningfully understood as simply the rule-governed acts found at the lowest levels of the learning process, and in much theory. Second, cases are important for researchers' own learning processes in developing the skills needed to do good research. If researchers wish to develop their own skills to a high level, then concrete, context-dependent experience is just as central for them as to professionals learning any other specific skills.

Dybdestudier gir en nærhet til studieobjektet, samt konkrete erfaringer som kvantitative studier vanskelig kan gi.

3.2.1 Etnografi og feltarbeid

Den overordna metodologiske epistemologien i denne avhandlinga er inspirert av etnografiske tilnærminger til språk og samfunn. Med røtter i antropologien og utvikla gjennom arbeidene til Dell Hymes (Gumperz og Hymes 1972, Hymes 1974), kan en si at lingvistisk etnografi er studiet av forholdet mellom språk og kultur, og språket i samfunnet. Disse forholdene studeres ved at språklige fenomener anses som en del av sosiale prosesser, og det legges særlig vekt på å forstå sosiolingvistiske kontekster (Heller 2009). Dette er en måte å tenke på som kjennetegner mange sosiolingvistiske studier, og er slik sett ikke begrensa til å gjelde lingvistisk etnografi. Ifølge Rampton (2007: 585) er ikke lingvistisk etnografi best definert som et forskningsparadigme eller en «skole» innen sosiolingvistikken. Han beskriver feltet slik det har utvikla seg i Storbritannia de siste 20 årene, og definerer det som et interdisiplinært møte mellom fagfolk som deler visse intellektuelle forestillinger. Ifølge Rampton (2007) deler de for det første en forestilling om at kommunikasjonkonteksten skal undersøkes heller enn å antas. I etnografisk forskning står feltarbeidet som en sentral del av forskningsprosessen. Det er under feltarbeidet at forskeren blir involvert i temaet og konteksten, og begynner å observere de sosiale praksisene som finner sted. For det andre deles en interesse for å analysere forholdet mellom språklige tegn og den sosiale

verden: «[the] analysis of the internal organisation of verbal (and other kinds of semiotic) data is essential to understanding its significance and position in the world». (Rampton 2007: 585). Dette er, ifølge Rampton, generelle forestillinger som blir tolket og brukt noe ulikt i ulike disipliner og i ulike kontekster.

Blommaert og Dong (2010) advarer mot å redusere etnografi til å være bare et sett av metoder for å samle inn en spesiell type data som kan forsørge forskeren med en måte å beskrive kontekst på. Et slikt syn kan risikere å underkontekstualisere og undergrave andre innsikter en etnografisk tilnærming kan bidra med. Hvis det å implementere etnografiske metoder kun innebærer å kartlegge bestemte beskrivelser og erfaringer under «kontekst» (2010: 6-7), reduseres etnografi til å bli et deskriptivt verktøy. Blommaert og Dong (2010: 7) argumenterer for at etnografi også innebærer et bestemt perspektiv på språk og kommunikasjon, altså en egen ontologi og epistemologi. De understreker at ontologien i lingvistisk etnografi tar hensyn til både språk som en ressurs og som et sosialt ladet verktøy, og anerkjenner det tette forholdet mellom språk og samfunn. Ifølge Blommaert og Dong kan aldri språk uttrykkes utenfor en kontekst:

To language, there is always a particular function, a concrete shape, a specific mode of operation, and an identifiable set of relations between singular acts of language and wider patterns of resources and their functions. Language is context, it is the architecture of social behaviour itself, and thus part of social structure and social relations (Blommaert og Dong 2010: 9)

Datainnsamlinga og feltarbeidet foregikk fra høsten 2016 fram til tidlig vinter 2018. I denne perioden gjorde jeg, som nevnt, flere intervjuer og hjemmebesøk, og jeg hentet og leverte lydopptaker hjemme hos deltakerne. Deltakerne ble utstyrt med en opptaker og bedt om å gjøre opptak av interaksjon i familiene. Jeg har ikke vært til stede hele tida mens opptakene i familien ble gjort, og har heller ikke vært fysisk til stede hos familiene over en lengre periode eller flyttet inn til familiene for å observere det de gjør. Sånn sett er kanskje ikke det metodiske opplegget i dette prosjektet en etnografi *par excellence* (jf. Kulick og Schieffelin 2007, se 2.3).

Det å begrense min egen tilstedeværelse i familiesituasjonen har vært et valg

tuftet på en overveielse over hva jeg ville fått ut av en slik tilstedeværelse på den ene siden, og på den andre siden hva jeg sjøl som forsker ville være komfortabel med. Familielivet er et tett og intimt sosialt fellesskap for de fleste, og jeg ville unngå å ligne kjøkkenrutineobservatøren i Bent Hamers film *Salmer fra kjøkkenet* som fra en pidedestall i kjøkkenkroken observerer forskningsdeltakernes hverdagslige rutiner. Jeg valgte derfor å heller la deltakerne selv styre hva de ville vise fram av familielivet sitt. Dette var en avgjørelse jeg følte jeg kunne forsvare både for meg selv og overfor forskningsdeltakerne. Den innsikten jeg da gikk glipp av, forsøkte jeg å gjøre opp for ved å besøke, intervju og snakke med deltakerne flere ganger, og gjøre opptak over en lengre periode.

3.2.2 Intervju

Intervju er en velkjent og kjær metode i sosiolingvistikken, og kan brukes til et vell av ulike formål: Fra Labovs kvantitative variasjonslingvistikk (Labov 1972), til studier av språklig ideologi og diskurser, i studier av språklig praksis og som en del av et etnografisk feltarbeid.

Intervjuet kan framstå som en relativt enkel og tilfredsstillende metode: Forskeren lager spørsmål hun ønsker å få svar på, og informantene svarer som best de kan på det forskeren spør om, og dette utgjør datamaterialet. Men et intervju er ikke riktig så beint fram og enkelt metodisk. I semi-strukturerte intervjuer er det en øvelse å balansere mellom å følge temaene som er bestemt på forhånd, og samtidig lytte til informanten og klare å følge opp nye tema som kommer opp i intervjuet. Like utfordrende er balansen mellom å følge opp og stille spørsmål, og for forskeren å vite når hun skal være stille og la informanten få tid til å snakke. Når det gjelder å analysere intervjuet, viser Briggs (1986) til hvordan ulike disipliner innen samfunnsfag og humaniora har brukt intervjuet som metode for ukritisk. En del av kritikken er retta mot at intervjuet sjelden blir analysert som en interaksjonsform og som en sosial kontekst i seg selv. Det kan føre til at innholdet som produseres i intervjuet ikke blir analysert tilfredsstillende:

What is said is seen as a reflection of what is “out there” rather than as an interpretation which is jointly produced by interviewer and respondent. Since the

context-sensitive features of such discourse are more clearly tied to the context of the interview than to that of the situation it describes, the researcher is likely to misinterpret the meaning of the responses (Briggs 1986: 3)

Når man tolker intervjuet som en sosial kontekst, må man for eksempel ta høyde for de forventningene som ligger til grunn for akkurat et slikt møte. Intervjuobjektene forventer å bli stilt spørsmål, de har forventninger til forskerrollen og til situasjonen som i sin tur former de mulige retningene for intervjuet. Intervjuobjekter kan være gode og dårlige, snakke mye eller lite. Forskeren kan ha mye eller lite erfaring med å stille spørsmål, og kan ha forberedt spørsmål som intervjuobjektene ikke er i stand til å svare på. Det er mange faktorer som spiller inn i intervjusituasjonen og i analysen av intervjumaterialet, og dette krever et refleksivt forhold til egen rolle og forskningsdata (De Fina 2009, De Fina og Georgakopoulou 2011, De Fina og Perrino 2011).

Når det gjelder å bruke intervjuer til å studere språklig praksis, fungerer metoden best i sammenheng med andre metoder, blant annet på grunn av den mulige diskrepansen mellom rapportert og faktisk språkbruk. Når det er sagt, observerte jeg imidlertid ikke noen store diskrepanser mellom det deltakerne fortalte om av språklige praksiser og det de gjorde i egenopptakene. Likevel bør en studie av språklig praksis også inkludere materiale som viser *faktisk* språkbruk og språklig interaksjon.

Intervjuet er også et godt redskap for å hente inn metalingvistiske refleksjoner. Slike kommentarer kan fortelle oss noe om hvilke ideologier språkbrukere navigerer etter og hvilke forestillinger de har om språk og språkbruk. De kan si noe om identitet, for eksempel om hvordan språkbrukeren ønsker å framstå (overfor forskeren i intervjusituasjonen). Intervjuene komplementerte altså dataene jeg samla inn gjennom egenopptak, og var godt egnet som verktøy for å svare på forskningsspørsmålene om hvordan ungdommene posisjonerte seg i forhold til språk, identiteter og forventninger i familien, og hvordan ungdommene erfarte egen flerspråklighet.

Jeg har intervjuet både foreldre og ungdommer i dette prosjektet, og har brukt to typer intervju. Til de første møtene hadde jeg forberedt semistrukturerte intervjuer. I tillegg gjorde jeg en del oppfølgingsintervjuer som baserte seg på observasjoner jeg hadde gjort eller som spant videre på tema som ble tatt opp i det første intervjuet. Til de semi-strukturerte intervjuene forelå det ulike intervjuguider for intervjuene med

foreldrene og ungdommene, som var tilpasset både i språk og tema. Disse ble ikke fulgt slavisk. Temaene jeg ønsket å snakke om handlet om deltakernes biografier, erfaringer rundt det å være en flerspråklig familie, tilknytning til Tromsø og til familie andre steder, migrasjonshistorier, språklige praksiser hjemme, samt eventuelle forandringer i praksis. Disse temaene ble valgt ut på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Intervjuene ble utført i sammenheng med tegning av et språkportrett (se 3.2.3). Både før og etter portrett-tegningen stilte jeg spørsmålene jeg hadde notert ned i guiden på forhånd (se vedlegg 2). Jeg møtte også familiemedlemmene flere ganger, og opptakeren var alltid med slik at jeg kunne stille flere oppfølgingsspørsmål ved seinere anledninger.

Foreldrene ble intervjuet sammen, i de tilfellene de bodde sammen. Dette skapte en trygg ramme for intervjuet. Barna ble for det meste intervjuet hver for seg, bortsett fra søstrene i én av familiene som ønsket å bli intervjuet sammen. De fikk selv velge hvor intervjuet skulle foregå, og noen ville møtes hjemme, mens andre ville møtes ute på kafé. I de tilfellene hvor intervjuet foregikk hjemme, var foreldrene ofte til stede i hjemmet, og gikk litt fra og til. Som jeg beskriver i Artikkel 1 påvirket dette intervjusituasjonen ved at foreldrene kom med innskytelser og kommentarer til det som ble sagt. Deler av intervjumaterialet kan på den måten karakteriseres som gruppe- eller familieintervju.

3.2.3 Språkportretter

Språkportrett er en metode utvikla for å studere lingvistisk bevissthet blant barneskolebarn og i barneskolen. De siste årene har metoden blitt videreutvikla av ei forskningsgruppe ved universitetet i Wien, *Spracherleben*, til å bli et metodisk verktøy for å studere språklig mangfold (Busch 2012). Både selve metoden og dataene som samles inn ved hjelp av språkportretter kan sees i sammenheng med Gumperz' (1964) konsept om språklige repertoarer (*verbal repertoires*) (Busch 2012, 2015a). Gumperz' (1964: 138) konsept om språklige repertoarer er ment for å beskrive individers språkbruk i ulike sosiale grupper individet omgir seg med, og inneholder alle typer ytringer som regnes som akseptable innen et visst fellesskap: «It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with

the meanings they wish to convey».

I språkportrettene inviteres deltakerne til å tenke på språk og måter å snakke på som er relevante for dem i dagliglivet, på språk som har vært viktige for dem før eller som de tror kan komme til å bli viktige i framtida, men også på språk de forbinder med bestemte personer, steder eller situasjoner (Busch 2016: 7–8). De blir så bedt om å illustrere disse tankene på en tegning som viser en silhuett av et menneske, som enten kan representere dem selv, eller ikke. Tegningen fungerer som en visuell representasjon av personens språklige repertoar. Aktiviteten blir etterfulgt av en samtale om tegningen, der deltakeren forklarer portrettet de har tegnet. Metoden består sånn sett av en verbal og en visuell modalitet (Busch 2012, 2016, 2018) (se også Artikkel 1).



Figur 1: Mal for silhuett til språkportrett, kilde: heteroglossia.net

Metoden fungerte godt som en samtalestarter og som et utgangspunkt og de komplementerte de semi-strukturerte intervjuene. Ved å tegne sine egne språklige repertoarer, fikk deltakerne mulighet til å snakke fritt om de ulike språkene som var relevante i livene deres. Tegningen av språkportrettet foregikk alltid den første gangen jeg møtte deltakerne. Deltakerne gav også uttrykk for at de likte oppgaven. Det å tegne språkportretter er nyttig for ikke å anta eller ha forutinntatte syn på hvilke språk som var viktigst, eller hvilken funksjon eller verdi språkene hadde for hver av familiene, og bøtte slik på en vanlig svakhet ved intervjuer hvor forskeren kan ha bestemt seg for mange kategorier på forhånd. Portrettene tillot deltakerne å illustrere forholdet mellom de ulike varietetene de snakka helt på deres egne premisser, og la dem engasjere seg i å fortolke sine språklige ressurser. Slik kunne også resten av intervjuet ta utgangspunkt

i, og bli justert etter, de språkforholdene som viste seg å være relevante for dem jeg snakka med. Mange har pekt på hvordan man i forskning på barn og unge kan trenge andre metodiske virkemidler og framgangsmåter enn i forskning på voksne (Smith-Christmas 2017). Språkportretter og visuelle metoder har vist seg å fungere godt med yngre forskningsdeltakere (jf. Crump 2017, Obojska 2019c, Wilson 2019), og fungerte også godt med ungdommene i denne studien. De løste oppgaven på ulike måter, og det fungerte i alle tilfellene som et godt utgangspunkt for å snakke videre om språk og språklige praksiser.

En viktig metodisk bemerkning er at ikke alle svarene jeg fikk gjennom denne metoden var like utfyllende og omhyggelig utarbeidet. For noen deltakere var forholdet mellom tegning og narrativ mindre sammenhengende, og portrettet, den visuelle modusen, spilte en mindre rolle i det å skape mening med oppgaven. Når det er sagt, så skal jeg avslutte denne metodiske refleksjonen med å vektlegge at poenget med språkportretter er at de nettopp består av to modi, både det verbale og det visuelle. Samtalen som finner sted etter tegneoppgaven åpner for fleksibilitet og gir mulighet til å stille flere spørsmål, og ha andre samtaler knyttet til individuell språkbruk. Det vil si at varieteter som ikke fikk plass i portrettet kan bli nevnt i den påfølgende samtalen og bli tema for videre diskusjon og utgreiing. Videre er det viktig at verken den ene eller den andre modaliteten i denne metoden slipper unna faktumet at de er produsert i en sosial kontekst og at de er *elisiterte* av forskeren, som har en konkret agenda med oppgaven. Som Busch (2018) påpeker, er språkportretter en interaksjonell, kontekstbundet prosess. Alt fra måten oppgaven blir presentert på, hvordan man formulerer hva de skal gjøre, til hvilke fargestifter man har tilgjengelig er med på å påvirke hvordan oppgaven blir gjennomført. I møter mellom forskningsdeltaker og forsker har begge parter med seg visse forventninger om hva som skal skje, og hva hver enkelt skal bidra med. Det er derfor viktig å reflektere rundt hvordan forskeren er med på å skape mening sammen med informanten, gjennom det sosiale møtet som datainnsamling (og det påfølgende datamaterialet) er et resultat av.

Alt i alt fungerte portrettene godt for å bli kjent med deltakerne, og de gav et bilde på hvordan deltakerne framstilte og forholdt seg til sine egne språkkunnskaper og språklige praksiser. Portrettegningene var et godt supplement til et semi-strukturert

intervjuer, fordi de fungerte som en inngang til å snakke om hvordan den språklige praksisen til deltakerne eventuelt hadde endret seg, for eksempel ved at jeg spurte om de ville ha tegnet den annerledes før, eller om de tror den hadde sett annerledes ut i framtida. Tegningen av portrettet og informasjonen som kom fram gjennom denne aktiviteten var en gjennomgående del av alle intervjuene, og spørsmålene knyttet til språkportrettene var mer eller mindre de samme for alle deltakerne, men med noen individuelle justeringer for de individuelle portrettene. I denne sammenhengen har jeg valgt å ikke gå særlig langt i å tolke hvordan deltakerne valgte å bruke de tilgjengelige fargene, eller hvordan de valgte å plassere språk i silhuetten sin eller andre rent visuelle karakteristikk ved tegningen, men det er også mulig å analysere språkportrettene multimodalt (Busch 2018, Obojska 2019c).

3.2.4 Egenopptak

De interaksjonelle dataene er, som nevnt, samla inn gjennom egenopptak (ca. 14 timer, se Tabell 2). Egenopptak vil si at jeg lot deltakerne selv få myndighet til å bestemme hva og når de ønsket å gjøre opptak. Jeg samla inn egenopptak fra familiene i 2–3 runder per familie over 8–12 måneder, hvor familiene hadde opptakeren mellom to uker og en måned hver gang. Da deltakerne fikk utdelt opptakere for å gjøre egenopptak, ble de instruert til å gjøre opptak når de snakket sammen (se også Kendall 2007), og de fikk beskjed om at de kunne ta opp hvilken som helst situasjon, og at måltider kunne være én slik type situasjon. Utgangspunktet for å ikke gi en spesifikk instruksjon, var at jeg ønsket å ha muligheten åpen for andre typer interaksjoner, for eksempel dersom det å spise middag *sammen* ikke var vanlig i familien. De fleste valgte allikevel å gjøre opptak av middagssituasjoner (se Blum-Kulka 2017 om sosialisering rundt middagsbordet), men også frokost og andre interaksjonssituasjoner forekommer.

Ved å bruke egenopptak som metode reduserer jeg min tilstedeværelse i familien til kun å være representert gjennom opptakeren, i alle fall i fysisk forstand. I datamaterialet finnes det eksempler på at deltakerne henvender seg til meg gjennom opptakeren:

- 1 Sofia let it go let it go da DADADADA LET IT GO (synger høyt)
- 2 Adrian? SHHHH, SHHHHH
- 3 Sofia let it go (synger videre høyt)
(noen raper, Sofia og brødrene ler)
- 4 Marc **Ragni, eso fue un concierto** (1.)
Ragni, dette var en konsert
- 5 Sofia [let it go
- 6 Marc [de Sofia
fra/av Sofia

Utdrag 1 «Let it go»

I dette eksemplet ser vi at faren i Familie 3, Marc, henvender seg direkte til meg for å forklare hva som foregår i opptaket (for transkripsjonsnøkkel, se Artikkel 2).

Forskningsdeltakerne er altså bevisste på at opptakene skal lyttes til av noen utenfor familien. Denne bevisstheten *kan* også påvirke måten de opptrer på i opptakssituasjoner, slik vi ser i det neste utdraget:

- 1 Adrian okay and can I have a piece of bread? (1.) thank you
ok, og kan jeg få en bit brød? (1.) takk
- 2 Carmen don't be extra polite just be yourself, [grab a bread
ikke vær ekstra høflig, bare vær deg selv, ta et brød
- 3 Adrian [yeah I'm being myself
ja jeg er meg selv

(tre samtaleturner utelatt)
- 5 Adrian be all **naturelle** (stilisert)
vær helt naturelle
- 6 Carmen naturalistic
naturalistisk
- 7 David he he, and/act **natural** he he
he he, oppfør deg natural he he

Utdrag 2 – «Act natural»

I Utdrag 2 ser vi hvordan moren i Familie 3, Carmen, ber sønnen om å ikke oppføre seg ekstra høflig i opptakssituasjonen, men naturlig (linje 2). Carmen viser altså at hun har en oppfatning om hva slags type interaksjoner jeg som forsker ønsker i opptakene. Interaksjonen kan også forstås som en slags forhandling om hvordan opptakssituasjonen skal være (Schøning og Møller 2009). I denne lille utvekslingen viser Adrian og David at de kan være uformelle ved å innta en leken tilnærming til morens forespørsel, og de leker seg med ulike språklige ressurser for å uttrykke det samme (linje 5 og 7).

Ulempene med egenopptak er at jeg selv ikke er til stede for å oppleve og observere den interne dynamikken under samtalene som tas opp. Jeg går glipp av fysiske gester, blikk og mimikk ved å bare bruke lydopptak. Denne ulempen kunne blitt bøtt på dersom jeg hadde valgt å gjøre videoopptak av familien. Jeg valgte å ikke ta opp video fordi det er mer teknisk utfordrende for deltakerne, og også fordi det kan føles mer invaderende for privatlivet å opptre på film enn gjennom en opptaker. Det kan være vanskelig å få folk til å godta å filme seg selv, og med tanke på at informantjakten allerede var utfordrende, ville jeg ikke risikere å miste forskningsdeltakere på grunn av metodedesignet. En fordel med å bare bruke lydopptak er at det *kan* være lettere å «glemme» at opptakeren går, nettopp fordi den er mindre invaderende, og at interaksjonen sånn sett kan bli mer uformell. Det finnes imidlertid også eksempler i materialet mitt på at opptakeren er veldig synlig for deltakerne, ved at de for eksempel henvender seg til opptakeren og aktivt bruker den som en rekvisitt i situasjonen:

Samuel (til opptakeren) What's up my name is Sam and today we are in NRK radio English, ehm not much is going on in the León family, but this next song is for you (stilisert radiostemme), uh, I don't even know what to say, it's recording right now
(til opptakeren) Hva skjer, jeg heter Sam og i dag er vi på engelsk NRK radio, ehm det skjer ikke så mye i familien León, men denne neste sangen er til deg (stilisert

radiostemme), eh, jeg vet ikke en gang hva jeg skal si, den tar opp nå.

Adrian *hello world (stilisert stemme)*
hallo verden (stilisert stemme)

Utdrag 3 – NRK Radio English

I likhet med Schøning og Møller (2009) viser utdraget hvordan opptakeren kan brukes kreativt av deltakerne, og både Samuel og Adrians ytringer kan forstås som en type performance der de tar på seg en annen stemme for underholdningens skyld (jf. 2.7.2). I utdraget ser vi at Samuel bruker opptakeren som en rekvisitt for å ikle seg selv en rolle som radiovert. Også Adrian henvender seg til opptakeren og et potensielt publikum. Det de tre utdragene jeg har vist her viser, er at egenopptak altså kan redusere forskerens fysiske tilstedeværelse, men ikke eliminere den fullstendig. Det finnes imidlertid en overvekt av samtaler hvor opptakeren ikke adresseres direkte og hvor samtaletemaene ikke synes å være direkte påvirket av opptakerens tilstedeværelse.

En annen fordel med egenopptak er at de ikke krever så mye teknisk kompetanse av deltakerne annet enn å slå på opptakeren og trykke på «opptak» for å samle inn data. I tillegg kan man få data fra mange ulike situasjoner. Egenopptak som metode er relativt usensurert, i og med at forskeren selv ikke er til stede. Det gjør samtidig også at det blir vanskeligere å plassere ytringene i kontekst. Dette forsøkte jeg å gjøre opp for ved å bli kjent med deltakerne gjennom flere besøk og intervjuer, og jeg ble også invitert til å spise middag sammen med to av familiene. Jeg holdt god kontakt med deltakerne i løpet av perioden med datainnsamling, og i noen tilfeller også utover datainnsamlingsperioden. Dersom noen sekvenser var vanskelige å forstå fordi de refererte til noe fysisk i rommet som ikke kom fram gjennom samtalen, tok jeg av og til kontakt og spurte om deltakerne kunne forklare hva samtalen handla om.

Det var ikke var veldig store diskrepanser mellom det ungdommene selv rapporterte om egen språkbruk og det jeg observerte i opptakene. I egenopptakene kunne jeg likevel få en mer detaljert oversikt over hvordan ungdommene brukte ulike språk. De mange samtalene med familiene, både sammen og hver for seg gjennom

besøk og intervjuer, kan også sies å øke reliabiliteten til analysene av de interaksjonelle dataene fra egenopptakene ved at jeg fikk en bedre kjennskap til familiene og deres språkbruk og bedre forståelse av familierelasjonene. For å oppsummere gjorde trianguleringen av metoder at jeg fikk en dypere innsikt i ungdommenes språklige praksiser, aktørskap og identiteter, og de ulike metodene komplementerte hverandre i å svare på forskningsspørsmålene (jf. 1.2).

3.3 Databehandling

3.3.1 Egenopptak og transkripsjon

Dataene ble behandlet i flere trinn, og trinnene var litt forskjellige for intervjumaterialet og egenopptakene. For egenopptakene ble først alt materialet segmentert, det vil si at strukturelle grenser mellom samtaleturner ble markert. Målet var at det i analyseprosessen skulle være enkelt å gå tilbake til datamaterialet og hente ut delene jeg hadde behov for å studere nærmere. Mens jeg segmenterte, markerte jeg også interessante passasjer og skrev oppsummeringer av innholdet opptakene. Transkriberingen av egenopptakene ble gjennomført strategisk: Jeg transkriberte først de passasjene jeg hadde notert som viktige eller interessante. I og med at alt materialet var segmentert, var det enkelt å gå tilbake i materialet for å transkribere videre ved ei seinere anledning, eller transkribere noen deler mer detaljert.

I transkripsjonsprosessen prøvde jeg ulike programmer for å finne det som passet forskningsspørsmålene best. Jeg endte opp med å kombinere to programmer, NVivo (QSR, 1999) og ELAN (Versjon 5.2, 2016). De aller fleste opptakene ble transkribert i ELAN, med unntak av noen intervjuer som ble transkribert direkte i NVivo. ELAN er spesielt utviklet for lingvistiske analyser, og tillater å kode dataene i flere lag, eller *tiers*, ut fra hva man har behov for. Her kunne jeg for eksempel legge til rette for både transkripsjon og oversettelse til norsk og engelsk for de delene av samtalematerialet det var nødvendig, og kode dataene etter flere prinsipper. Dette egnet seg særlig godt for de interaksjonelle dataene i egenopptakene. Jeg kunne for eksempel ha en egen *tier* (eller et «lag») for sekvenser som inneholdt språkvekslinger, og en annen for samtaletema eller notater. Da materialet var transkribert, ble det

eksportert til analyseprogrammet NVivo, hvor jeg gjorde ytterligere analyser og kodet opptakene tematisk. Både intervjumaterialet og transkripsjonene av egenopptakene ble kodet i dette programmet. For intervjuene skrev jeg først oppsummeringer av intervjuet og møtet med deltakerne etter jeg hadde møtt dem. Etter intervjuene lyttet jeg til opptaket flere ganger og skrev notater. Videre transkriberte jeg alle intervjuene og kodet materialet tematisk, før jeg fintranskriberte de delene jeg brukte i Artikkel 1. Prosessen med å kode dataene, både de interaksjonelle og intervjudataene beskriver jeg nærmere i 3.3.2. og 3.3.3 og i hver enkelt artikkel.

Jeg har oversatt de spanske og engelske delene av datamaterialet selv, men har spurt andre med kompetanse i engelsk og spansk om jeg var i tvil. De tyske utdragene er oversatt av en med tysk som førstespråk.

Hvordan dataene blir presentert er litt forskjellig i de tre artiklene, og hvordan jeg valgte å skriftfeste talematerialet har blitt veid opp mot formålet og hvordan jeg skulle analysere dataene. Lesbarhet har vært et veiledende prinsipp og jeg har forsøkt å ikke være mer detaljert enn det som er nødvendig for å enkelt kunne lese og forstå transkripsjonen. Men presentasjonen av datamaterialet er altså litt ulik i de enkelte artiklene, som både bunner i hvordan dataene ble analysert og hva tidsskriftene artiklene er publiserte i krevde.

3.3.2 Behandling av egenopptakene

Den analytiske framgangsmåten for egenopptakene involverte i første omgang flere gjennomlyttinger, segmentering av samtaler og transkripsjon. I den innledende analyseprosessen noterte jeg passasjer i opptakene som inneholdt mange vekslinger mellom språk og metaspråklige diskusjoner.

Egenopptakene ble kodet for språk i ELAN og tematisk analysert i programmet NVivo. I NVivo kan man søke på ord eller setninger på tvers av alle transkripsjonene, og samle interessante passasjer i analysenoder. Dette gjør programmet godt egnet for kvalitative analyser, da det er enkelt å gruppere lignende fenomener sammen. Jeg var særlig interessert i hvordan ungdommene forhandlet om språklige og sosiale normer i familien, og hvordan de tok i bruk flerspråklige ressurser, særlig spansk (jf. forskningsspørsmålene presentert i 1.2.). For å få en fullstendig oversikt over hvordan

ungdommene tok i bruk ulike språklige ressurser, kodet jeg alle egenopptakene etter språkvalg (som gjengitt i 3.1), basert på blant andre Auer (1995: 116), Jørgensen (2001) og Møller og Jørgensen (2009). For å komme nærmere en forståelse av hvordan ungdommene forhandlet om språklige og sosiale normer, kodet jeg også interaksjonsmaterialet etter bestemte kategorier, som jeg baserte på tidligere forskning. I begynnelsen var disse ganske generelle og overordna, slik som «sosialisering», «humor» eller «kodeveksling», men de ble, etter mange gjennomlyttinger og gjennomlesninger av transkripsjonene, mer konkrete. Noen av disse kategoriene var for eksempel metaspråklige og normative ytringer (f.eks. Blum-Kulka 1997), og språklige og sosiale sanksjoner (f.eks. Ag 2016, Said og Zhu 2017), og ulike former for performanser (jf. 2.7.2), som for eksempel markert stemmebruk, humoristiske kommentarer og tilfeller hvor familiemedlemmene ertet hverandre (De Fina 2012, Svendsen og Madsen 2015, Vidal 2015).

Selv om forskningsspørsmålene og forventningene mine var fundert i tidligere forskning, kan man si at jeg delvis har fulgt en induktiv-eksplorativ tilnærming til datamaterialet. Forskningsspørsmålene vil alltid lede analysen i en viss retning, men noen tema kan også stå fram i møtet mellom forsker og forskningsfelt: For eksempel var det én av familiene som avleverte kvantitativt mer data enn de to andre, noe som fikk betydning for analysene og databehandlingen. Det var for eksempel språklige praksiser som var relevante for denne familien, men som jeg i mindre grad kunne dokumentere i de to andre, blant annet på grunn av færre og kortere egenopptak. Dette gjaldt særlig erting, som jeg skriver om i Artikkel 2. Både etter besøk hos Familie 3 og i gjennomlyttingen av datamaterialet de hadde tatt opp, noterte jeg meg at de ofte lo sammen, og at det å tøyse og spøke med, og på bekostning av, hverandre var en vanlig (språklig) praksis mellom familiemedlemmene. Erting og tøysing ble valgt som én (av flere) analysekategorier for denne familien.

I prosessen med å kode for bestemte språkvalg ble det tydelig at ungdommene, særlig ungdommene i Familie 1 og 2, ikke brukte spansk så mye som jeg hadde forventet på forhånd. Som forsker hadde jeg altså noen forutinntatte forestillinger om språkbruk i familiene jeg undersøkte. Likevel var spanske språktrekk (jf. Jørgensen 2008 og polyspråklige normer) til stede i datamaterialet fra alle familiene. For å

komme nærmere en forståelse av hvordan ungdommene tok i bruk ulike språklige ressurser og forhandlet om språklige og sosiale normer i familien, undersøkte jeg nærmere de interaksjonene som inneholdt vekslinger mellom språk. Tabell 2 i kapittel 3.1. viser fordelingen av språkvalg i hver av familiene. Som jeg også forklarer i Artikkel 3, inneholdt to av opptakene i Familie 1 og 2 mer transspråking og metaspråklige ytringer enn andre opptak. Disse to opptakene utgjør datagrunnlaget for Artikkel 3. Med andre ord ble analysen til i et samspill mellom teori og tidligere forskning og de empiriske dataene.

3.3.3 Behandling av intervjumaterialet

I analysen av intervjumaterialet brukte jeg også NVivo. Fordelen med NVivo er at det er tilpasset kvalitative analyser: I programmet er det mulig å markere tema i flere ulike intervjuer som da samles i såkalte *nodes*, eller knutepunkter, hvor du kan se alle markeringene innen et bestemt tema under ett. Gjennom disse funksjonene kunne jeg markere og sortere de temaene jeg ønsket å se nærmere på i den seinere analysen (se bl.a. Obojska 2019b). Forskningsspørsmålene og intervjuguiden jeg hadde utformet, antydte en del temaer jeg ønsket finne ut mer om, for eksempel språklige praksiser hjemme og med venner, tilhørighet og identitet. Videre viste det seg at det å bruke språkportretter ofte dreide samtalen i retning av språklige erfaringer og forandringer av egen språklig praksis (jf. 3.2.3 og Artikkel 1). Dette var et tema jeg valgte å forfølge i en del oppfølgingsintervjuer, og som ble til datagrunnlaget for Artikkel 1.

3.3.4 Etikk, refleksivitet og forskerrolle

Etiske forholdsregler ble tatt fra start til slutt i forskningsprosessen. For det første innebar det å søke godkjenning fra NSD, og å planlegge både gjennomføring av feltarbeid og hvordan personlig informasjon om deltakerne skulle oppbevares og samles inn. Prosjektet er gjennomført i tråd med de etiske retningslinjene fra NSD, og alle dataene er lagret forsvarlig på UiTs server. Nøkkelen mellom pseudonymer og egentlige navn ble slettet da dataene var ferdig behandlet, slik at det bare er jeg som vet hvilke deltakere som har hvilke pseudonymer. En del av informasjonen jeg har samla inn kan være indirekte personidentifiserende, og jeg har forsøkt så godt det er

mulig å anonymisere denne informasjonen. Jeg har blant annet unnlatt å gjengi detaljer om familienes bakgrunn som kunne identifisert dem. I tråd med retningslinjene fra NSD har alle deltakerne fått skriftlig informasjon om prosjektet og dets omfang, og har skriftlig samtykket til å delta. I tillegg informerte jeg også muntlig under første møte med alle deltakerne. Både under utforminga av informasjons- og samtykkeskriv og under forskningsprosessen har jeg aktivt forholdt meg til retningslinjene som gjelder personvern hensyn, fremmet av de nasjonale forskningsetiske komiteene, særlig de retningslinjene som gjelder mindreårige barn som ei særlig sårbar gruppe (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2016).

Informasjonsskrivet ble tilpasset språklig og innholdsmessig til henholdsvis ungdommene og foreldrene. Det ble skrevet på norsk og distribuert før jeg møtte deltakerne. Ved første møte fikk alle anledning til å stille spørsmål, og jeg gikk gjennom skrivet muntlig på det språket deltakerne ønsket. I ettertid ser jeg at jeg kanskje burde ha oversatt informasjonsskrivet til foreldrene også til engelsk og spansk, men i og med at jeg informerte muntlig på det språket deltakerne foretrakk i tillegg, og deltakerne fikk skrivet i god tid i forveien, anser jeg at jeg har gitt tilstrekkelig informasjon om hvordan dataene blir lagret og brukt. I og med at ungdommene var inne i norsk skolesystem og snakket norsk, anså jeg det også som tilstrekkelig å informere dem på norsk, i tillegg til å informere dem muntlig på (det språket de ønsket) under første møte. Skrivet til ungdommene var også alderstilpasset og de skrev under selvstendig i tillegg til at foreldrene (som også hadde fått egne informasjonsskriv) til ungdommene som var 16 år eller yngre, samtykket til at barna deltok. Siden behovet aldri oppsto, skrev jeg aldri informasjonsskrivet på flere språk enn norsk.

Voksne har som regel en avklart autoritetsrolle i barn og unges liv. De er lærere, foreldre eller andre familiemedlemmer, og har ofte en autoritetsrolle hvor de kan irettesette, fungere som normagenter eller sanksjonere. En forsker som skal komme nært inn på ungdommene, ønsker ikke et slikt ujevnt forhold, men kommer heller ikke utenom rollen som en voksenperson. Under datainnsamlinga opplevde jeg at deltakerne så på meg som en interessert voksen, men det varierte i hvor stor grad de slapp meg inn i sin sfære. Alle delte velvillig under intervjuene, men noen ønsket ikke

å møte meg alene utenfor hjemmet. Dette ønsket ble selvfølgelig imøtekommet, og oppfølgingsintervjuer foregikk dermed hjemme, noe som innebar at foreldrene var i nærheten.

Deltakernes integritet ble også ivaretatt ved å la dem velge selv hva de ville samle inn, og gi dem muligheten til å slette, eller be meg om å slette, deler av lydopptakene de ikke var komfortable med å ha tatt opp. Dette valgte imidlertid ingen av deltakerne å gjøre. Å velge lydopptak heller enn video var også et valg jeg tok for å begrense invaderingen i familienes privatliv. I tillegg har jeg selv gjort vurderinger i transkripsjonsprosessen, og valgt å ikke transkribere utdrag som omhandler sensitiv informasjon om tredjepersoner som ikke har samtykket til å delta, og annen sensitiv informasjon om deltakerne. Hvorvidt transkripsjonene av samtalene skulle tilgjengeliggjøres eller ikke, er også et etisk spørsmål i studier som kommer tett på privatlivet til forskningsdeltakerne. Selv om dataene er anonymiserte, har jeg valgt å ikke legge transkripsjonene fra intervjuene eller familiesamtalene ved avhandlinga av personvern hensyn. Deler av datamaterialet og transkripsjonene kan framlegges på forespørsel, dersom hensynet til personvern framsatt av NSD kan ivaretas.

Interessen for studier av familieinteraksjon i sosiale medier har vokst som et forskningsfelt de seineste årene³, og i en tidlig fase av prosjektet søkte jeg og fikk godkjent tillatelse fra NSD om å også samle inn data fra deltakernes Facebook-sider. Dette fokuset valgte jeg imidlertid bort i løpet av feltarbeidet. Først og fremst ønsket jeg ikke å invadere privatlivet mer enn nødvendig, i og med at jeg allerede kom relativt ofte på besøk med opptaker og intervjuet deltakerne flere ganger. Dessuten utgjorde interaksjonsdataene jeg hadde et stort og rikt materiale, som jeg vurderte var tilstrekkelig for å kunne svare på forskningsspørsmålene. I tillegg er deltakerutvalget i denne studien lite, og med tanke på de etiske utfordringene knyttet til for eksempel personvern som følger med online feltarbeid, vurderte jeg at jeg ikke ønsket å samle mer personlig informasjon om deltakerne, blant annet for å klare å aidentifisere

³ Både ved Universitetet i København (SoMeFamily) og ved Universitetet i Jyväskylä (WhatsInApp) er det igangsatt større forskningsprosjekter hvor bruk av sosiale medier i familiekonteksten er tema (Stæhr 2019, Palviainen 2019)

deltakerne tilstrekkelig i de endelige resultatene.

4 Artiklene

Johnsen, Ragni Vik. 2020. «'Then suddenly I spoke a lot of Spanish' –Heritage language and identities from adolescents' points of view». *International Multilingual Research Journal*. 1–19. doi: 10.1080/19313152.2020.1821320

Johnsen, Ragni Vik. 2020. «Teasing and policing in a multilingual family». *Journal of Pragmatics*. 158 (2020) 1-12. doi: 10.1016/j.pragma.2019.12.012

Johnsen, Ragni Vik. (akseptert for publisering i *Multilingua*, oktober 2020). «'Quiero juksar en la julaftenito' – Playfulness and metalinguistic awareness in translingual family interactions» doi: 10.1515/multi-2019-0120

4.1 Artikkel 1 – “Then suddenly I spoke a lot of Spanish” – Heritage language and identities from adolescents' points of view

I denne artikkelen undersøker jeg språklige erfaringer hos tre ungdommer og hvordan de forteller om og forhandler om betydningen av arvespråk i semi-strukturerte intervjuer og språkportretter. Ved å bruke posisjoneringsteori (Bamberg 1997, Bamberg og Georgakopoulou 2008) som analytisk verktøy, undersøker jeg hvordan ungdommene posisjonerer seg selv og de ulike språkene i livene sine i forhold til andres forventninger om språklige kompetanser, identiteter og språklig og kulturell «arv». Analysen fokuserer særlig på ungdommenes erfaringer av forandringer i språklig praksis, og disse fortellingene danner et utgangspunkt for å diskutere teoretiske kategorier som arvespråk og hjemmespråk.

I artikkelen viser jeg hvordan de tre ungdommene konstruerer spansk språk og opphav som en del av sin identitet. Alle ungdommene reflekterer over forandringer i deres språklige repertoarer, og i fortellingene kommer det fram hvordan de må tilpasse seg skiftende sosiolingvistiske kontekster, families forventninger, samt deres egne

motivasjoner og identitetsvalg. Ungdommene beskriver sin egen kompetanse og egen praksis i spansk som foranderlig, og som noe som har endret seg på ulike stadier i livet. Studien bidrar med perspektiver på hvordan språklige kompetanser og forholdet mellom språk og identiteter kan endre seg i løpet av livet. Dette er et relativt lite utforsket område av flerspråklighetsforskning. Artikkelen belyser også flerspråklighet i familien fra ungdommers synspunkt, og dette perspektivet kan bidra til å avdekke kompleksiteter i konsepter som «arvespråk», «familiespråk» eller «hjemmespråk». Disse innsiktene kan si noe om språkbruk, erfaringer og holdninger til barn og ungdom i flerspråklige familier, og også belyse det mer overordna temaet språkskifte og språkbevaring.

4.2 Artikkel 2 – Teasing and policing in a multilingual family – Negotiating and subverting norms and social hierarchies

Artikkel 3 undersøker hvordan ungdommer i en flerspråklig familie forhandler om normer og sanksjonerer språklige normbrudd i en familie. Ved å analysere talespråklig interaksjonsdata fra én familie ser artikkelen på tilfeller av språkrettet erting, altså hvor språkbruk korrigeres gjennom erting. Artikkelen analyserer hvordan disse interaksjonene er med på å forme sosiale relasjoner, autoritetsroller og interaksjonelle identiteter, i tillegg til lokale språklige normer. Artikkelen bidrar til forskning på erting som språklig ressurs, og særlig da til de relasjonelle sidene ved erting i familien. Tidligere studier har vist hvordan erting rettet mot språk kan ha identitets- og normskapende funksjoner i vennegrupper og blant skolebarn. Artikkelen bidrar dermed til sosiolingvistiske studier av språkrettet erting ved å utforske hvordan ungdom og voksne bruker språkrettet erting som ressurs i familieinteraksjon.

Artikkelen viser at familiemedlemmene bruker sine flerspråklige kompetanser til å forsterke, bekrefte eller snu om på autoritetsrelasjoner og sosiale hierarkier i familien. Barna og ungdommene i familien kan for eksempel det å korrigere språkbruk være en virkningsfull ressurs for å få autoritet, og dermed snu opp ned på de forventede aldershierarkiene i en familie. Mer overordna bidrar artikkelen med innsikter i hvordan en flerspråklig familie konstrueres som et (fler)språklig fellesskap gjennom språkbruk, og hvordan språkrettet erting bidrar til å konstruere en flerspråklig

familieidentitet. Ved å spille på familiens språklige biografier og deres felles, språklige ressurser, bekrefter og reproducerer familiemedlemmene også en flerspråklig inngruppeidentitet og en felles samhörighet.

4.3 Artikkel 3 - “**Quiero juksar en la julaftenito**” – Playfulness and metalinguistic awareness in translingual family interactions

Artikkel 3 undersøker hvordan ungdommene i to familier tar i bruk flerspråklige ressurser og slik utviser metaspråklig bevissthet, kreativitet og språklig lekenhet. Familieinteraksjoner utgjør datamaterialet, og dataene er analysert i tråd med prinsipper fra interaksjonell sosiolingvistikk og legger til grunn en detaljert tur-for-tur-analyse av et utvalg interaksjoner. Analysen fokuserer særlig på deler av samtaler hvor ungdommene tar i bruk trekk fra både spansk og norsk i samme ytring, såkalt *transspråking* (García og Wei 2014). I disse delene av datamaterialet forekom det også mange metaspråklige kommentarer og diskusjoner, og ungdommene skiftet ofte til en uformell tone når de veksler mellom ulike språk. Artikkelen dokumenterer kreativ og leken språkbruk i familien, praksiser som i liten grad har blitt utforsket tidligere innenfor familien.

Analysene av de utvalgte eksemplene viser hvordan ungdommene bruker leken språkbruk for å utvise aktørskap, forhandle om sosiale roller, posisjoner og identiteter, og dermed også sosiolingvistisk kontroll og metaspråklig bevissthet. Artikkelen viser hvordan det å ta i bruk flere språk i familieinteraksjon handler om mye mer enn å forhandle om tilhörighet og å aktualisere en flerspråklig bakgrunn. Selv om disse aspektene også er viktige, argumenterer artikkelen for å også undersøke hvordan språkvalg påvirker interaksjonelle roller og posisjoner. Artikkelen bidrar dermed til studier av språklige praksiser i flerspråklige familier ved å vise ulike måter ungdommer bruker sine flerspråklige repertoarer som interaksjonelle ressurser på. På den ene siden posisjoneres spansk som en ressurs som markerer en felles familieidentitet og en bestemt tilhörighet. Samtidig bruker de også sine flerspråklige

ressurser for å posisjonere seg og for å forhandle om sosiale roller og identiteter, for eksempel for å utvise autonomi, for å dempe konflikter eller for å forhandle om autoritetsposisjoner. Ved å bruke spansk innenfor lekne, uformelle rammer, for eksempel i kommunikasjon med kjæledyr, skaper ungdommene «ufarlige» situasjoner hvor de kan bruke arvespråket spansk.

5 Diskusjon og konklusjon

I denne delen oppsummerer og diskuterer jeg hovedfunnene i avhandlinga sett i lys av forskningsspørsmålene som ble skissert i 1.2. Funnene i hver enkelt artikkel blir satt i en større sammenheng og tolket i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket (jf. kapittel 2). Videre diskuterer jeg hvordan avhandlinga bidrar teoretisk, metodisk og empirisk til sosiolingvistiske studier av flerspråklige ungdommer, flerspråklige familier og familiespråkpolitikk. Til slutt diskuterer jeg også begrensninger ved arbeidet, og skisserer tema og retninger for framtidig forskning.

Det overordna forskningsspørsmålet som ble stilt innledningsvis var

- Hvorvidt, og eventuelt hvordan, etablerer og konstruerer ungdommene språklige og sosiale identiteter og (fler)språklige praksiser i familiene, og hvordan er de med på å konstruere (og eventuelt reprodusere) familien som et (fler)språklig og sosialt fellesskap?

Videre stilte jeg følgende delspørsmål relatert til det overordna spørsmålet, som besvares i én eller flere av artiklene i avhandlinga:

- Hvorvidt, og eventuelt hvordan, er ungdommene med på å forhandle, reprodusere og utfordre språklige og sosiale normer, roller og identiteter i familien?
- Hvordan oppfatter og erfarer flerspråklige ungdommer sin egen flerspråklighet (nå og tidligere)?
- Hvordan konstruerer ungdommene aktørskap og identiteter (i semi-strukturerte intervjuer og familieinteraksjon)?
- Hvorvidt, og eventuelt hvordan, posisjonerer ungdommene seg i forhold til språk, identiteter og forventninger i familien?
- Hvorvidt, og eventuelt hvordan, tar de i bruk sine flerspråklige repertoarer i familieinteraksjon?

Analysene av dataene i de tre artiklene har vist at ungdommene tar i bruk flere språk i samhandling i familien og at dette kan være en del av identitetskonstruksjon.

Ungdommene tar aktivt del i det å konstruere familien som et flerspråklig, sosialt fellesskap og viser gjennom sine språklige initiativer og praksis språklig og sosialt aktørskap. I stedet for å ta for meg ett og ett forskningsspørsmål har jeg valgt å strukturere diskusjonen ut fra ungdommenes språklige praksis, identitetskonstruksjoner og aktørskap.

5.1 Ungdommer og familien som språklig praksisfellesskap

5.1.1 Flerspråklig familieidentitet

De tre artiklene har vist at familien best kan forstås som et språklig praksisfellesskap (jf. 2.2), altså som et sosialt fellesskap som samler seg rundt felles oppgaver og felles, hverdagslige ritualer (Eckert og McConnell-Ginet 1999) og hvor deltakerne kontinuerlig forhandler om identiteter, autonomi, sosiale roller og språklige og sosiale praksiser. Familiemedlemmer er et sosialt fellesskap med felles historie og som «(...) remember and draw on shared prior interactions of various types to create shared meanings and affirm a shared past, that is, to (re)create a sense of familiness» (Gordon 2009: 196, se også 2.2). Familier har med andre ord noen felles forståelsesrammer og praksiser som utgjør deres «familiehet». I tillegg utgjør spesifikke interaksjonsrammer og hverdagslige praksiser hver familie etablerer for seg selv en families kulturelle og språklige praksis. Både enspråklige og flerspråklige familier konstruerer, bekrefter, forhandler og/eller utfordrer identiteter gjennom ulike språklige praksiser (jf. bidragene i f.eks. Tannen, Kendall og Gordon 2007, Schieffelin og Ochs 1986). I flerspråklige familier kan man se for seg at bestemte språkvalg eller språklige praksiser indekserer ei slik felles erfaring og dermed gjenskaper, eller reproducerer, en inn-gruppetilhørighet (Canagarajah 2019, Higgins 2019a, Hiratsuka og Pennycook 2019, Vidal 2015).

Gjennom artiklene har jeg vist flere måter de tre familiene konstruerer en flerspråklig gruppeidentitet på, og på den måten også konstruerer og bekrefter familien som et språklig praksisfellesskap. Én slik praksis er språkrettet erting, som jeg

dokumenterer i Artikkel 2. Analysene i artikkelen viser hvordan familiemedlemmene utnytter flerspråklige ressurser i det sosiale samspillet i familien og på den måten bekrefter de også ei felles flerspråklig erfaring og en felles flerspråklig familieidentitet (se også 5.1.2 og 5.2.2). Analysene i Artikkel 3 viser hvordan ungdommene utnytter familiens flerspråklige repertoarer for å motsette seg (tilskrevne) sosiale posisjoner, for å utvise autonomi og for å forhandle om autoritetsposisjoner. Ifølge Tannen er familieinteraksjoner ideelle for å studere forhold mellom makt og solidaritet fordi «relationships among family members [are] fundamentally hierarchical and also intensely connected» (se 2.6). I Artikkel 2 og 3 kommer dette til uttrykk blant annet i måten ungdommene forhandler og utfordrer posisjoner som «ekspert» og «novise» på, og markerer autonomi ved å utfordre hierarkiske relasjoner. Samtidig er de på denne måten også med på å forme familien som språklig praksisfellesskap. I forhandlinger om språklige praksiser og sosiale relasjoner viser flerspråklige familier seg som et unikt fellesskap som er svært rikt på meningsskapende ressurser. Flerspråklighet og flerspråklig kompetanse blir løftet fram som noe familiemedlemmene deler, og kan dermed tolkes som en del av det som utgjør deres familieidentitet: Alle familiens språklige ressurser tas i bruk for å konstruere familien som et praksisfellesskap, og slik reproduseres også familien som et *flerspråklig* fellesskap.

5.1.2 Metaspråklige aktiviteter

I alle de tre familiene var også metaspråklige ytringer og diskusjoner sentrale språklige aktiviteter. Blum-Kulka (1997) viser i sin studie av metapragmatisk sosialisering i amerikanske, israelske og tospråklige amerikansk-israelske familier at forekomsten av metaspråklige kommentarer og diskusjoner var langt høyere i de israelske og i de tospråklige familiene enn i de enspråklige. Blum-Kulkas hypotese er at metaspråklig aktivitet er vanligere i familier med komplekse sosiolingvistiske historier og biografier. Selv om jeg ikke har sammenlignet interaksjonen i de tre fokusfamiliene med enspråklige familier i denne studien, støtter mine funn opp under at det i *flerspråklige* familier ofte forekommer metaspråklige diskusjoner. I kodingen av datamaterialet kom det fram at familiemedlemmene ofte snakker om språk og språklige forhold: I Artikkel 2 og 3 viser jeg hvordan ungdommene uttrykker

metaspråklig og metapragmatisk bevissthet i interaksjon med andre familiemedlemmer både eksplisitt og implisitt (jf. Jaworski og Coupland 2012). Eksplisitt, fordi de tar opp, diskuterer og retter oppmerksomhet mot språklige forhold og pragmatiske tema i samtaler seg imellom. Implisitt, ved at ungdommenes språkvalg (kombinert med for eksempel prosodiske trekk) kan gi indeksisk informasjon om hvordan ytringen skal forstås av andre familiemedlemmer og om hvordan de posisjonerer seg selv i interaksjonen og i forhold til andre familiemedlemmer. Bestemte språkvalg kan da fungere som kontekstualiseringssignaler (jf. Gumperz 1982, se 2.5). De metaspråklige aktivitetene som dokumenteres i både Artikkel 2 og 3 er aktiviteter hvor yngre generasjoner – til tross for varierende kompetanse i familiens arvespråk – viser engasjement, tilhørighet og identifikasjon med arvespråket og med det også bekrefter familien som fellesskap (jf. De Fina 2012). I Artikkel 2 og 3 viste jeg også hvordan ungdommene og foreldrene av og til utnytter metaspråklige uttrykk ulikt. Foreldrene kunne for eksempel utnytte øyeblikk med oppmerksomhet mot språklig form til pedagogiske formål i form av korte, uformelle språklæringsøyeblikk (jf. Artikkel 3).

I Artikkel 2 er det metaspråklige aspektet tematisert i analysen av språkretting. I denne måten å erte på rettes det eksplisitt oppmerksomhet mot hvilke språklige former som anses som passende i en gitt situasjon (Norrick 1993, Jacobson 1960). Det som på den ene siden framstår som en eksplisitt forhandling om gjeldende språklige normer og regler, er likevel samtidig et spøkefullt ritual som gir rom for å forhandle om sosiale posisjoner. Språkretting handler ikke bare om å forhandle om hvilke språklige normer som er gjeldende i ulike situasjoner. Snarere utnytter familiemedlemmene familiens flerspråklige repertoarer og hverandres språklige kompetanse som et utgangspunkt for å forhandle om sosiale roller, identiteter, hierarkier og normer i familiefellesskapet. Det å bruke ulike (fler)språklige ressurser må forstås innenfor de interaksjonelle rammene de brukes i, og i sammenheng med samtaledeltakernes interaksjonelle mål (jf. kapittel 2). Språk og språklige kompetanser kan altså knyttes til et mangfold av funksjoner i familielivet. Et flerspråklig familieliv er ikke bare et resultat av familiens flerspråklige interaksjoner. Sammenhengene er mer komplekse: De flerspråklige interaksjonene muliggjør også familielivet, og bekrefter, utfordrer eller reproducerer samtidig også familierelasjonene (jf. Hiratsuka

og Pennycook 2019, Gordon 2009). Dette diskuterer jeg også nærmere under 5.3 og 5.4.

5.2 Spansk som identitetsressurs i kontinuitet og forandring

Som forsker har jeg gjennom hele forskningsprosessen reflektert rundt at deltakernes felles latinamerikanske tilknytning ikke nødvendigvis betyr at denne bakgrunnen trenger å være en viktigere identitetsskapende ressurs i familien enn andre aspekter eller erfaringer i livene deres, særlig ikke for de yngre generasjonene. Likevel viser analysene at språket spansk og det å snakke spansk har en særegen posisjon og betydning for alle ungdommene og i familiene deres mer generelt. I alle artiklene kommer det fram at arvespråket spansk på ulike måter brukes i identitetskonstruksjon, både i intervjuene og i familieinteraksjon. I dette delkapittelet diskuterer jeg disse funnene i lys av teorier om arvespråk og hybride språklige praksiser (jf. 2.5.3 og 2.7).

5.2.1 Posisjonering av spansk

Til tross for at ungdommene i varierende grad bruker spansk i familieinteraksjon, uttrykker alle en viss grad av identifikasjon med dette språket, noe som blant annet kommer fram i portrettegningene og i analysen av intervjumaterialet. I intervjuene vektlegger ungdommene for eksempel betydningen av spansk som en identitetsressurs som markerer ei bestemt tilknytning eller en bestemt «arv», og det skapes en indeksikalsk forbindelse mellom språket spansk og tilknytninga mellom tenåringene og foreldrenes latinamerikanske opphav. Å reprodusere denne sammenhengen er en måte å skape kontinuitet og gruppetilhørighet på, fordi spansk posisjoneres som en del av familiens repertoarer og som noe de deler innad i familien. At spansk er en viktig språklig ressurs i hver av familiene, er også tydelig i analysen av de interaksjonelle dataene der spansk blir brukt av alle barna i alle familiene, dog i svært varierende grad. Funnene i denne avhandlinga viser også at det å ikke *bruke* et språk ikke er det samme som å ikke *identifisere* seg med et språk (se også De Fina 2012). Til tross for at analysene av språkvalg viser at spansk i liten grad brukes (i alle fall i Familie 1 og 2, jf. tabellene i 3.1), er det likevel en viktig ressurs i familiene. Posisjonen til spansk utnyttes både i intervjuene, ved at ungdommene vektlegger sin egen (og foreldres)

språklige bakgrunn (se Artikkel 1) og i familieinteraksjon, ved at ungdommene tar i bruk spansk og utnytter posisjonen til spansk for å nå kommunikative mål (se Artikkel 2 og 3). Dette skal jeg komme nærmere inn på nedenfor.

Spansk representerer altså på den ene siden en kontinuitet for ungdommene, i form av å være en ressurs som indekserer opphav og noe familiemedlemmene deler på tvers av generasjoner. På den andre siden er det ikke gitt at denne posisjonen til spansk er lik på tvers av alle situasjoner i livet til ungdommene eller at den er lik i et biografisk perspektiv (jf. for eksempel Bamberg 2010a, Pujolar og Puigdevall 2015). Matilda forteller for eksempel om hvordan det å bruke spansk med familiemedlemmer i Peru kunne være litt flaut, men også om hvordan hun etter hvert har blitt tryggere på å bruke spansk (se Artikkel 1). I interaksjon med forskeren velger deltakerne hvordan de vil posisjonere seg i en her-og-nå-situasjon, samtidig som de posisjonere seg selv i et biografisk perspektiv (jf. Bamberg 2010a, Bamberg og Georgakopoulou 2008). Ungdommene forteller om hvordan deres språklige praksiser forandrer og utvikler seg, og ikke minst hvordan forholdet til og hvordan bruken av spansk har utviklet seg over tid. De tilfører altså språkene de kan egne betydninger for eksempel ved å (gjen)fortolke arvespråket ut fra sin egen kontekst og sine egne erfaringer (se også Blackledge og Creese 2010, Blackledge et al. 2008, Canagarajah 2019, Deumert 2018). Ulike posisjoneringer av spansk ser vi også eksempler på i egenopptakene. I Artikkel 3 viser jeg hvordan ungdommene kobler sine egne biografiske erfaringer med spansk sammen med spansk i skolekonteksten for eksempel gjennom å øve på en gloseprøve. Funnene i artiklene (særlig Artikkel 1 og 3) peker altså mot at arvespråket ikke utelukkende er knyttet til hjemmet og familien, men også til situasjoner og kontekster utenfor denne sfæren.

Den språklige ressursen spansk kan med andre ord sies å representere både kontinuitet og forandring i alle tre familiene. *Kontinuitet* fordi spansk indekserer et forhold mellom ungdommene og familiens opphav og røtter, og slik viser en bestemt gruppetilhørighet som deles av ungdommene og foreldrene (og andre slektninger). *Forandring* fordi deres forhold til spansk ikke er entydig eller statisk, men forandrer seg i løpet av livet og i ulike sosiolingvistiske kontekster. Det å se på språkbruk og språklige praksiser i et lengre tidsperspektiv og med vekt på forandringer kan være

viktig for å få en dypere forståelse for de brytningene flerspråklige familier ofte opplever. Smith-Christmas (2017: 22) hevder at studier av FLP ofte bare viser et øyeblikk av familiers språklige praksiser og peker på at nye retninger innen feltet også bør utvikle metoder som kan bidra til å nå en dypere forståelse av «the family's trajectory as a whole». Selv om ikke artiklene i denne avhandlinga bidrar med et direkte longitudinelt perspektiv, viser Artikkel 1 ungdommenes refleksjoner over forandringer i egne språklige praksiser over tid. Artikkelen viser hvordan ungdommenes forhold til familiespråket spansk formes av deres egne personlige og sosiolingvistiske erfaringer knyttet til for eksempel migrasjon, skolesystemet, personlig utvikling og andre familiemedlemmers forventninger og språklige praksis. Dette kommer blant annet til uttrykk i måten ungdommene forteller om egne erfaringer på, og i *hva* de velger å fortelle om. Deltakernes komplekse språklige biografier understreker viktigheten av tilnærminger til flerspråklighet som tar høyde for at språklige repertoarer er dynamiske og formes av møter med nye sosiolingvistiske kontekster.

Analysene i de tre artiklene viser altså at et gitt språk altså ikke bare har én funksjon og er ikke knyttet til bare ett bruksområde. Med andre ord er det vanskelig å si at bestemte språk, for eksempel et arvespråk, alene er forbeholdt familiesituasjonen. Som jeg viser i både Artikkel 1 og 3 kan grensene mellom «skolespråk» og «familiespråk» være flytende, for eksempel når et skolespråk også brukes hjemme av ett eller flere familiemedlemmer, eller når familiespråket også blir et språk ungdommene lærer i skolen. Basert på indikasjonene i disse funnene hadde det vært interessant om framtidig forskning kan undersøke nærmere hvordan det å få kultivere sine språklige ressurser i andre sammenhenger, som for eksempel skolekonteksten, kan ha (positiv) påvirkning på barns og ungdoms holdninger til arvespråket (jf. Wilson 2019). Slik situasjonen er i dag, har flerspråklige barn begrensede muligheter til å utnytte sine språklige ressurser i skolesystemet (Ryen og Svendsen 2020, Sollid 2019, Svendsen, Ryen, og Ims 2020), og stiller de elevene som tilfeldigvis snakker et av de tradisjonelle «fremmedspråkene» i skolesammenheng, slik som for eksempel spansk, i en langt heldigere situasjon enn del som ikke har de tradisjonelle fremmedspråkene som en del av sitt språklige repertoar.

5.2.2 Leken språkbruk, kreativitet og hybriditet

I de tre artiklene som utgjør grunnlaget for avhandlinga er det mange eksempler på hvordan det å bruke spansk i kombinasjon med andre språk kan være en måte å forhandle om posisjonen til spansk på eller å vise aktiv deltakelse i familiefellesskapet på. Identitetskonstruksjon er altså på den ene siden tett knyttet opp til et bestemt, navngitt språk med mer eller mindre fastsatte språklige regler og grenser. På den andre siden bruker ungdommene trekk som kan kobles til spansk på en måte som overskrider grensene for «spansk» og som kan karakteriseres som *transspråking*, slik vi for eksempel ser i tittelen på Artikkel 3: «Quiero *juksar* en la *julaftenito*». Som jeg diskuterte i kapittel 2.1 og 2.4, har mye av forskningen på flerspråklighet og familien vært preget av en særlig oppmerksomhet mot språkbevaring og språkskifte, og ikke minst overføring av «hele» språk, og har i liten grad studert hvordan hybride språklige praksiser og hybride identiteter (jf. 2.5.3 og 2.7.4) kommer til uttrykk i familien og mellom familiemedlemmer. Dette kan i sin tur ha bidratt til å skyggelegge andre typer språklige erfaringer og praksiser, ikke minst hvordan «ufullstendige» repertoarer kan være med på å holde et språk i hevd som en identitetsressurs i en familie (jf. Higgins 2019). Analysene i artiklene viser at spansk ikke utelukkende oppfattes og brukes som en enhetlig og avgrenset språklig struktur, verken i intervjuene eller i interaksjonsdataene. I likhet med Canagarajah (2019, se 2.7.4) viser jeg i både Artikkel 1, 2 og 3 at selv fragmenterte repertoarer kan virke som indeksikalske ressurser for familiemedlemmene som kan signalisere bestemte standpunkter eller sosiale tilhørigheter.

Alle artiklene i avhandlinga tematiserer ulike roller lekne og kreative språklige praksiser kan ha i familielivet. I Artikkel 1 forklarer for eksempel David hvordan det å blande ulike språklige ressurser har blitt en helt naturlig del av måten de kommuniserer på i familien, særlig mellom han selv og moren. Den kvantitative oversikten over språkvalg presentert i 3.1 støtter Davids utsagn: David og moren er de av familiemedlemmene som i størst grad tar i bruk alle sine språklige ressurser i egenopptakene. I Artikkel 2 og 3 viser jeg eksempler hvordan slike praksiser kan utfolde seg, og hvordan ungdommene i familien utnytter og leker med lingvistiske grenser og normer, for eksempel gjennom lekne performanser (jf. Bauman 2000,

Bauman og Briggs 1989, Lytra 2007a, se også 2.7.2), altså ytringer hvor det språklige uttrykket, snarere enn innholdet, settes i fokus og åpner for at tilhørerne i interaksjonssituasjonen kan evaluere prestasjonen (jf. 2.7.2). I Artikkel 2 (i utdrag 1) så vi hvordan Samuel gjorde narr av broren Adrian ved å framføre en sang på (det jeg oppfattet som) aksentpreget spansk. Ved å erte kan man, slik analysen i artikkelen viser, tilskrive andre uønskete identiteter, og Samuels *performance* viser et komplekst samspill mellom språk, identitet og tilhørighet, ved at han gjør narr av brorens forsøk på å uttrykke seg på spansk, et språk som er en del av familiens repertoar. Denne situasjonen viser hvordan språklig kompetanse og språklige uttrykk midlertidig kan ekskludere andre eller skape midlertidige allianser og gruppeidentiteter.

Som jeg diskuterte i 2.7.2, bruker jeg *leken språkbruk* som en samlebetegnelse som inkluderer mange ulike typer (meta)språklige og kreative handlinger. I Artikkel 3 viser jeg hvordan både ungdommene og foreldrene i familie 1 og 2 gjennom leken og uformell språkbruk tar i bruk spansk og initierer språkleker: Foreldrene på sin side utnytter situasjoner med mye veksling mellom ulike språk til å gjennomføre korte, uformelle språklæringsaktiviteter. I artikkelen argumenterer jeg for at ungdommene ved å bruke latter og andre tegn og ressurser som signaliserer humor og lekenhet, skaper en ufarlig ramme for å bruke arvespråket spansk, og som ressurs for å forhandle om språklige normer. Ag og Jørgensen (2013) viser i sin studie av språklige praksiser blant unge, flerspråklige københavnere at ungdommene forholdt seg til mange ulike normer, også i hjemmet. Noen normer var mer enspråklige, mens andre var mer flerspråklige og i noen tilfeller kunne de også karakteriseres som translingvale. I likhet med Ag og Jørgensen (2013) argumenterer jeg i Artikkel 2 og 3 for at språklige praksiser i familien kan være både mer og mindre flerspråklige. Videre er det også et sentralt poeng at språklige leker og uttrykk for metaspråklig bevissthet ikke utelukkende kan tolkes som forhandling om *språk* og språklige normer. Både i Artikkel 2 og 3 utnyttes metaspråklige aktiviteter og aktiviteter rettet mot språklig form også for å forhandle om sosiale normer (se også 5.3).

Artikkel 2 undersøker erting som en leken, språklig praksis i familien. Erting, nærmere bestemt språkrettet erting, er et fenomen som finnes i både enspråklige og flerspråklige familier (Norrick 1993: 89–90, Billig 2005: 184–185). Artikkel 2 viser

likevel at et flerspråklig repertoar representerer en tilleggsdimensjon og en ytterligere semiotisk og kommunikativ ressurs familiemedlemmene kan benytte seg av. Tidligere forskning har vist hvordan barn sosialiseres til å utøve og forstå erting (Eisenberg 1987, Miller 1987, Schieffelin 1987), og at erting kan ha både relasjonelle og mer instrumentelle funksjoner (Haugh 2017: 210), men man har ikke sett spesifikt på språkrettet erting i flerspråklige familier. Artikkel 2 dokumenterer hvordan ertepraksiser kan foregå i flerspråklige familier, og videreutvikler feltet ved å utforske de relasjonelle og metaspråklige sidene ved språkrettet erting i denne konteksten. Der tidligere forskning på ertepraksiser i familier har sett på yngre barn (jf. Eisenberg 1987, Miller 1987) tilfører også Artikkel 2 et nytt perspektiv ved å se på ungdommer. Artikkelen dokumenterer at erting fungerer som en ressurs som bekrefter nærhet og fellesskap mellom familiemedlemmer, og at språklige ressurser og familiemedlemmers språklige kompetanser brukes (og utnyttes) for å forhandle om sosiale posisjoner.

Forhandlinger om sosiale normer og relasjoner kommer også til syne gjennom stiliseringer. Som forklart i 2.7.2. oppfattes stilisering som markert i situasjonen det produseres i, og det er en språklig handling som kan avbryte og/eller forandre den gjeldende interaksjonsrammen ved å tilføre ytterligere sosial kontekst til situasjonen og skaper en tvetydighet som inviterer til en «re-evaluation of pertaining situational norms» (Coupland 2007a: 154). Stiliseringer behøver ikke, som Rampton (2009) påpeker, å markere *brudd* med den gjeldende samtalekonteksten, men kan like fullt *gjenopprette* relasjoner som har blitt brutt i en interaksjon. Slik ble blant annet Sols stilistiske performance tolket i Artikkel 3 (utdrag 4): I det spenningen øker i interaksjonen mellom henne og faren, veksler hun vekk fra norsk, og tar i bruk norske og spansk trekk på en måte som vekker en humoristisk reaksjon fra resten av familien («quiero juksar en la julaftenito»). Ved å stilisere i denne situasjonen oppnår Sol å dempe uenigheten mellom henne og faren, og tonen i samtalen fra mer alvorlig til mer leken og humoristisk. Ved å vektlegge kreative sider av de unge familiemedlemmenes språkbruk, og hvordan de forhandler og reforhandler om språklige og sosiale normer i familien, viser avhandlinga hvordan de bidrar til å skape sosiale forandringer, og dermed også utøve aktørskap.

Avhandlinga viser altså at lekne, kreative språklige praksiser også finner sted i

flerspråklige familier, hvor de tjener et mangfold av sosiale funksjoner i likhet med hvordan slike språklige praksiser brukes av ungdom i situasjoner utenfor familien (jf. f.eks. Møller 2008, Rampton 2006, Svendsen og Madsen 2015)

5.3 Aktørskap – ungdom som aktører i familien

I dette delkapittelet diskuterer jeg hvordan de tre artiklene bidrar til forståelsen av ungdommers *aktørskap*. Jeg har, som diskutert i 2.6, lagt til grunn Ahearns (2001) (provisoriske) definisjon av aktørskap, altså som en sosiokulturelt mediert evne til å handle, i alle artiklene. Jeg legger også til grunn en forståelse av aktørskap som et verktøy for å studere påvirkningskraft, begrensninger og muligheter i interaksjoner, og i analysene trekker jeg fram hvordan ungdommene er med på å forhandle, reproducere og utfordre sosiale og språklige normer i familien.

5.3.1 Barns aktørskap som motstand og mer enn motstand

Artiklene i avhandlinga har vist hvordan ungdommer utøver ulike typer aktørskap ved å for eksempel utfordre eller utøve motstand mot språklige praksiser eller bestemte identitetstilskrivelser i familien, eller ved å utvise initiativ og handlekraftighet for eksempel ved å kreve maktposisjoner i familiære sammenhenger. Gjennom slike handlinger er ungdommene med på å forme familiens språklige praksiser og også familien som et sosialt fellesskap (jf. 5.1).

I 2.4 viste jeg at det innenfor feltet FLP har kommet stadig flere studier som inkluderer, eller argumenterer for å inkludere, barns aktørskap i studier av flerspråklige familiers policyer og praksiser. En del studier innen dette feltet har lagt vekt på hvordan barn styrer familiemedlemmene mot å bruke majoritetsspråket, og aktørskap har av flere blitt tolket som måtene barna former språklige praksiser på, for eksempel gjennom motstand mot familiens språkpolicyer eller ved å undergrave foreldrenes språklige sosialiseringstrategier på (f.eks. Fogle og King 2013, Revis 2016, Slavkov 2017). Revis (2016: 11) går gjennom ulike aktørskapsstrategier og argumenterer for at «the descriptions of different types of child agency have provided detailed evidence of the ways in which children contested their families' FLPs and

socialised their parents into the language and culture of the majority». Aktørskap *kan* manifesteres på den måten, altså som motstand mot foreldres språkvalg, som på sikt kan gjøre at majoritetsspråket får en mer framtrædende plass i familiene (se også Tuominen 1999). I Artikkel 3 viser jeg for eksempel hvordan Matilda og Tania ikke inntar roller som språklige innlærere eller noviser selv om foreldrene tilskriver dem disse rollene, som kan tolkes som en form for motstand.

I artiklene i avhandlinga viser jeg at aktørskap også kan forstås som *mer* enn motstand: Aktørskap, forstått som interaksjonelt situert og et resultat av sosiale interaksjoner, kan bidra til å kaste lys over hvordan sosiale relasjoner og kulturelle forståelser reproduseres og utfordres (jf. 2.6). I artiklene har jeg lagt til grunn en interaksjonell forståelse av aktørskap og en oppfatning om at det å utøve aktørskap kan skje gjennom ulike språklige handlinger som på ulike måter former den sosiale virkeligheten (midlertidig eller varig) for samtaledeltakerne. Aktørskap kan for eksempel utøves gjennom bestemte språklige strategier, som å forhandle om ekspertise eller frambringe motargumenter og slik forandre og forhandle om rammer, formål og stemning i samtalen (jf. Al Zidjali 2009). I Artikkel 2 og 3 kommer for eksempel ungdommenes aktørskap til uttrykk i barnas forhandlinger om autoritetsposisjoner og identiteter på. I Artikkel 2 viser jeg hvordan de unge familiemedlemmene utnytter egen og andres språklige (eller manglende språklige) kompetanse for å innta autoritets- og maktposisjoner. Flerspråklig kompetanse kan brukes som en ressurs for yngre familiemedlemmer til å snu om på sosiale makthierarkier i familien, for eksempel et aldershierarki eller et generasjonshierarki hvor foreldre og søsken tilskrives mer makt enn yngre familiemedlemmer. I disse forhandlingene kan man si at familiemedlemmene utøver flere typer aktørskap samtidig som innebærer både å vise motstand, (språklig) kompetanse og å forhandle om identiteter. Som Duff (2011) peker på, kan også det å ta avgjørelser for seg selv og å følge egne mål være måter å utøve aktørskap (jf. 2.6). For eksempel har to av ungdommene, Matilda og Tania, valgt spansk som obligatorisk språkfag på ungdomsskolen og videregående og får på den måten en mulighet til å utvikle spansk i skolesammenheng.

I 5.2.2 diskuterte jeg hvordan ungdommene tar i bruk arvespråket spansk på kreative og lekne måter, og artiklene viser hvordan ungdommene tar initiativ til å

forhandle fram egne betydninger av den språklige ressursen «spansk» og til å finne nye arenaer for å bruke spansk, også utenfor familien. David viser for eksempel til hvordan det å veksle mellom spansk, norsk og engelsk har blitt en naturlig del av familiens språklige samhandling (jf. Artikkel 1). I den kvantitative oversikten over språkvalg i hver av familiene ser vi hvordan veksling mellom ulike språk foregår i alle de deltakende familiene. I Artikkel 2 og 3 ser vi også eksempler på hvordan dette kan utarte seg i praksis hvor både foreldrene og barna tar i bruk alle sine språklige ressurser og implementerer en polyspråklig norm (Jørgensen 2008), eller *transspråker* (García og Wei 2014), og slik jeg også har diskutert i 5.2.2. Å se på aktørskap som interaksjonelt forankret, og som mer enn motstand, åpner altså også for å se hvordan arvespråket kan tas i bruk som en identitetsressurs og hvordan ungdommer kan forhandle fram nye språklige normer i familien, slik de også gjør utenfor familien (jf. 2.7.1 og f.eks. Jonsson, Årman, og Milani 2019, Nortier og Svendsen 2015, Rampton 2006).

Artikkel 1 viser hvordan de tre ungdommene fra tre forskjellige familier aktivt posisjonerer seg selv og sine språklige ressurser i fortellinger om språklige erfaringer, men også hvordan de posisjonerer andre i forhold til seg selv. I artikkelen undersøkes aktørskap i sammenheng med ungdommenes selvposisjonering i narrativer og hvordan de velger å posisjonere seg gjennom fortellinger som enten handlekraftige eller som fratatt handlingsrom (jf. De Fina 2003). I narrativene framstår aktørskap som en identitetsskapende ressurs, hvor ungdommene posisjonerer seg selv både som mer eller mindre handlekraftige når de forteller om hvordan de bruker spansk. I fortellingene har for eksempel forestillinger om språklig kompetanse og egne eller slektingers forventninger til språkbruk betydning for hvordan ungdommene posisjonerer seg selv. En mindre handlekraftig posisjon kan for eksempel være å ikke ha kompetanse eller selvtillit nok til å svare på spansk, eller å føle at egen språklig kompetanse ikke strekker til, slik Matilda forklarer i utdragene i Artikkel 1. Slik tematiserer artikkelen hvordan språkbrukere opplever forandringer i egen språklig praksis, levd språklig erfaring (Busch 2015a) og hvordan forestillinger om eget aktørskap kan endre seg i takt med at forutsetningene for å bruke (og lære) språk endrer seg. Ikke minst viser artikkelen, i likhet med Gyogi (2015), at ungdommer er i

stand til å uttrykke reflekterte forestillinger om egne språklige praksiser.

Man kan med andre ord si at aktørskap manifesteres i og gjennom språklige strategier og handlinger som, intensjonelt eller ikke intensjonelt, påvirker den sosiale konteksten på kort eller lang sikt. I denne forståelsen av aktørskap er det underforstått at nære analyser av språket på mikronivå kan si noe om mer overordna sosiale innretninger og sosiale endringer. Alle de tre artiklene viser hvordan ungdommene er aktive deltakere som former og utvikler familien som et språklig og sosialt fellesskap. Ved å rette oppmerksomhet mot språklig form og bestemte språklige uttrykk, slik jeg viser i både Artikkel 2 og 3, bekrefter og reproducerer ungdommene for eksempel en felles flerspråklig identitet i familien.

Selv om språklige forandringer for mange flerspråklige familier i praksis kan være synonymt med språktap (se for eksempel Fishman 1991 og GIDS-skalaen) kan det for andre innebære ei refortolkning av sosiale kategorier og identiteter (jf. Garrett og Baquedano-López 2002). Ifølge Garrett (2011: 533) er det for eksempel slik at individuelle «developmental trajectories are considered to be variable, non-linear, and ultimately open-ended». Resultatene av individuelle språkvalg og individers språklige utvikling er altså ikke gitt (jf. 2.5, og 5.2), og for å forstå samspillet mellom kontinuitet og forandringer er det nærmest ei forutsetning å undersøke de sosiolingvistiske perspektivene og kontekstene til både eldre og yngre generasjoner. Disse innsiktene er viktige, fordi de kan bidra til å bedre forstå språk- og identitetsforhandlinger i flerspråklige familier, hvordan flerspråklige familieliv utvikler seg over tid, og hvordan *alle* familiemedlemmene bidrar til denne utviklinga. Én side ved disse prosessene kan være utfordringer foreldre møter når de forsøker å implementere bestemte språklige strategier (jf. Revis 2016, Fogle og King 2013). En annen side kan være å utforske hvordan flerspråklige praksiser utvikler seg over tid, og hvordan møtet mellom ulike språk muliggjør ulike former for språklig praksis i familiene.

5.4 Familieflerspråklighet og familiespråkpolitikk

Gjennom avhandlinga og i artiklene har jeg bevisst valgt å bruke termen familieflerspråklighet (engelsk *family multilingualism*) om feltet jeg forsker innenfor, snarere enn familiespråkpolitikk (engelsk *family language policy/FLP*). Dette standpunktet har jeg delvis begrunnet i hver av artiklene, om enn ikke uttømmende og eksplisitt. I dette delkapitlet gjør jeg rede for en del av avhandlingas teoretiske bidrag, og oppsummerer hvordan avhandlinga bidrar til forskning på flerspråklige familier.

Som vist i kapittel 2.4, har forskningen på flerspråklige familier blomstret det siste tiåret, og studiene i denne avhandlinga plasserer seg på mange måter innenfor denne tradisjonen. Som flere forskere har pekt på, har barns og ungdommers perspektiver lenge vært oversett i forskningen til fordel for foreldres strategier, ideologier og praksiser (f.eks. Fogle og King 2013, Smith-Christmas 2017). Andre igjen har etterlyst flere studier basert på interaksjonelle data i forskning på hvordan språklige praksiser og ideologier blir forhandlet fram i familier (Said og Zhu 2017, Schwartz 2010). Gjennom artiklene i avhandlinga har jeg utforsket ungdommers erfaringer og syn på egen flerspråklighet (Artikkel 1), ungdommers språklige praksiser i familien og hvordan de tar i bruk og posisjonerer familienes flerspråklige repertoar i interaksjon (Artikkel 2 og 3). Disse innsiktene bidrar med mer kunnskap om barns rolle i språkforhandlinger i familien og om hvordan betydningen av flerspråklige ressurser og arvespråk forhandles i interaksjon mellom familiemedlemmer og i semi-strukturerte intervjuer.

Familiespråkpolitikk eller FLP brukes som paraplybenevnelse på mange ulike tilnærminger (jf. 2.4). Når jeg velger å *ikke* plassere denne avhandlinga innenfor de teoretiske rammene av feltet FLP, er det blant annet fundert i det synet på språklige praksiser som legges til grunn i denne avhandlinga. I kapittel 2.4 argumenterte jeg for at det teoretiske grunnlaget i denne avhandlinga på mange måter skiller seg fra de teoretiske perspektivene feltet familiespråkpolitikk bygger på. Flere innenfor feltet familiespråkpolitikk ser på språklige praksiser som uttrykk for språklige policyer (Curdt-Christiansen 2016, Hu og Ren 2017, Stavans 2012, Van Mensel 2018, Pillai, Soh, og Kajita 2014). Selv om mange bidrag innen familiespråkpolitikk også

argumenterer for at *policy* innen dette feltet ikke bare er eksplisitte språklige avgjørelser og valg, men også mer implisitte prosesser (Curdt-Christiansen 2016, Palviainen og Boyd 2013), kommer man ikke unna at inkluderingen av språklige praksiser ofte er fundert i Spolskys syn på språkpolitikk og språklige og språkpolitiske praksiser. Ifølge Spolsky (2007: 3) er praksiser regelmessige valg, og han mener at språklige praksiser «constitute a policy to the extent that they are regular and predictable». Altså kan (språklige) praksiser ses på som en språklig policy når de er regulariserte og forutsigbare. I en slik logikk er bevisste språkvalg også en potensiell språkpolitisk handling. Blant andre Van Mensel (2018: 244) bygger på denne delen av Spolskys teorier og forstår familiespråkpolitikk som «emerging in the interactions between children and caretakers» og utforsker, basert på denne forståelsen, hvordan språkpolitikk oppstår i familieinteraksjon. I motsetning til Spolsky (2004, 2007) argumenterer Van Mensel (2018: 242) for at familierepertoarer er i kontinuerlig forhandling og ikke et fast sett med praksiser. I forskningen rår det altså ikke fullstendig enighet om hvordan man skal forstå forholdet mellom praksiser og policyer (se 2.4).

Analysene presentert i Artikkel 2 og 3 viser at språklige og sosiale normer er tett forbundet og at familieinteraksjon (som uformelle interaksjoner flest) ofte skifter raskt mellom ulike tema, mål og samtalepartnere (som også kan involvere kjæledyr, jf. Artikkel 3). I likhet med Hiratsuka og Pennycook (2019) peker funnene i denne avhandlinga mot fordelene med mer dynamiske forståelser av flerspråklige repertoarer. Basert på data fra et lengre etnografisk feltarbeid i en trespråklig familie (japansk, engelsk og spansk) viser Hiratsuka og Pennycook (2019) at familien verken handler ut fra et ønske om språkbevaring, å bli en *balansert* trespråklig familie eller et ønske om å bruke majoritetsspråket for å oppnå sosiale fordeler. De hevder snarere at familien er opptatt av et funksjonelt, flerspråklig familieliv. Arbeidene i denne avhandlinga støtter langt på vei dette perspektivet, og viser hvordan familienes flerspråklige kompetanser utnyttes i mange ulike sammenhenger.

I noen situasjoner kan bestemte språklige normer og uttrykk vurderes som mer korrekte enn andre, men dette er igjen avhengig av hvem som vurderer. I Artikkel 2 viser jeg for eksempel at (trans)språking kan oppfattes som normoverskridende i

enkelte tilfeller og bli korrigeret. Dette gjaldt for eksempel Adrian (Utdrag 1, Artikkel 2) i det han uttrykte «I miss the **playa**». I andre tilfeller var lignende språkvalg umarkert og sanksjoneres ikke. Dette tyder på at en del erting som oppstår på bakgrunn av det samtaledeltakere oppfatter som språklige normoverskridelser, er opportunistisk motivert fra den som terger sin side (jf. Haugh 2017) og kan altså ikke skilles fra samtalsens andre sosiale og kommunikative forhandlinger og mål. I Artikkel 3 viser jeg hvordan familiemedlemmenes oppmerksomhet skifter, hvordan de forandrer stemningen i samtalen og skifter mellom ulike samtaletema og samtalepartnere (blant annet familiens nye valp) ved å endre språklige uttrykk. Språklige uttrykk kan i seg selv også fungere som kontekstualiseringssignal (jf. 2.5) som gir signaler om hvordan ytringer skal oppfattes.

Analysene i avhandlinga har med andre ord ikke vært drevet av et ønske om å kartlegge strategier for språkbevaring og forhandling om språklige policyer, men snarere av en datanær, og delvis induktiv-eksplorativ metode med mål om å forstå flerspråklige praksiser i familier i et mer interaksjonelt sosiolingvistisk perspektiv: Jeg har for eksempel pekt på at barns aktørskap bør forstås som noe mer enn motstand, og diskutert hvordan barn er med på å forhandle om ulike språklige og sosiale normer. I hver familie finnes det et mangfold av språklige og sosiale normer som kontinuerlig reproduseres og utfordres av familiemedlemmene i interaksjon. I Artikkel 3 argumenterer jeg for at det å bruke spansk i familieinteraksjon ikke nødvendigvis stammer fra en policy om språkbevaring og viser hvordan det å anlegge et bredere perspektiv kan åpne for å se på bruk av arvespråk med nye øyne, som kan gi innsikt i hvordan språklige verdier og symbolske betydninger forhandlet fram. Også Artikkel 1 kan ses som et bidrag for å forstå hvordan yngre generasjoner ser på og forhandler om betydninger av arvespråket. Et viktig funn fra Artikkel 1 er at ungdommene på ulike måter finner og skaper rom for å bruke spansk utenfor familien.

Avhandlinga argumenterer for at tilnærminger som åpner for å analysere flerspråklig familieinteraksjon utenfor et språkpolitisk rammeverk kan være en fruktbar vei å gå for framtidig forskning, nettopp fordi familieliv og familieinteraksjon består av så mye mer enn språkplanlegging. Å tilnærme seg sosiale interaksjoner og relasjoner i familier uten å forutsette forhandlinger om språkpolitikk og språkpolicyer,

kan potensielt gi en bedre forståelse av språklige dynamikker i familien der andre aspekter ved maktrelasjoner, identitetskonstruksjoner og aktørskap undersøkes. Det er hevet over enhver tvil at familien som sosial institusjon er svært viktig for sosiolingvistisk forskning og at sosiolingvistiske perspektiver kan bidra til å forstå familien som sosial institusjon og dens plass i samfunnet mer generelt. Det er derfor et viktig poeng i seg selv at framtidige studier innen familieflekspråklighet unngår at språkpolicy blir en tvangstrøye for alle studier av flerspråklige familieliv hvor flerspråklige familieinteraksjoner analyseres som forhandlinger om, eller uttrykk for (eksplisitt eller implisitt) språkpolitikk eller språkplanlegging, men heller én av flere mulige tilnærminger.

I kapittel to argumenterte jeg for et interaksjonelt, sosiolingvistisk perspektiv på språk, hvor sosial interaksjon oppfattes som en kilde til forhandlinger om sosiale relasjoner og identitetskategorier (Bucholtz og Hall 2005, Gordon 2009, Jaspers 2011, Rampton 2017). Gjennom artiklene har jeg vist hvordan et slikt interaksjonelt perspektiv på flerspråklige familier, bringer fram flere innsikter enn det som er gjort gjennom tidligere tilnærminger (jf. domenetilnærming i 2.1 og FLP i 2.4). Blant annet har jeg vist at ungdommers aktørskap i familien kan forstås som mer enn motstand: Ungdommers aktørskap i flerspråklige familier kan også bety å skape nye typer praksiser, å forhandle om betydninger av ulike språk, og ikke minst å forhandle om roller, identiteter og makt- og autoritetsposisjoner. Avhandlinga viser med andre ord at en mangfoldig teoretisk og metodisk tilnærming bidrar til å belyse forholdet mellom språk, identitet og aktørskap på nye måter. Oppsummert fanger en slik mangfoldig teoretisk og metodisk tilnærming kompleksiteten i unge språkbrukeres språkpraksiser, identitetskonstruksjoner, biografier og språklige praksiser bedre, enn om man skulle anlagt bare én av metodene eller en mer ensidig tilnærming.

6 Konklusjon og videre perspektiver

Funnene i denne avhandlinga kombinerer to forskningsfelt som i liten grad har vært sett i sammenheng, nemlig forskning på flerspråklige familier (jf. 2.1, 2.2, 2.4) og forskning på flerspråklige ungdommer (jf. 2.7.1, 2.7.2). Avhandlingas bidrag til disse feltene er tredelt, og gir både empiriske, metodologiske og teoretiske innsikter. I dette kapittelet skal jeg kort oppsummere de viktigste bidragene.

Empirisk bidrar avhandlinga med data knyttet til hvordan flerspråklige ungdommer tar i bruk egne språklige ressurser i familieinteraksjon, og hvordan ungdommene selv ser på og forteller om sine språklige erfaringer. Dette står i kontrast til en del tidligere forskning som har tatt for seg på yngre barn i familien. Artikkel 1 viser at ungdommene ikke har en stabil og uforanderlig oppfatning av egne språklige praksiser, og at måten de posisjonerer seg selv og andre og bruker og oppfatter sine egne og andres språklige ressurser blir forhandlet fram som et ledd i selvrepresentasjon og i møter med andre sosiale aktører. Empirisk leverer avhandlinga et bidrag både til internasjonal og nasjonal forskning på flerspråklige ungdommer. Innenfor Skandinavia har ungdomsforskningen først og fremst tatt for seg flerspråklige praksiser mellom jevnaldrende eller i skolekonteksten, men i svært liten grad i familien (men se Ag 2016, Ag og Jørgensen 2013, Obojska 2019a, c). Studiene i avhandlinga viser hvordan ulike familiemedlemmer er med på å konstruere familien som et sosialt fellesskap, og gjennom analysene viser jeg at humor, kreative og lekne flerspråklige praksiser, som tidligere bare har vært dokumentert i jevnaldringssamtaler (jf. 2.7.2), også spiller en sentral rolle i familieinteraksjon og utgjør en kommunikativ ressurs for ungdommene i denne konteksten. Avhandlinga viser også hvordan språklige og sosiale forhandlinger er nært knyttet sammen i samtaler mellom ungdommer og foreldrene deres (og mellom søsken), og bidrar med kunnskap om ungdommers identitetskonstruksjon i familien. Som gruppe har spansktalende latinamerikanere i Norge vært lite undersøkt, og avhandlinga bidrar også med kunnskap om spanskspråklige, latinamerikanske innvandrere og barna deres i Norge.

Metodologisk viser avhandlinga hvordan interaksjonelle analyser kan bidra med innsikter som komplementerer og utfordrer innsikter fra intervju-undersøkelser. Flere

studier har pekt på fraværet av interaksjonelle data og interaksjonelle analyser i studier av familiefierspråklighet (for eksempel Said og Zhu 2017, Schwartz 2010). Ved å fokusere på samtalenes detaljer og grundige tur-for-tur analyser viser arbeidene i denne avhandlinga fordelene med å rette oppmerksomhet mot samtalenes mikronivå. Dette perspektivet løfter for eksempel fram det relasjonelle aspektet og hvordan mening skapes og forhandles i familieinteraksjon. I tillegg tas det høyde for hvordan konteksten påvirker det som blir fortalt, og dermed hvordan alle samtaledeltakere er med på å skape mening i samtalen, også innenfor intervjusituasjoner (De Fina 2012, De Fina og Perrino 2011).

Alle delene av avhandlinga legger til grunn en interaksjonell tilnærming til datamaterialet (jf. kapittel 2.7), men avhandlinga kombinerer også ulike interaksjonelle analysemetoder. Avhandlinga viser dermed fordelene med å kombinere ulike kvalitative datainnsamlingsmetoder: Egenopptak, intervjuer og språkportretter. Hver av disse metodene bidrar til å belyse forskningsspørsmålet fra litt ulike vinkler og krever litt ulike analysemetoder. Artikkel 1 viser for eksempel hvordan teknikker fra narrativ analyse kan være nyttige for å studere språklige erfaringer slik de uttrykkes i intervjuer, mens Artikkel 2 og 3 benytter analysemetoder fra lingvistisk etnografi og interaksjonell sosiolingvistik. I tillegg argumenterer avhandlinga for fordelene med å bruke kreative metoder i forskning på barn og unge.

Teoretisk håper jeg avhandlinga kan leses som et bidrag i en diskusjon om termer som arvespråk, hjemmespråk og ikke minst familiespråkpolitikk (eller *Family Language Policy*). Både gjennom delstudiene og i den innledende teoretiske gjennomgangen har avhandlinga stilt spørsmål ved ideologier og teoretiske forståelser som ofte reproduseres i forskning på flerspråklige familier. Avhandlinga har vist at hjemmet og familien er en arena hvor mange ulike språklige ressurser tas i bruk og som dermed tvinger dermed fram en mer nyansert forståelse av språkbevaring i transnasjonale familier. Jeg har for eksempel vist at unge familiemedlemmer tar i bruk sine språklige ressurser på kreative og lekne måter og at ungdommer kan utnytte og finne bruksområder for sine språklige ressurser utenfor hjemmet (uten foreldres involvering). Ved å vektlegge det interaksjonelle mikronivået viser også avhandlinga hvordan språk og sosiale strukturer er tett forbundet og dermed også flere nyanser og

sider ved familieinteraksjon som strekker seg utover forhandlinger om familiespråkpolitikk.

6.1 Begrensninger og videre forskning

Avhandlinga og delstudiene den består av, har flere begrensninger som et resultat av at både datamaterialet og prosjektperioden er avgrenset. I ei avhandling kan man bare svare på et begrenset antall spørsmål. I kapittel tre nevnte jeg at det å gjøre filmopptak med familien ble valgt bort av strategiske, etiske og integritetsmessige grunner. Framtidige etnografiske studier kan gå bredere ut i rekrutteringen og forsøke å rekruttere informanter som er villige til å også gjøre filmopptak av seg selv. Her kan man se for seg å benytte ulike metoder, som videoetnografi (Seljevold 2013, 2019) eller å be familiene plassere en tripod ved for eksempel middagsbordet slik at man kan basere interaksjonelle analyser på flere modaliteter enn bare de reint talespråklige.

En annen begrensning er at denne avhandlinga i hovedsak har fokusert på hvordan spansk, et språk som kan betegnes som arvespråket til alle tre fokusfamiliene, blir brukt av ungdommene. Selv om analysene ikke ignorerer posisjonen til tysk, engelsk og norsk – jeg har for eksempel vist hvordan barn kan innta en ekspertrolle i majoritetsspråket norsk – kan valget av spansk ha gått på bekostning av oppmerksomhet mot andre språklige praksiser. For mange barn og ungdommer er også engelsk en språklig ressurs som ofte kan brukes for å skape tilhørighet og for å uttrykke identiteter (se f.eks. Medietilsynet 2020, Pran et.al 2015). Framtidige studier kan se på betydningen av andre språklige ressurser enn familiespråk og anlegge en bredere tilnærming og involvere andre typer språklig variasjon i familieinteraksjon. Videre kan det også være potensiale for å se på hvordan familiemedlemmene sosialiserer hverandre til å bruke majoritetsspråket, og hvilken rolle og posisjon majoritetsspråket norsk har i flerspråklige familier.

Selv om jeg opprinnelig åpnet for at familiene kunne gjøre opptak som de ville, er de fleste utdragene fra ulike måltidssituasjoner. Framtidige studier kan se på andre typer interaksjoner som er relevante i familier (for eksempel å gjøre lekser, kjøring til/fra fritidsaktiviteter, brettspill eller film/TV), eller kommunikasjon mellom søsken. I tillegg kunne man brukt retrospektive intervjuer mer systematisk og mer aktivt

invitert deltakerne inn i analyseprosessen og involvere deres fortolkninger av dataene i større grad enn det jeg har gjort.

Barn og ungdom sosialiseres innen mange ulike arenaer utenfor hjemmet, og det å følge ungdommene også utenfor familien, på skolen og/eller ungdomsklubber eller andre «vennearenaer» er lite undersøkt i en norsk kontekst (jf. f.eks. Svendsen, Ryen og Ims 2020), og kunne ha vært viktige bidrag for forskning på ungdom, språk og identitet. Det finnes også flere kulturforeninger (f.eks. norsk-russisk forening) og innvandrereforeninger som tilbyr språkundervisning som aktivitet, og dette er arenaer som er lite undersøkt fra et sosiolingvistisk ståsted i en norsk kontekst.

Sosiale medier er også en stadig større del av et moderne familieliv, og flere nyere forskningsprosjekter har begynt å se på hvordan språk og språkvalg forhandles i sosiale medier (bl.a. Lexander og Androutsopoulos 2019, Palviainen 2019) og hvordan barne- og foreldregenerasjonens språklige praksiser på sosiale medier skiller seg fra hverandre og hva slags språklige og sosiale normer for språkbruk ulike generasjoner forholder seg til (Stæhr 2019). Dette er et stort, nytt felt med mye potensiale, hvor framtidig forskning på flerspråklige familier kan hente mye interessant empiri. Blant annet kan det være interessant å se nærmere på språklige korrigeringer og sanksjoner i sosiale medier, hvordan ulike generasjoner kommuniserer med hverandre, samt hvordan barn og ungdom tar i bruk ulike språklige ressurser med familie på sosiale medier.

I løpet av arbeidet med denne avhandlingen var jeg bare så vidt borti problemstillinger som gjelder forholdet mellom skole og familie. Jeg har kort nevnt at det ville vært interessant å se nærmere på hvordan elever ser på det å få bruke, lære og utvikle språk de kjenner til (for eksempel hjemmefra eller fra annen familie) i en skolesammenheng. Hvordan elevs ulike språklige repertoarer og kompetanser utnyttes i skolen, er generelt et stort og relativt lite utforsket tema i en norsk kontekst (Pran et al. 2015, Krulatz og Iversen 2019, Ryen og Svendsen 2020, Svendsen, Ryen, og Ims 2020, Svendsen under utgivelse). Her finnes det stort potensiale for både klasseromsforskning og språklige praksiser i friminutter eller på SFO/AKS og i hele skoleløpet. Og videre ikke minst bruk av flerspråklige pedagogikker i undervisninga (se Beiler 2020, García og Wei 2019, Haukaas 2015, Svendsen under utgivelse).

Deltakende metoder, som medborgervitenskap (jf. Svendsen 2018), hvor elevene selv er med på å avdekke og utforske mulige problemstillinger kunne vært et viktig og interessant supplement til klasseromsforskning og etnografiske studier fra utenfor skolen. En slik metodisk framgangsmåte kunne også vært interessant å prøve ut på flerspråklige familier, hvor familiemedlemmene selv kunne være med på å generere forskningen og samle data ved å for eksempel rapportere om språklige praksiser i ulike situasjoner i familien.

Artikkel 1

Johnsen, Ragni Vik. 2020. «'Then suddenly I spoke a lot of Spanish' –Heritage language and identities from adolescents' points of view». *International Multilingual Research Journal*. 1–19. doi: [10.1080/19313152.2020.1821320](https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1821320)



'Then suddenly I spoke a lot of Spanish' – Changing linguistic practices and heritage language from adolescents' points of view

Ragni Vik Johnsen

To cite this article: Ragni Vik Johnsen (2020): 'Then suddenly I spoke a lot of Spanish' – Changing linguistic practices and heritage language from adolescents' points of view, International Multilingual Research Journal, DOI: [10.1080/19313152.2020.1821320](https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1821320)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1821320>



© 2020 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.



Published online: 08 Oct 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 18



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=hmrj20>

'Then suddenly I spoke a lot of Spanish' – Changing linguistic practices and heritage language from adolescents' points of view

Ragni Vik Johnsen 

Department of Language and Culture, UiT – the Arctic University of Norway,

ABSTRACT

This article investigates the multilingual experiences of three Norwegian and Spanish-speaking adolescents with transnational backgrounds. Drawing on narrative analysis and positioning theory, the article seeks to understand how the adolescents position themselves in relation to different expectations of linguistic competence, identities, and their cultural and linguistic inheritance. By investigating adolescents' experiences of family multilingualism and heritage languages, as expressed in interviews and language portraits drawings (cf), the article adds to recent efforts in family multilingualism research toward understanding the experiences of multilingual children and adolescents. Moreover, the article expands on the current scholarly discussions of heritage language identities (cf), by shedding light on how adolescents hold complex multilingual experiences and how they continuously adapt to changing sociolinguistic circumstances within the family context.

KEYWORDS

Multilingualism; adolescents; identity; linguistic repertoires; heritage language

Introduction

This article investigates adolescents' experiences with languages in the family, particularly their experiences with the families' so-called heritage languages (hereafter, HLs). There are several theoretical efforts to define HL, such as He (2011, p. 587) who defines HL as "a language that is often used at or inherited from home and that is different from the language used in mainstream society". Multilingual families and parents' perspectives of language practices and ideologies have attracted considerable attention in sociolinguistic research during the past decades (e.g. King & Lanza, 2017). So have multilingual adolescents' language practices within urban school and peer contexts (e.g. Androutsopoulos & Georgakopoulou, 2003; Nortier & Svendsen, 2015). However, studies addressing adolescents' perspectives on language practices in the family, such as the ways in which adolescents engage in their HLs and negotiate family identities, are still scarce. This article contributes to fill this gap and asks the following research questions (hereafter, RQs):

- (i) How do young heritage speakers position themselves in relation to languages, identities, family members and different expectations of linguistic competences?
- (ii) How is the meaning of HLs negotiated by younger generations?
- (iii) How do they manage the challenges of changing sociolinguistic environments?

The RQs are explored qualitatively, by analyzing three young people's narratives and lived experiences with languages in the family as expressed through informal semi-structured interviews or conversations, where they also draw language portraits (Busch, 2017). Drawing on the linguistic-discursive form of the language portraits, the article employs a narrative analysis, more specifically

CONTACT Ragni Vik Johnsen  ragni.v.johnsen@uit.no  Department of Language and Culture, UiT – the Arctic University of Norway, Tromsø, Norway

© 2020 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

positioning theory (Bamberg, 1997; Davies & Harré, 1990) as an analytical framework. The three participants, Matilda (17, female), Tania (13, female) and David (18, male), are adolescents from families where at least one of their parents have moved from a Spanish-speaking, Latin-American country to Norway, and they live in the same Arctic city (cf. methodology section and Johnsen, *in press a*).

The article is divided into four sections. In the first section, a brief overview of research on HL and multilingual adolescents in the family is given, as well as an outline of the conceptual framework, which draws on recent conceptualizations of HLs. In the second section, the participants, data and methods are specified and presented. The third includes a detailed analysis of narratives of the adolescents' past and present experiences of being multilingual and growing up multilingually. The last section entails a discussion of the results, emphasizing the dynamic, changing and relative dimensions of HLs and the adolescents' capacity to construct complex and multifaceted relations between (heritage) language and identities, and challenge, resist, negotiate and adapt to parents' (socio)linguistic expectations. The article sheds light on adolescents' identity constructions and social relationships in a family context, and adds to research on family multilingualism by emphasizing the importance of including adolescents' perspectives to understand the complexities of processes of language maintenance and change.

Adolescents, heritage language and multilingual experiences

Multilingual children and adolescents hold unique experiences and competences that may impact their everyday interactions in many ways. For example, Wei and Zhu (2013) show how a group of young Chinese University students in London create transnational, multilingual networks, and use their multilingual competences and heritages in transnational identity performances. Moreover, adolescents may use their experiences to challenge hegemonic language ideologies outside the home. Blackledge and Creese (2010) reports that students in a complementary school in the UK that teaches Bengali, in classroom interactions, often were imposed heritage identities by the teacher, and that the young students engaged in identity negotiations that subtly contested essentialist views of heritage taught in complementary schools by negotiating and questioning what constitutes 'language' and 'heritage'. While these studies show young people's HL experiences and HL identities in the educational domain and among peers, this article explores the perspectives and experiences of young people in the *family* arena.

Research on language ideologies and practices in the family has flourished during in the last decade, particularly in the field of Family Language Policy (hereafter, FLP) (e.g. King, Fogle, & Logan-Terry, 2008; King & Lanza, 2017). Language ideologies and linguistic practices in the family context may be diverging and even conflicting (Curd-Christiansen, 2016; Fogle & King, 2013; Little, 2017; Melo-Pfeifer, 2015; Obojska, 2019a; Wilson, 2019). For example, Obojska (2019a) shows how a Polish father and his daughter hold diverging views of home language practices, suggesting that adolescents' language preferences play a role for the decisions regarding language practices in the home. Many parents have high expectations for their children's development in the HL (e.g. Curdt-Christiansen, 2016), which in turn may cause friction. Using language portraits (cf. Busch, 2016, see methods section), Wilson (2019) investigates the HL experiences of a French bilingual children and their parents in the UK. Her findings suggest that certain bilingual strategies employed by parents may impede family communication and potentially lead to disharmony. In a similar vein, Cho (2015) maps a number of factors facilitating and inhibiting Korean-American youths' development in their HL, and found that fear of criticism from more proficient speakers (e.g. family members) were one such inhibiting factor. Other studies also find that HL and majority language anxiety are prevalent in immigrants' lives both within and outside the family (Dewaele & Sevinc, 2016).

As Little (2017) argues in her study of attitudes and maintenance among HL families living in Britain, children may not share their parents' emotional and pragmatic motives for maintaining HLs and the links between HL and identity may therefore be substantially different for parents and children (see also Melo-Pfeifer, 2015). For example, the ways adolescents impact family language practices may not always fit the linguistic boundaries of 'whole' language (Johnsen, *in press b*). As Canagarajah (2019, p. 18) suggests, young people may socialize their parents into 'code mixed and switched or "styled" modes of HL communication (...)', similar to their linguistic practices with peers. Expanding on these insights, this article argues that investigating adolescents' perspectives on multilingualism is necessary to fully understand the dynamics of family multilingualism: Adolescents' multilingual experiences may enhance our knowledge on their lives and social relations both in and outside the family.

Heritage languages, changes and linguistic repertoires

Inheriting a language in the home may 'provide valuable personal, familial, and national resources or become a linguistic and cultural liability' (He, 2011, p. 587). The sociolinguistic realities of multilingual families are often complex, and include several different interactional encounters (not just parent-child), multiple learning modalities and the presence of languages and repertoires other than the HL¹ or 'home language' (Blommaert, 2017). Canagarajah (2019) argues that HL has traditionally been understood as primordial, pure and territorialized, a view that is often found in studies of family multilingualism where HLs have been conceived in a fishmanian perspective with a focus on the transmission of 'whole' languages and languages as bounded entities (e.g. Boyd, Holmen, Og, Normann, & Jørgensen, 1994). Canagarajah (2019, p. 13) challenges such traditional views of HLs, and suggests that more 'practice-based' ideologies, that views HLs as situated, social practices, are becoming more prominent in diaspora communities. HLs work as indexical resources, where linguistic features and identities are used to claim or symbolize a particular, or even desired, heritage and to construct in-group membership or family bonds. Deumert (2018) problematizes a static understanding of HL and cultures, and suggests that heritage is a 'process of human action and agency' rather than the possession of objects, artifacts and languages. In this process, children who learn HLs contribute in filling language practices with meaning (cf. Blackledge & Creese, 2010). HLs are learnt in relation to changing contextual dimensions and may change across time and space (Canagarajah, 2019; He, 2011). In other words, peoples' linguistic repertoires, and the meaning people attach to different linguistic resources, are influenced by their 'lived experience of language' (Busch, 2017). These linguistic experiences may be reproduced in contexts of everyday life, or, as in this study, through personal narratives (Busch, 2017). In a similar vein, Pujolar and Gonzáles (2012, p. 139) suggest the term '*muda*' to label biographical moments where individuals enact changes in their linguistic repertoires. In times of globalization, translocal and transnational relocations are examples of such biographical moments that have (socio)linguistic consequences for families and individuals. This article adopts recent conceptualizations of HLs as its theoretical position, and assumes that HLs change across the lifespan, and are (as all languages) dynamic in relation to the contexts they are used in and to the biographies of HL speakers (Canagarajah, 2019; He, 2011).

¹In the Norwegian scholarly tradition, *HL* is rarely used in studies of minority languages, while the terms *hjemmespråk* ('home language') or *minoritetsspråk* ('minority language') are more frequent (NOU 2010:7, 2010), and are reproduced with similar primordial connotations as 'heritage language' (cf. Canagarajah, 2019)

Data, methods and participants

The data consist of semi-structured interviews and language portrait drawings with three adolescent children from three different families, Matilda (17), Tania (13) and David (18). The data form part of a project on multilingual adolescents and their families, and the entire material include self-recordings of three multilingual families (ca 14 hours), semi-structured and follow-up interviews with parents and children (12 individual and group interviews), language portraits and ethnographic observations. Families with teenage children, and at least one parent having emigrated from a Spanish-speaking Latin-American country to Northern-Norway were recruited to the project through personal networks, and were contacted by mail or Facebook. The three participating families live in the same city, but differ otherwise in their trajectories and linguistic biographies. In the analysis, these differences are demonstrated by focusing particularly on how one adolescent from each family (Matilda (17), Tania (13) and David (18)) position Spanish as a linguistic resource.

Methods

Language portraits

Research with children may need different methodologies than research with adults (Smith-Christmas, 2017). In assessing young peoples' experiences, visual methods may enable a deeper understanding of the complexities of their language experiences and metalinguistic reflections (cf. Obojska, 2019b; Wilson, 2019). The Language Portrait method, which was developed in Vienna by the group *Spracherleben* (Busch, 2016) was therefore used. In the interviews, the portraits were used to gain insights into 'lived experiences of language' (Busch, 2017). The method offers agency to the subjects, and prevents the researcher from basing the interview on assumptions about the participant's linguistic repertoire. Language portraits as a method consists of an oral (an interview conversation) and a visual mode (a drawing).

In the visual mode the participants were asked to choose a color for each of the different languages, dialects or ways of speaking or communicating that meant something to them (previously or in the present). Thereafter, they were asked to place them upon the silhouette of a body (i.e. the language portrait). In the oral mode, the participants were asked to describe and explain their drawing and to talk about their linguistic repertoire (see Fig 1, Fig 2, 3 below). In addition, I asked further questions about the portrait and their linguistic practices. For the purpose of this article, I pay more attention to the linguistic-discursive mode of the language portraits than the visual mode. However, the drawings made by the participants are included in the analysis, because the drawing and narratives often reciprocally refer to each other (Busch, 2018, p. 5).

The interviews and researcher role

The conversations about the language portraits were supplemented with informal semi-structured interviews. Both the drawing and the interviews were made in a place of the participants choice, either at their homes (Matilda and Tania) or in cafés (David). In the participants' homes, the parents were at times present, though engaged in other activities. Matilda and her sister Sol were interviewed together. As the analysis shows, these circumstances influenced the interview conversations: Diverging evaluations and experiences of language use surfaced during the interview, which provided access to individual family members' perspectives and ideologies (cf. Obojska, 2019a).

Interviews are interactional events and situated social practices, and the interview material is a product of a reality that is co-constructed between the present interactional participants. As such, the narrated events are of course not to be viewed as accurate representations of an objective reality (e.g. De Fina, 2009; De Fina & Perrino, 2011). By virtue of my role as researcher, I also formed part

of constructing meaning and possible outcomes of the conversations by leading the participants to narrate specific parts of their linguistic experiences and trajectories. For example, I informed the participants about my interest in language use in the family as well as multilingualism in general. Also, my knowledge of the local community, my gender and age (female in her late twenties), as well as my background as an exchange student and traveler in Latin-America and as a learner of Spanish, may have motivated the participants to share their experiences. My knowledge of the participants and the material as a whole also influenced the analysis: Observing the family relationships during visits, interviewing the parents and listening to the recordings of family interaction offered a more in-depth understanding of the participants' linguistic practices, and made it possible to compare the participants' practices and statements across different situations.

The language of the interviews was one or more of our shared languages (Norwegian, Spanish or English) and was negotiated in that context. The data were transcribed in nVivo and ELAN and coded manually. The transcribed data are not standardized to any of the two written standard Norwegian varieties (*bokmål* and *nynorsk*), but represent the participants' colloquial speech with dialect and second-language Norwegian features (represented in the original transcript). Besides questions directly related to the language portrait, the semi-structured interview guide included two main themes: language practices (e.g. in school and with family) and identification and belonging (e.g. visiting relatives abroad, living in Norway, being multilingual). However, the interview guide was followed flexibly, and some topics received more attention as the conversational topics developed.

Data analysis

The data were analyzed in different stages. First, after each interview or visit, I listened to the interviews, summarized the content and made notes of interest. Second, the interviews were transcribed and were subject to close listening and reading. Third, the data were divided into themes that were subject to further analysis. While some themes were predetermined by the interview guide (see above), new themes also emerged as a result of the methodological design and using language portraits. More specifically, the language portraits prompted a diachronic, biographical perspective, where experiences of facing and managing changing sociolinguistic environments often emerged as a topic of conversation. This particular topic was also a subject for discussion in some of the follow-up interviews. The analyzed excerpts were produced both as answers to questions regarding changes in their practices and as spontaneous stories of language experiences. In the data analysis process, all instances where participants talked about experiences of changing linguistic practices were listed and coded, and the accounts from one of the children in each family (the two oldest in the multi-sibling families) was chosen for a more detailed analysis.

Through narratives, individuals may re-contextualize the past by claiming particular identity positions and recounting particular bits of family histories or shared family memories. Using narrative analysis in combination with language portrait drawing offered an analytical framework for analyzing the participants' experiences and identity construction on different levels. The personal narratives that emerged were analyzed drawing on Bamberg (1997, p. 337) who, in his levels of positionality, differentiates three levels of identity positioning in narratives: Level 1 concerns how characters are positioned in relation to one another within the reported events. Level 2 concerns how the speaker positions herself to the audience, and situates the narrator and the reported events in interaction. Level 3 builds on the two previous levels and examines how the narrator positions herself to herself and display identities that others can react to by approval or disapproval (see also Schiffrin, 2006, p. 209). These levels may, implicitly or explicitly, make references to social positions, identities or ideologies beyond the interview context (De Fina, 2013).

Moreover, for the group interview in the case of Matilda, I also have benefitted from the analytical perspectives in the small story approach (cf. Bamberg & Georgakopoulou, 2008). The small story approach aims to capture ‘tellings of ongoing events, future or hypothetical events, and shared (known) events, but it also captures allusions to (previous) tellings, deferrals of tellings, and refusals to tell’ (Bamberg & Georgakopoulou, 2008, p. 381) and emphasizes how a teller and the audience may co-construct a story’s point, events and characters (Georgakopoulou, 2015, p. 260).

The participants

Below follows a presentation of the three participants.

Matilda (17) is in upper secondary school at the time of the interviews, and lives with her little sister Sol (15, in secondary school) and her parents. Their mother is Norwegian, but has Sami roots on her grandmother’s side. Their father is from Peru, but has lived in Norway for more than 15 years. The family occasionally travels to Peru to visit relatives. In family interactions, the father switches between Norwegian and Spanish, but mostly addresses his daughters in Spanish. The two daughters report that they mostly answer him in Norwegian and sometimes in Spanish, and that they understand Spanish well. The mother speaks Norwegian, and understands Spanish. Both daughters take Spanish as a subject at school and Matilda reports to speak Spanish quite well.

Tania (13) lives with her mother who is born in Chile, but moved to Germany in early adulthood. There she met Tania’s dad, and Tania was born and attended primary school in Germany. Tania and her mother both report that they used to speak both Spanish and German back in Germany, because both Tania’s German dad and her mother spoke both languages well. They moved to Norway together three years ago, but the mother and Tania’s father are now separated (but still live in the same city), and the mother has a Norwegian partner who visits regularly. Tania attends secondary school. She reports to speak very little Spanish at home now, but she understands it well and she takes Spanish as an optional subject at school. In the self-recordings, Tania and her mother switches between German and Norwegian, and Spanish is used occasionally, particularly by the mother (cf. Johnsen, *in press a*)

David (18) is the oldest sibling in a family consisting of two parents and five children ranging in age from late teens to kindergarten. David was in his early teens when the family moved from Central America² to Northern-Norway. The family members report that they communicated mostly in Spanish when they lived in Central-America, although the father also spoke some English.³ When moving to Norway, the family’s language use changed rapidly. In Norway, the family members started speaking increasingly more English. The parents’ work language became mostly English, and the children went from attending a Spanish-speaking school, to attending an international a school where the languages of instruction were English and Norwegian. The extensive use of English in the family is evident in the self-recordings, but Spanish is also used frequently (cf. Johnsen, *forth. – a*). Norwegian is used occasionally by both parents and children. They frequently switch between the three languages.

Findings

The analysis demonstrates different ways in which the adolescents position themselves in relation to the different languages in their repertoires.

²Name of country is omitted for anonymity purposes.

³The father has lived several places in his life, and English is one of his first languages. He did not speak Spanish when he first moved to the Central American country where he met his wife, but learned it gradually with her.

Case 1: Matilda



Figure 1. Matilda's portrait: Matilda's portrait (from left: painting, body language \leftrightarrow care and love, technology – contact with the rest of the world, mum – Norwegian, dad – Spanish, English).

In her portrait, Matilda positions both Norwegian and Spanish as part of her repertoire, and connects a different colour (and language) to her mother and father, respectively. In Excerpt 1, the researcher explicitly asked Matilda to categorize herself. When asked directly about identity categories and whether she identifies as Norwegian or Peruvian, she explains that she feels like a mix of both:

Excerpt 1

1	Matilda	<i>for mæ e det egentlig, veldig – æ ser på mæ som en blanding enkli. æ</i>
2		<i>for me, really it's very – I see myself as a mix actually. I don't see</i>
3		<i>ser ikke på mæ som – æ ser på mæ som fullt norsk, fordi æ bor i</i>
4		<i>myself as – I do see myself as fully Norwegian, because I like live in</i>
5		<i>Norge liksom (.) og på måte derfor vil æ se på mæ litt mer norsk enn</i>
		<i>Norwegian than from Peru, but because I am not fra Peru, but still</i>
		<i>stor del av mæ e peruansk. så æ e jo halvparten av begge delan.</i>
		<i>a b – a very big part of me is Peruvian. so I am half of both.</i>

The explicit request clearly influences Matilda's answer: In comparison to the drawing where Matilda did not explicitly position language nor family relations as identity resources, she answers the explicit question by displaying awareness of territorialized understanding of identity and heritage and reproduces the indexical links between a territory and national identities. Despite positioning herself as 'half of both' (line 5), she hesitates to fully assign herself with a Peruvian identity since she is not 'from Peru' (line 4), as she says. In comparison, living in Norway seems to qualify to be 'fully Norwegian' (line 2).

Matilda and her sister were interviewed together, a setting that invited Sol and Matilda to comment on each other's accounts, which is shown in Excerpt 2 below. Sol contributes to Matilda's story by supporting her (line 5), encouraging her to tell more (line 8), and ultimately by sharing (and verifying) the memory Matilda tells about, and thereby co-constructs the narration (cf. Georgakopoulou, 2015). The presence and comments of her parents also impacted the course of Matilda's story and the positions she ascribes for herself and the story characters.

Excerpt 2

1	Researcher	<i>og da – korsn e det når dokker kommer dit da? e det bare –</i> and then – what is it like when you go there then? is it
2		<i>kan dokker svare på spansk da eller snakke dokker litt norsk og (.) når dokker e der?</i> just – can you answer in Spanish then or do you also speak some Norwegian (.) [when you are there
3	Matilda	<i>[ehm æ har – eh æ huske jo før så – så va æ veldig sjenert</i> ehm I've – eh I remember that before then – then I was very
4		<i>[med å åpne munnen min, når æ va der [mot familie,</i> shy about opening my mouth when I was there, to my family,
5	Sol	<i>(hvisker) [æ huske det (ler)</i> (whispering) [I remember that (laughing)
6	Matilda	<i>for at dem sku jo spørre om så mye rart. sånn veldig mye rart.</i> because they were asking about so much weird stuff. like a lot of weird stuff.
7	R.	<i>åja</i> right
8	Sol	<i>for eksempel?</i> for example?
9	Matilda	<i>æ vet ikke, det va – æ – æ huske ho ?en – ho søskenbarnet mitt ho s – ho sku få mæ</i> I remember she ?onc – my cousin she – she was going to make me
10		<i>til å prate så spurte ho om ting æ måtte svare på (.) og da –</i> speak so she asked about things I had to answer to (.) and then –
11		<i>da blei det på en måte bare flaut for ho bare tvingte mæ til å prate.</i> then it became just embarrassing because she was forcing me to talk (five turns of clarification questions omitted)
17	Mother	<i>da sprang du og gjømte dæ når ho kom (ler)</i> then you ran to hide when she came (laughing)
18	Matilda	<i>ja</i> yes
19	Sol	<i>ja (ler)</i> yes (laughing)
20	R.	<i>åja va det flaut (ler)</i> right, it was embarrassing? (laughing)
21	Matilda	<i>ja, men-</i> yes, but-
22	Father	es que [name of cousin] queria tener contacto contigo it's that [name of cousin] wanted to have contact with you
23	Matilda	<i>ja det skjønnæ æ jo</i> yes I certainly understand that

(Continued)

(Continued).

24	Father	por eso te preguntaba therefor she asked you
25	Matilda	<i>ja. men æ var så sjenert</i> yes. but I was so shy

Through their contributions, the family members position the researcher as the audience and themselves as possible coauthors of the story (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Sol asks for an example (line 8), and in line 17, the mother contributes by making these memories a joint experience, implying that she also remembers the events. Demonstrating knowledge of the events Matilda talks about, the mother creates a sense of community between them through their shared memories. Her father adds an explanatory account to Matilda's story (line 22), in Spanish, and hence provides an alternative position to the cousin forcing Matilda to speak. By highlighting how his family wanted to have contact with her, he implicitly presents an alternative to the projected 'threatening' position in Matilda's story and draws a link between the use of Spanish and family bonds. His interactional position is affirmed explicitly by Matilda in line 25.

The story in Excerpt 2 is prompted by the researcher's request that attempts to lead Matilda to narrate about specific places and more or less specific characters (lines 1–2). Matilda builds up a biographical narrative that serves to explain why she previously did not speak that much Spanish to her Peruvian relatives. In her narrative, Matilda positions herself in relation to her relatives by exemplifying how it affected her to be 'forced' to talk Spanish when she had limited competence in the language. In Matilda's narrative, her cousins somehow buttonhole her in their attempt of forcing her to speak Spanish, and Matilda characterizes herself as shy and embarrassed in such situations (cf. lines 3 and 25). In recounting this memory, Matilda creates indexical links between her competences in Spanish and interactions with her Spanish-speaking part of the family. In positioning herself as 'mute' in the past, Matilda expresses her lived experiences of how her relatives somewhat 'limit' her opportunities of participating in their joint family endeavour or community of practice.

Spanish has thus been for her a resource she could not automatically access (cf. Busch, 2017). Not accessing this language forced her into a passive position when visiting Spanish-speaking relatives, and represents an experience that could be linked to experiences of language anxiety (Cho, 2015; Dewaele & Sevinc, 2016). While it could be argued that the father's interruption could have prevented Matilda from expanding on her narrative, it is impossible to know if Matilda would have produced a more detailed account in a different context. Rather, the alternative explanation provided by the father's reminds us that narratives are always contextually bounded and results of interactional co-constructions. Moreover, it demonstrates how diverging opinions may surface in family interviews, and that different generations of diasporic families hold different social and linguistic experiences and interests (cf. Zhu, 2008; Obojska 2019a).

After her father's interruption (line 22), Matilda continues her narration, which is not (due to space limitations) included here. She compares previous visits to the latest visit which happened a few months before the interview took place. She explicitly constructs, as shown in Excerpt 3 below, a difference between her Spanish abilities *then* and *now*, and repositions herself: From narrating about a passive character who does not engage in communicating with her relatives, the characters in the second narrative are presented as more actively engaged and able to speak Spanish. She evaluates these events as 'a big transition':

Excerpt 3

30		<i>men ellers, med resten (implisitt: av familien)</i> but otherwise, with the rest (implicit: of the family)
31		<i>så va det mye letter. det va sånn stor overgang – overgang faktisk.</i> then it was a lot easier. it was a big transition – transition actually.
32		<i>for da plutselig kunne æ veldig mye spansk.</i> because then suddenly I knew a lot of Spanish.
33	Father	mm
34	Res.	åja right
35	Matilda	<i>da va det åsså det at æ torte å bare (,) prøve mæ liksom</i> then it was also that I dared to just, like try out,
36	Res.	mm
37	Matilda	<i>så æ vet no at nu hvis æ blir tvunge i en situasjon så kan æ-</i> so I know now that now if I get forced in a situation so I
38		<i>så kan æ ((snakke)) det flytanes. det e bare det å</i> can – I can ((speak)) it fluently. it is just that to
39		<i>faktisk e i den situasjonen, å være der</i> actually be in that situation, to be there.
40	Res.	<i>men følte du ikkje at du kunne det (snakke) flytanes før?</i> but did you not feel that you knew it (how to speak) fluently before?
41	Matilda	<i>nei</i> no
42	Res.	<i>nei</i> no
43	Matilda	<i>æ har vært veldig usikker liksom</i> I have been like very unsure.
44	Res.	mm
45	Matilda	<i>selv om man bur – æ burde egentlig skjont det fordi at, æ</i> even though one shou – actually, I should have understood it,
46		<i>høre jo spansk hele tia</i> because, well, I hear Spanish all the time.

In the lines 30–39, Matilda creates a contrast between her past and present self by sketching a change in her ability to communicate. She highlights a positive change in her life (lines 31–32), and displays a capacity of speaking ‘fluently’ (line 38). By making these claims about who she is now, Matilda constructs a more agentive and self-confident self in those situations where she experienced being ‘forced’ to speak Spanish. She experiences that this development has implications for her ability to communicate with Peruvian relatives and her family relations, and Spanish is, today, positioned as an important resource for communicating and constructing a shared community of practice with her Spanish-speaking relatives. This position seems to be approved by her father and the researcher through their affirmative backchanneling (line 33) and affirmative responses (lines 36, 42 and 44).

In line 45, Matilda addresses her previous story-self and states that she ‘should have understood’. This evaluative part of the narrative can be understood as a way of providing a coherent identity within the narrative (cf. Bamberg, 2010a): She links her early childhood to the present by pointing at the fact that she has grown up hearing Spanish on a daily basis. The structure of the story indicates that she has experienced a personal as well as a linguistic development: Her Spanish competence has improved, and she does not feel that shy and embarrassed in such situations any longer. Thus, the aim of the story is perhaps not to explain what it was like before, but rather to index a personal and linguistic development that points to how she wants to be understood here and now; she is no longer

a 'victim' to her cousins' (and perhaps other relatives') attempts of forcing her to speak Spanish (cf. Excerpt 1).

Matilda does not mention any explicit biographical reasons for why she feels more confident and competent today. However, in other parts of the interview, she explains that she takes advanced Spanish classes at school, and also that she became friends with, and spoke Spanish, with a Latin-American exchange student. Her sister Sol has also chosen Spanish as one of the mandatory language subjects. As the next case exemplifies, formal language learning in school may become an arena where the adolescents negotiate and challenge the meaning of HL.

In sum, Matilda's narrative demonstrates how a speaker's relation to an assumed HL may develop across time. As He (2011, p. 605) argues, development in a HL is dependent on a 'continuous adaption to the unfolding, multiple activities and identities that constitute the social and communicative worlds that s/he inhabits'. In Matilda's case, her relationship to Spanish is influenced by her oral participation during family encounters, her own and her relatives' expectations and perhaps also formal language instruction in school. She constructs a dynamic relationship toward her HL and describes her competence as related to her identity and perception of self. Thus, her story is also as an example of the role language plays for inclusion in a community and about what it feels like to be an outsider. The analysis of Matilda's narratives shows how Matilda uses memories of lived experiences to describe her competence in Spanish and how it has developed throughout her life. Moreover, the analysis shows how her family members, who partly share the memory Matilda is telling about, both challenge and validate her prescribed/ascribed identity positions. In reflecting upon and evaluating personal experiences of changes in her linguistic repertoire, Matilda creates a kind of coherency by tying together different contradicting and reconciling lived experiences (Bamberg, 2010a).

Case 2: Tania



Figure 2. Tania's portrait: (German, Spanish, Norwegian, English).

In Tania's explanation of her language portrait, she describes her relationship to Spanish in the following terms:

Excerpt 4

1	Tania	<i>Spansk, eh ja faktisk fordi æ ganske – æ har ganske stor andel spansk</i> Spanish, eh yes actually because I have quite – I have quite a big share of Spanish.
2		<i>halvparten. (.) Det har kanskje ikke så veldig mye med språk å gjøre men liksom</i> Half (.) It might not have so much to do with language but more like
3		<i>opprinnelsen og sånn</i> the origin and such.

Tania positions Spanish as part of her repertoire, while also displaying beliefs regarding what it means to know a language. She emphasizes the relationship between language and origins, and more specifically the relation between Spanish and her mother's origins. Spanish is positioned as a symbol of origin, but not as a means of communication within the family. In contrast, German and Norwegian are construed in terms of use, where she emphasizes the instrumental and communicational sides of languages: *Æ tenke på tysk og æ gjør ganske mange ting på tysk æ har liksom vokst opp med det språket så ja* ("I think in German and I do quite a lot of things in German, I have like grown up with that language").

Regarding the use of Spanish, both Tania and her mother reported that they used to speak more Spanish together before, when her mother and father lived together, because Tania's German father also spoke Spanish as a second language. Both their past and current practices are results of their linguistic biographies and their transnational movements. In the interviews, Tania speaks Norwegian with dialect features that geographically indexes a Northern Norwegian belonging, which also displays parts of her linguistic biography. During the language portrait interview, Tania explained how they previously used to shift between German and Spanish, because both her parents spoke both German and Spanish. This reported practice is the motivation behind the researcher's question of whether Tania and her father ever mix languages when they speak together:

Excerpt 5

1	Researcher	<i>ka med blanding da – å bla – blande dokker når gang</i> what about mixing then? to mi – mi – do you ever mix
2		<i>de [forskjellige-</i> the [different-
3	Tania	<i>[nei nei det gjør vi aldri. Det e sånn (.) at eh</i> [no no we never do that. It is like this eh
4		<i>(.) pappa har ikke noe behov for å snakke spansk</i> my dad has no need to speak Spanish and I– I
5	R.	<i>nei</i> no
6	Tania	<i>og æ – æ har blitt mye dårligere på spansk enn æ va før</i> have become <u>much</u> worse in Spanish than I was before so
7	R.	<i>mm</i>
8	Tania	<i>så æ går – æ tar faktisk spansk eh på ungdomsskolen,</i> I go – I actually take Spanish eh at secondary school,
9	R.	<i>ja</i>
10	Tania	<i>så liksom æ forstår mye og æ skriv – æ kan faktisk skrive litt</i> so like I understand a lot and I write – I know actually how to write a little

(Continued)

(Continued).

11	<i>grammatikken og sånn men æ k – det e</i> the grammar and such, but I k- it is
12	<i>litt vanskelig å, snakke og uttale ordan og sånn ja</i> a bit difficult to, speak and pronounce the words and such

In line 3, Tania interrupts the researcher's question and answer quickly that they never mix. Further, Tania provides an explanatory account to why she and her father does not speak Spanish anymore. Interestingly, she does not point toward the fact that Spanish was her father's second language. Rather, she sketches two explanations for the language choices between her and her dad, the first based on necessity, and that her father does not *need* to speak Spanish and therefore they do not speak it together. Second, Tania compares her Spanish competences now and before, and states that her competence is 'a MUCH worse' than it previously was. She epistemically reinforces her statement by an exaggerated emphasis on the adverb *much*. In lines 8–10, Tania states that she takes Spanish as a subject at school, and positions herself as a learner. The epistemic amplifier 'actually' (line 8) increases the degree of certainty and authority in her statement, and suggests that Tania thinks her statement may be interpreted as surprising. The amplifier contributes to convince the audience (i.e. the researcher) of the certainty of her evaluation of her poor Spanish skills.

Tania states several times in the interview that she *understands* Spanish (Excerpt 5; line 10, Excerpt 6; line 8), and mitigates her evaluation of her Spanish being worse than it used to be. Spanish is positioned in terms of school, and she emphasizes grammatical proficiency and writing skills as something she knows (lines 10–11), while pronouncing and speaking is described as difficult (line 12). Tania displays awareness of the difference between written skills and oral skills, that is, being able to speak: By stating that she does actually understand a lot, and that she knows how to write a little, she assigns herself with receptive competence in Spanish. In pointing at these aspects of her Spanish skills, Tania demonstrates a development.

In Excerpt 6, which is from one of the follow-up conversations with Tania *and* her mother together, the researcher invited Tania to reflect upon changes in the family's language practices, which Tania evaluates and explains:

Excerpt 6

1	Tania:	<i>f. nei. asså det e litt- det e egentlig litt dumt fordi vi brukte å</i> f: no. like it is a little- it is really a bit sad (/a shame?) because we used
2		<i> snakke spansk ganske mye (.)</i>
3	Researcher	<i>mm</i>
4	Tania	<i>men æ skjønne- æ- æ- æ- æ- æ- æ- kjenne selv at æ bynne</i> to speak Spanish quite a lot. but I understand- I- I- I- I feel that I start to
5		<i>å bli litt irritert når ho mamma snakke spansk med mæ fordi da må æ liksom</i> become a little annoyed when my mum starts to speak Spanish with me because then
6		<i>tenke og bare 'off kordan- kordan svare man på det' eller-</i> I have to think and just 'uf, how how do one respond to that?'
7	R.	<i>mm</i>
8	Tania	<i>fordi æ forstår jo det ho sir, æ forstår alt ho sir</i> or- because I do understand what she says, I understand everything she says

She evaluates the decreased use of Spanish as 'a bit sad' (line 1), and follows up with a more elaborated evaluative and explanatory account of her feelings related to Spanish. Her account does not refer to a specific moment, but is framed as a sequence of habitual occurrences of her getting annoyed when her mother speaks to her in Spanish. Tania attaches negative emotions to speaking Spanish at home (lines 4–5) and constructs Spanish as an inefficient means of communication

(line 6). Spanish is positioned as a communicative limitation, but Tania also emphasizes that she understands everything her mother says (line 8).

By recounting these habitual events, Tania positions herself as passive when it comes to the use of Spanish at home. This position is contrasted with her practices in the past, where Spanish seemingly was a more active part of her linguistic repertoires. Tania describes the decreased use of Spanish negatively by evaluating the change as ‘a bit sad’ and by emphasizing her lack of productive linguistic competence.

In these two excerpts, Tania reports on changes both in the family’s language practices (i.e. speaking more Spanish before) and in her own competences (i.e. she personally knew more Spanish before and now her skills are improving as a result of instructions at school). By telling about these changes and developments, Tania indirectly sketches parts of her linguistic biography: The account is produced in the local dialect,⁴ which indexes a local belonging, while she reports on practices that index transnational mobility and changes in family constellations. Tania also points to how changing family constellations and school have impacted her language practices, and, in turn, the way Spanish is positioned as part of her repertoire: While Spanish was a productive part of the family repertoire before, it does not hold the same importance anymore. She recurrently relates the limited use and involvement in Spanish to competence.

Case 3 – David: diverging language preferences in the family



Figure 3. David’s portrait: (Spanish) Dialect, Italian, Spanish, Norwegian, English, (English) Grammar, Openness languages.

David (18) included many aspects of his linguistic repertoire and biography in his portrait. He highlighted the particular dialect from their region in his portrait as important, and described that he

⁴The first personal pronoun/æ/and particular intonational patterns, along with other morpho-phonological features (e.g. plural neutral definite noun forms -an,/r/-deletion in present tense of verbs, pre-proprial articles: *ho mamma*) are features that index local belonging in the northern parts of Norway.

is also open to learn new languages. He assigned great personal value to Spanish, and constructed it as symbolically value-laden:

1	<i>eh den (.) hjertet da eller a- av alle de språken som æ snakke no fordi det er (.) på</i>
2	<i>heart then or o- out of all the languages that I speak now because it is (.) in a way the måte den første språk som æ lærte eh (.) å: den har jeg mest lyst å behold.it is (.) the first language that I learnt. eh (.) and the one I want to keep the most.</i>

David metaphorically places Spanish in his heart and constructs it as important to who he is, partly by virtue of being the first language that he learnt.

When David moved from Central America, he made several changes to his linguistic repertoire, among them learning Norwegian and speaking increasingly more English on a daily basis in both school and his family. In Excerpt 7, David answers a question of whether he thinks their language practices have changed:

Excerpt 7

1	David	<i>språkvis ja det har, eh, fordi vi brukte jo å snakke</i>
2		<i>language wise yes it has, eh, because we used to speak</i>
3	Res.	<i>spansk ehm (.) åsså til pappa eh uansett da han-</i>
4	David	<i>Spanish ehm (.) also to dad eh anyhow when he- ja</i>
5		<i>da han snakke engelsk (.) etterkvert i de siste t-to årene</i>
6	Res.	<i>when he spoke English (.) after a while the last t-two years he managed me- så han klarte je- seg bedre med spansk (.) eh</i>
7		<i>himself better with Spanish (.) eh mm</i>
8	Res.	<i>eh så da kunne vi snakke spansk ilag alle sammen</i>
9		<i>eh so then we all could speak Spanish all together ja</i>
10		<i>eh å nå er det på det meste del engelsk å eh det kan være litt eh (2.)</i>
11	Res.	<i>eh vanskelig når ganger å prøve å få inn ideer eller følelser med engelsk (leende)</i>
12		<i>eh hard sometimes to try include ideas or feelings with English (laughing) mm</i>
13		<i>eh men eh vi er ganske komfortabel (.) det er ikke det</i>
14	Res.	<i>eh but eh we are quite comfortable (.) it is not the samme måte vi snakker me- men vi har prøvd æ trur vi har</i>
15	David	<i>same way we speak bu- but we have tried- I think we ja (tr: yes)</i>
		<i>adapterte oss på: på systemet på måte (leend)</i>
		<i>have adapted to: the system in a way (while laughing)</i>

The interview with David was conducted in Norwegian. Similar to Tania's accounts, David also implicitly positions himself in a particular part of Norway by employing dialectal features.⁵ A few morphological irregularities in Norwegian could also assign him a second-language speaker identity. David's account is encouraged by the researcher's explicit request to talk about changes in the family's linguistic practices (which had been a topic during the interview with David's parents). Similar to the two other adolescents, he indicates a change in his linguistic practices. He narrates his

⁵Personal pronouns/æ/,/ho/and the interrogative adverb/kordan/are features that index Northern Norway in David's account.

family's habitual patterns of language use (line 1–2). From line 4, David is specific in the time frame of the reported events, and narrates about how their father incorporated Spanish into his repertoire, which made it possible for them all to speak the same language together (Spanish). He contrasts these events with their present practices, where they speak mostly English. Whereas Spanish is attached with high personal value for David, English does not receive the same positive affection. He positions himself as less agentive when using English and describes it as hard to 'include in ideas and feelings with English' (line 9–10).

When accounting for the changes in the family, he explains that they 'have adapted to the system' (line 15). It remains unclear exactly what system David refers to, but one interpretation is that David refers to how this is no longer a topic of discussion in the family. The continuous use of the first-person plural (lines 12–13) positions the family as a unit who has agreed on a common linguistic practice. This way, David also assigns a collaborative agency regarding the change from Spanish to English.

Excerpt 8 below is from an interview with David conducted on a later stage in the fieldwork period, where he 'blames' his mother for the change of linguistic practices:

Excerpt 8

1	David	<i>ho insisterte på en måte at vi skulle snakke engelsk med henne også.</i> she insisted in a way that we were to speak English with her as well.
2	Researcher	<i>ja</i>
3	David	<i>så det er derfor at ALLE snakker engelsk hjemme.</i> so that is why everybody speaks English at home.
4	R.	<i>ja</i>
5	David	<i>eh (2.0) æ s:: så den ikke så positiv på måte fordi jeg tenk- vi- vi</i> <i>eh (2.0) I s:: did not see it as very positive in a way because I thoug-</i>
6		<i>flyttet til en land som vi kun- som det var veldig lite spansk</i> we- we moved to a country where we cou- where there was little
7		<i>som vi kunne faktisk snakke</i> Spanish that we could actually speak.
8	R.	<i>mm</i>
9	David	<i>så æ tenkte «koffer skal vi snakke engelsk til mamma samtidig som eh vi</i> so I thought 'why should we speak English to mum when we eh speak
10		<i>snakker spansk?».</i> Spanish?'
11	R.	<i>mm</i>
12	David	<i>men nå har det vært så helt naturlig at æ kan skifte</i> But now it has been so completely natural that I can switch
13		<i>mellom begge språker.</i> between both languages.
14	R.	<i>ja</i> yes
15	David	<i>eh og så noen ganger som når æ husker ikke kordan ho sier nåkka på</i> hh and sometimes when I don't remember how she says something in
16		<i>engelsk eller spansk så æ bare sier det på norsk</i> English or Norwegian then I just say it in Norwegian
17	R.	<i>ja (tr. yes) (laughing)</i>
18	David	<i>og så ho forstår helt (ler)</i> and she understands completely (laughing)

Here, the diverging expectations within the family and between the different family members are brought to the fore. David positions his mother as a responsible authority in deciding and encouraging the increased use of English at home (line 1). The mother's decision could be interpreted as an explicit family language policy (cf. King et al., 2008). The verb 'insisting' assigns the mother with

a strong will regarding this issue. In facing the mother's decision in the narrative, David describes himself as disempowered and with lack of agency (lines 5–9). He negatively evaluates the decision of speaking English instead of Spanish, and thus contests his mother's authority position in his story. By displaying an expectation of continuing speaking Spanish with his mother and maintaining Spanish in Norway, he succeeds in presenting the maintenance of Spanish as important in the here-and-now situation.

Throughout this account, the researcher expresses convergence through continuous affirmative signals such as 'yes' and 'mm' (lines 2, 4, 8, 11, 14 and 17), which encourages David to keep on telling and approves the positions David undertakes in his narrative.

In the lines 12–18, David accentuates how speaking increasingly more English have made new kinds of linguistic practices possible where he switches between Spanish and English, and even Norwegian. He thus naturalizes this type of (trans)linguaging (lines 12, 15–17) (García & Wei, 2014; Svendsen, 2004). From positioning himself in the past as negative toward the changing practices, he readjusts this position and ascribes himself in the present with a more positive attitude. He positions himself as agentive, by presenting a solution that involves all of his linguistic resources. Similar to Matilda's narrative, David also succeeds in presenting himself and his language practices as coherent across the presented changes by way of narrating and reflecting upon how he dealt with the changes.

Discussion and conclusion

The cases presented suggest that language competences, linguistic identities, language confidence and linguistic repertoires are dynamic entities that develop across the lifespan (cf. Busch, 2017; Pujolar & Puigdevall, 2015). These adolescents' narratives tell of experiences of changing language practices that emerge as results of, for example, language practices in the school system (Matilda and Tania) (cf. Pujolar & Puigdevall, 2015), transnational movements (Tania and David), family members' linguistic expectations (Matilda and David) or personal developments (Matilda and David).

Experiencing changes in one's linguistic repertoire and having a complex linguistic biography may have a range of practical and emotional outcomes (Busch, 2017). For example, changing family repertoires may lead to negative feelings toward languages that are no longer immediately present or available, as in Tania and David's case. Furthermore, a negative experience may also trigger language learning and engagement, as expressed by Matilda and David. Further, experiencing changes and having a complex linguistic biography may lead to a more pragmatic view involving translanguaging practices, as shown in David's case.

The findings in this article draw attention to the complex ways in which young multilinguals represent and use their linguistic repertoires, and add to the line of research that underscores the importance of considering children's and adolescents' agencies and perspectives in studies of HL maintenance and family multilingualism (e.g. Obojska, 2019a; Wilson, 2019). Research on child agency in multilingual families show that children's language choices often lead families toward language shifts in favour of the majority language (Fogle & King, 2013; Gafaranga, 2010). However, children's motivations and identifications with their HLs are not necessarily stable and fixed: As Canagarajah (2019, p. 43) argues, a pragmatic and dynamic approach to HLs have a special resonance with families in diaspora: For families with migrant backgrounds, HLs are still relevant to their daily lives, but it changes to accommodate new needs, identities and repertoires in shifting sociolinguistic contexts.

The adolescents in this study used the narratives to create coherence across, and to reflect upon, reported changes. In terms of positioning in the narratives (Bamberg, 1997; Bamberg & Georgakopoulou, 2008), the adolescents encountered challenging positions when faced with diverging views of language practices at home or expectations of language competence. By managing linguistic changes in their narratives, the adolescents also stressed their own individual agency by positioning themselves as learners or by pointing at personal and linguistic development. The sensitivity of the relationship between continuity and change in narrative analysis makes it

a particularly useful analytical tool in investigating how individuals, in this case multilingual adolescents, navigate changing sociolinguistic context and dynamic linguistic resources (Bamberg, 2010b; Hiss, 2012).

As social encounters, the narratives that emerged in the interviews were shaped by the participants and contexts (De Fina, 2009), which also influenced the available identity positions: For example, in the interview with Matilda, her whole family acted as coauthors of the story, demonstrating knowledge of Matilda's memories. The present family members both challenged and approved the positions she presented in her narrative. The different perspectives of the reported events, demonstrate that diasporic families – as any other family – do not represent a homogeneous voice. This supports the view presented by Obojska (2019a), that family interviews may create a rich interactional environment where past, present and future linguistic and social practices are discussed. The form and content of narratives, as well as available identity positions are contextually bounded. For example, the links between family, background and Spanish is partly reinforced by the researcher leading the participants to talk about particular parts of their linguistic repertoires and particular experiences. Also, there might be age differences regarding how a young teenager such as Tania (13), and older teenagers, such as Matilda (17) and David (18), construct their identities in the interview context. However, addressing all the potential contextual sources of influence is beyond the scope of this article. Suffice to say that the particular experiences expressed by the three participants may not be representative of the experiences of other multilingual adolescents.

Nevertheless, the arguments presented in this article are supported by findings in similar studies of adolescents and HL use and identity. Blackledge and Creese (2010) show how young heritage speakers in the UK use the classroom as a space where heritage values may be contested, subverted, accepted or negotiated. Similarly, while the three adolescents in this study do make connection between language, origins and identity, they also renegotiate the meaning of HL and challenge the idea of HLs as tightly connected to the home and family environment. For example, choosing Spanish as a language subject at school, like Tania and Matilda have done, enables a possibility to develop their proficiency in Spanish that may (or may not) influence HL use in other arenas. As shown by Wilson (2019) in the UK, where French is included in the mainstream school curricula, French-English bilingual children hold positive attitudes toward their HL. In Norway as in many other countries, multilingual children have relatively few possibilities of cultivating individual multilingualism in the mainstream school system (Svendsen, 2018; Svendsen & Ims, 2020). A question for future studies would be to investigate in more detail how the opportunity to develop multilingual capacities in the mainstream school system affect HL learning, identification and use. Moreover, this article focused on Latin-American descendants and their relationship with Spanish in particular. A task for future research could be to compare the experiences of adolescents with different HLs and different life trajectories, as well as investigating a broader range of their linguistic repertoire.

The empirical data in this article illuminate the complex relationship between language and identity: The three adolescents researched here report on how changes in their linguistic repertoires have produced tensions or conflictive feelings, opportunities and new, hybrid practices. Sociolinguistic research on adolescents in urban, multilingual contexts has repeatedly emphasized the sociolinguistic complexity of the adolescents' lives, contexts and consequently their linguistic repertoires (Nortier & Svendsen, 2015; Rampton, 1995). As the three cases presented in this article suggest, adolescents continuously adapt to changing sociolinguistic circumstances also within the family context. Although the current study is based on a small sample of participants, the article adds to the current scholarly discussions of HL identities (Canagarajah, 2019), by including adolescents' experiences and perspectives on family multilingualism and HLs. The article demonstrates how the participants create their own spaces for language practices, and navigate different identity positions and changing sociolinguistic circumstances. Since adolescents find themselves in a period of life where identity construction is particularly important, investigating how they make sense of changing sociolinguistic circumstances and linguistic practices provides important insights into different

experiences of family multilingualism, and into how younger generations construct (hybrid) (socio) linguistic identities.

Acknowledgments

I extend my warm gratitude to the families and adolescents for sharing their time and experiences with me. I also thank my academic supervisors Florian Hiss, Tove Bull and Bente Ailin Svendsen for their detailed feedback on earlier versions of this manuscript. A previous version of this manuscript was presented at a writing retreat organized by the research group MultiNord at Sommarøy, Tromsø in February 2019, where I also received valuable feedback from Leena Huuss and Pia Lane. Lastly, I thank the two anonymous reviewers and the Editor for their comments and suggestions that helped shaping the manuscript into its final version.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

ORCID

Ragni Vik Johnsen  <http://orcid.org/0000-0001-5839-6763>

References

- Androutsopoulos, J. K., og A. Georgakopoulou. (2003). Discourse Constructions of Youth Identities. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342.
- Bamberg, M. (2010a). Blank check for biography? Openness and ingenuity in the management of the ‘Who-am-I-question’. In D. Schiffrin, A. De Fina, & A. Nylund (Eds.), *Telling stories: Language, narrative, and social life* (pp. 109–121). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bamberg, M. (2010b). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory and Psychology*, 21(1), 1–22. doi:10.1177/0959354309355852
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism – A critical perspective*. London, New York: Continuum.
- Blommaert, J. (2017). ‘Home language’: Some questions. *Tilburg paper of culture studies*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University.
- Boyd, S., Holmen, A., Og, J., Normann, & Jørgensen. (1994). *Sprogbrug og sprogvalg blandt indvandrere i Norden: B. 2: Temaartikler*. [Language use and language choice among immigrants in the Nordic countries: B2: Theme articles] Vol. b. 23, *Københavnstudier i tosprogethed (trykt utg)*. Copenhagen, Denmark: Danmarks Lærerhøjskole.
- Busch, B. (2016). Methodology in biographical approaches in applied linguistics. *Working papers in Urban language and literacies*. WP187. 1–12. Retrieved from https://www.academia.edu/20211841/WP187_Busch_2016._Methodology_in_biographical_approaches_in_applied_linguistics
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben—The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. doi:10.1093/applin/amv030
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working papers in Urban Language & Literacies*, 236. 1–13. Retrieved from https://www.academia.edu/35988562/WP236_Busch_2018_The_language_portrait_in_multilingualism_research_Theoretical_and_methodological_considerations
- Canagarajah, S. (2019). Changing orientations to heritage language: The practice-based ideology of Sri Lankan Tamil diaspora families. *International Journal of the Sociology of Language*, (2019(255), 9–44. doi:10.1515/ijsl-2018-2002
- Cho, G. (2015). Perspectives vs. reality of heritage language development: Voices from second-generation Korean-American High School Students. *Multicultural Education*, 22(2), 30–38.
- Curd-Christiansen, X. L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. doi:10.1080/01434632.2015.1127926
- Davies, B., & Harré, R. (1990). The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x

- De Fina, A. (2009). Narratives in interview — The case of accounts. *Narrative Inquiry*, 19(2), 233–258. doi:10.1075/ni.19.2.03def
- De Fina, A. (2013). Positioning level 3 – Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, 23(1), 40–61.
- De Fina, A., & Perrino, S. (2011). Introduction: Interviews vs. ‘natural’ contexts: A false dilemma. *Language in Society*, 40(1), 1–11.
- Deumert, A. (2018). The multivocality of heritage – Moments, encounters and mobilities. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of language and superdiversity* (pp. 149–164). London, UK: Routledge. doi: 10.4324/9781315696010
- Dewaele, J.-M., & Sevinc, Y. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(10), 159–179. doi:10.1177/1367006916661635
- Fogle, L. W., & King, K. A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1–25.
- Gafaranga, J. (2010). Transition space medium repair: Language shift talked into being. *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies*, 43(1), 118–135. doi:10.1016/j.pragma.2010.08.001
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research, methods – Analysis – Outreach. In A. Georgakopoulou & A. De Fina (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 255–271). West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- He, A. W. (2011). Heritage language socialization. In *The handbook of language socialization* (pp. 587–609). Wiley-Blackwell. doi: 10.4324/9781315696010
- Hiss, F. (2012). Managing sociolinguistic challenges: Storytelling about language loss and continuity in the case of Sámi. In K. J. L. Knudsen, H. P. Petersen, & K. Á. Rógvi (Eds.), *4 or more languages for all: Language policy challenges for the future* (pp. 36–54). Oslo, Norway: Novus.
- Johnsen, R. V. (in press a). *Flerspråklig ungdom og familien: Aktørskap, identitet og språklig praksis [Multilingual adolescents and the family: Agency, identity and language practices]*. (Unpublished doctoral dissertation) UiT – The Arctic University of Norway, Tromsø, Norway.
- Johnsen, R. V. (in press b). “Quiero juksar en la julaftenito” – Playfulness and metalinguistic awareness in translingual family interactions. *Multilingua – Journal of cross-cultural and interlanguage communication*.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907–922. doi:10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x
- King, K. A., & Lanza, E. (2017). Ideology, agency, and imagination in multilingual families: An introduction. *International Journal of Bilingualism*, 1367006916684907. doi:10.1177/1367006916684907
- Little, S. (2017). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15. doi:10.1080/13670050.2017.1348463
- Melo-Pfeifer, S. (2015). The role of the family in heritage language use and learning: Impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26–44. doi:10.1080/13670050.2013.868400
- Nortier, J., & Svendsen, B. A. (2015). *Language, youth and identity in the 21st century: Linguistic practices across urban spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOU 2010:7. (2010). *NOU 2010: Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo, Norway: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Obojska, M. (2019a). ‘Ikke snakke norsk?’ – Transnational adolescents and negotiations of family language policy explored through family interview. *Multilingua*, 38(6), 653–674. doi:10.1515/multi-2018-0058
- Obojska, M. (2019b). Trilingual repertoires, multifaceted experiences: Multilingualism among Poles in Norway. *International Multilingual Research Journal*, 1–20. doi:10.1080/19313152.2019.1611337
- Pujolar, J., & Gonzáles, I. (2012). Linguistic “mudes” and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138–152.
- Pujolar, J., & Puigdevall, M. (2015). Linguistic mudes: How to become a new speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 167–187. doi:10.1515/ijsl-2014-0037
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London, UK: Longman.
- Schiffrin, D. (2006). *In other words: Variation in reference and narrative*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. Studies in interactional sociolinguistics.
- Smith-Christmas, C. (2017). Family language policy: New directions. In J. Macalister & S. H. Mirvahedi (Eds.), *Family language policies in a multilingual world: Opportunities, challenges, and consequences* (pp. 13–29). New York, USA: Routledge.
- Svendsen, B. A. 2004. “Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo.”[“As long as we understand each other: Language choice, multilingual competences and language socialization among Norwegian-Filipino children in Oslo”] (Unpublished doctoral dissertation, nr 216) Faculty of Humanities, University of Oslo, Norway.

- Svendsen, B. A. (2018). The dynamics of citizen sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 22(2), 137–160. doi:10.1111/josl.12276
- Svendsen, B. A., & Ims, I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra “Ta tempen på språket!” og “Rom for språk?” [Multilingualism in school: Research status and data from “Taking the temperatur on language!” and “Room for languages?”]. In L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Eds.), *Språkreiser - festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen*. Oslo, Norway: Novus.
- Wei, L., & Zhu, H. (2013). Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese University students in the UK. *Applied Linguistics*, 34(5), 516–535. doi:10.1093/applin/amt022
- Wilson, S. (2019). Family language policy through the eyes of bilingual children: The case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(2), 121–139. doi:10.1080/01434632.2019.1595633
- Zhu, H. (2008). Duelling languages, duelling values: Codeswitching in bilingual intergenerational conflict talk in diasporic families. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1799–1816. doi:org/http://dx.doi.10.1016/j.pragma.2008.02.007

Artikkel 2

Johnsen, Ragni Vik. 2020. «Teasing and policing in a multilingual family». *Journal of Pragmatics*. 158 (2020). 1–12. doi: [10.1016/j.pragma.2019.12.012](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.12.012)



Contents lists available at ScienceDirect

Journal of Pragmatics

journal homepage: www.elsevier.com/locate/pragma



Teasing and policing in a multilingual family — Negotiating and subverting norms and social hierarchies



Ragni Vik Johnsen

Department of Language and Culture, Faculty of Humanities, Social Sciences and Education, UiT — The Arctic University of Norway, Breivika 3, Tromsø, 9019, Norway

ARTICLE INFO

Article history:

Received 12 April 2019

Received in revised form 6 December 2019

Accepted 29 December 2019

Available online 17 January 2020

Keywords:

Teasing

Socialization

Multilingual families

Multilingual interaction

Norm transgressions

ABSTRACT

This paper demonstrates how multilingual adolescents initiate language-directed teasing in family interaction and thus contribute to reinforcing or challenging social hierarchies and norms in the family. It investigates the case of a multilingual family living in Northern Norway (two parents and five children ranging from 3 to 18 years old). To a varying extent, and with varying degrees of competence, all family members use three languages in their daily lives: English, Spanish, and Norwegian. The data consists of self-recorded material of family interactions (9 h; 549 min) that were collected over the course of one year. A close interactional analysis shows how the siblings target linguistic production in teasing attacks, and use language-directed teasing as an interactional resource to position themselves and their family members. Drawing on Billig's (2005) theory of disciplinary humor, the article argues that playful corrections of perceived norm transgressions may be understood as situated (re)production and negotiation of social and linguistic norms, through which the young family members participate in the construction of the family as a community of practice.

© 2020 The Author(s). Published by Elsevier B.V. This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

By focusing on the interpersonal functions of teasing occasioned by prior linguistic transgressions (cf. Haugh, 2017), this article investigates how a multilingual family is constructed as a community of practice through teasing among siblings. The analyses show how the young family members exploit the whole range of the family's repertoire of linguistic resources to (playfully) engage in linguistic sanctioning, and to create links between language forms and social attributes. Basing on Billig's (2005) theories of humor and social order, the article demonstrates that teasing offers a glimpse into how linguistic resources and competences are negotiated in a multilingual family. Moreover, teasing is used by the children as an interactional resource in (re)producing, negotiating and subverting social roles, hierarchies, ideologies and norms, and locally relevant identity categories within the family.

1.1. Social and relational functions of teasing

Following Eder (1993: 17), teasing is understood as “any playful remark aimed at another person, which can include mock challenges, commands, and threats as well as imitating and exaggerating someone's behavior in a playful way.” Teasing is often ambiguous and may encompass interactional functions beyond entertainment. Teasing as a verbal practice is frequently

E-mail address: ragni.v.johnsen@uit.no.

<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.12.012>

0378-2166/© 2020 The Author(s). Published by Elsevier B.V. This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

studied within the fields of (socio-)pragmatics, sociolinguistics and linguistic anthropology, and has been explored interdisciplinarily through a wide range of approaches (see Haugh, 2017 for a comprehensive overview). In language socialization and the family context, teasing has been shown to serve norm-controlling and disciplining functions. Aronsson (2011: 468–469) reviews verbal play in language socialization, and argues that much of the teasing games within the family can be seen as “borderwork play, in the interface of children’s impotence and adults’ authority.” Parents may, for example, shame their children into behaving according to parents’ expectations of appropriate social conduct through teasing (Eisenberg, 1987; Schieffelin, 1987). Eisenberg (1987) shows that parents tease their children to control their behavior, but also that teasing forms and reinforces social relationships within the family. Miller (1987) connects the socializing functions of teasing to the children learning the value of self-assertion, standing up for oneself, and fighting back. Teasing as a socialization practice involves the learning of a range of social and linguistic skills, such as how to produce, recognize and react to teasing, learning the appropriate contexts of teasing (e.g. who can be teased and when) and the (socially) unifying functions of laughter (Eisenberg, 1987).

Within anthropology, the research on teasing had a bias up until recently towards adult-initiated teasing and a preference for adult–child interactions, and not children or peer interactions (Lytra, 2007b). The bias of viewing the adults as the ones setting the rules has been criticized in language socialization research (Ochs and Schieffelin, 2011) and in the more recently emerged field of Family Language Policy (Fogle and King, 2013), and the agency and engagement of both novices and experts, children and adults are increasingly acknowledged. Moreover, several studies have investigated teasing practices among children with the aim of remedying this bias (Eder, 1993; Lytra, 2007a; Svendsen, 2004; Tholander and Aronsson, 2002; Özkan et al., 2015). This line of work has provided insights into the multiple social function of teasing among children. Studies from linguistically and culturally mixed peer groups have shown how children, through teasing, monitor the social conduct and speech of their peers (Svendsen, 2004), where, for example, linguistic production or academic performances are targeted to ascribe particular (unwanted) identities to peers (Lytra 2007a, 2007b; Özkan et al., 2015). Research on how children employ and use linguistic resources creatively and playfully in family contexts is rather scarce, especially within multilingual families. We find an exception in De Fina (2012), who reports that performances and metalinguistic comments (expressed through, for example, teasing and joking) are linguistic strategies through which family members in a three-generation Italian-American family demonstrate engagement in Italian, the heritage language. Teasing also works to display, test out and negotiate identities. Drew (1987) shows how teasing tend to ascribe (or at least implicate) an unwanted identity or deviant attributes to its victim. The social practice of teasing also opens interactional spaces where identities may be contested and resisted and alternative self-identifications are foregrounded (Lytra, 2007a). In addition, teasing directed at linguistic forms may involve the affirmation or negotiation of group identity, or similarly, marking a distance from other groups by mocking the way they speak (Lytra, 2007a, b). By engaging in teasing practices, participants can develop and confirm relational identities among speakers by e.g. displaying alignment (Boxer and Florencia, 1997; Eisenberg, 1987). Eisenberg (1987) argues, for instance, that teasing within the family reinforces the relationship between the participants involved. Similarly, Boxer and Florencia (1997) suggest that by teasing, people demonstrate personal knowledge of one another and confirm a relationship of closeness and intimacy, which is why hostile or offensive teasing requires social proximity in order for the tease to be interpreted humorously. One of the social skills acquired through teasing is to be able to be the butt of a joke without being offended, and insights from conversational analytical approaches to teasing show that second-teases or non-serious uptakes tend to be preferred responses of teasing victims (Drew, 1987). In sum, teasing is a versatile semiotic resource that can serve various social functions. By examining child-initiated teasing in a multilingual family, this article adds to this existing knowledge.

1.2. Teasing as metalinguistic, rebellious and disciplinary

As indicated above, teasing as a conversational resource serves several social functions, one of which is that of social control. In Billig’s (2005) theoretical framework for the relationship between humor and social order, he distinguishes between two kinds of humor; *disciplinary* and *rebellious*. Whereas disciplinary humor “mocks those who break social rules” and “can be seen to aid the maintenance of those rules,” rebellious humor “mocks the social rules, and [...] can be seen to challenge, or rebel against, the rules” (Billig, 2005: 182). As Billig (2005) notes, however, teasing these categories apart might be difficult in practice. For example, rebellious humor may have disciplinary functions that confirms the hierarchies it seeks to transgress (see also Franzén and Aronsson, 2013). Verbal humor may be considered a metalinguistic activity in itself. Teasing is, for example, often characterized by performances (Bauman and Briggs, 1990); Tholander and Aronsson (2002) show how teasers impersonate others, parody, appropriate and stylize others’ voices as resources in teasing attacks. All kinds of linguistic features that speakers have awareness of may, in theory, be subject to joking or teases. Joking and teasing about language is loaded with metalinguistic significance, such as speakers’ attitudes towards language and linguistic norms (Norrick, 1993) and keeps the interactional participants attentive towards linguistic form (Poveda, 2005; Åhlund and Aronsson, 2015).

In interaction, teasing often emerges as locally occasioned opportunities to address minor conversational transgressions in ongoing talk (Drew, 1987; Haugh, 2017), such as breaking linguistic rules (intentionally or unintentionally). Correcting others in interaction is, however, much less frequent than self-correction, partly because of its interruptive nature, which may become a source of disagreement (Schegloff et al., 1977). Despite this, targeting linguistic competence in teasing is common. Norrick (1993) argues that jokes and teases that comment on linguistic form are *metalingual* (in Jacobson’s, 1960, terms), and may define and sort out the linguistic features appropriate for the interaction. Explicitly targeting linguistic production to tease may be interpreted as “overt linguistic power struggles,” where interactants link together linguistic features and social values, and use semiotic resources to attribute others’/co-participants’ unfavorable positions (Özkan et al., 2015: 467). Such

practices are documented in interactions in multilingual school and classroom contexts (Svendsen, 2004; Lytra, 2007a; Özkan et al., 2015), but only to a minor extent within a multilingual family context (but see De Fina, 2012, or Norrick, 1993, for monolingual examples). Billig (2005: 184) argues that there is a duplicity in the disciplinary teaching of children; “the overt message of the adult, laying down the rules” on the one hand, and “the covert teaching that indicates how the adult world of rules can be disrupted” on the other, and points at how this pattern can be observed in, for example, language learning. By learning how to speak “appropriately”, children also implicitly learn what is not appropriate. However, in a multilingual family setting, with diverse and unevenly distributed linguistic resources, children may possess linguistic competences that their parents do not, and vice versa. In Ag’s (2016: 110) study of negotiations of authority in family communication, some parents reported that their children corrected their (linguistic) behavior, and she interprets such instances as a “jocular ritual among the family members.” Moreover, as the examples in this article show, the young family members implicitly position themselves as authorized to linguistically discipline their siblings and their parents, and thereby contribute to form, reinforce and subvert linguistic and social norms and hierarchies within the family.

2. Methodology, data, and participants

2.1. Methodology and analytical framework

Self-recorded interactions constitute the main data source, but the analyses and discussions are also informed by information gathered through semi-structured interviews and ethnographic observations. Methodologically, the article draws on linguistic ethnography and its attention to how communication functions in peoples’ everyday routines (Copland and Creese, 2011; Lytra, 2007a), and the close, intensive analysis of linguistic signs of everyday interaction adopted in interactional sociolinguistics (cf. Rampton, 2017). In line with interactional sociolinguistics, the analysis focuses on how the interactants create social and linguistic norms, social relationships, identities and contexts in interaction (cf. Lytra, 2007a; Rampton, 2017; Gumperz, 1982).

2.2. Participants

The family in focus¹ consists of two parents (mother and father) and their five children; David (18), Samuel (16), Adrian (12), Erick (8) and Sofia (3). The father has lived in several different countries, one of them in Central America, where he met the mother. He learned English at an early age, and Spanish after he met her. The mother grew up in Central America, and learnt English through schools and travels. The family has lived in the Northern Norwegian city where the research took place for about four years. The four oldest children grew up in the Central American country, and speak Spanish, albeit to a varying degree. They attend or have attended an international school where English is the language of instruction, and where Norwegian is taught as a second language for pupils who do not have Norwegian as their first language. The youngest, Sofia, goes to a Norwegian-speaking kindergarten. After graduating middle school, David started in a public, Norwegian upper secondary school. In addition, he works in a Norwegian-speaking environment. Thus, within the family, various linguistic resources are in use: Spanish and English, and, to some extent, Norwegian.

The data from this family consists of 31 audio recordings of self-recorded interactional data (9 h; 549 min). During the data-collecting period, semi-structured interviews and follow-up conversations with the parents and the three oldest children were conducted. I also visited the family several times and had coffee or dinner with them when leaving and picking up the audio recorder. The recordings were made over a period of around 12 months. Throughout this period, the family had the recorder for three periods of a few weeks each. They were instructed to record family interactions, and were given the opportunity to delete interactions or part of interactions if they wished to.

2.3. Recordings and coding procedure

The data stems from a larger corpus of data collected to study language practices among multilingual (Spanish-speaking) families in Northern Norway (Johnsen, n.d.). Thus, the material was not collected with the aim of studying teasing and humor, but as examples of everyday language practices within multilingual families. The self-recordings were transcribed in ELAN (ELAN, 2018) and coded manually in nVivo. In the recordings, joint laughter, telling jokes and stories as well as teasing each other were recurrent verbal actions.

The analyzed excerpts were selected based on a series of criteria. Initially, the data was coded according to the overarching categories ‘jokes and teases’ (39 instances), ‘metalinguistic comments’ (35 instances), and ‘language plays and metalinguistic humor’ (25 instances). The overlaps between the different categories were further explored, and children’s role in teasing episodes were given particular attention. The four analyzed examples were chosen because they were examples of language directed teasing (11 instances), where the children in the family exploited what they perceived to be linguistic norm transgressions in teasing. The teasing-episodes were identified through a combination of prosodic and intonational cues associated with humor or sarcasm, such as laughter, smiley voices, exaggeration, rhythm and pitch or stylizations (see Özkan et al., 2015), and were directed present participants (cf. Eder, 1993).

¹ The project has been approved by the Norwegian Ethics Committee (NSD), project number 48029. All names are pseudonymous.

3. Findings: children as agents in negotiating social and linguistic norms and hierarchies

In this section, I discuss five examples of how teasing directed at linguistic form works as a means of reproducing and subverting social hierarchies between the family members. All the excerpts illustrate how the children exploit stylistic and linguistic mixing to initiate teasing attacks. The perceived norm transgressions involve interactionally unexpected language choices, lexical usage and pronunciation, and stylistic features. Throughout the section, I discuss the social and metalinguistic functions of the teasing episodes.

3.1. Disciplinary teasing and reproducing social roles and hierarchies

In the data, social hierarchies are often reproduced along an age-dimension. In Excerpts 1–3, we see examples of how such hierarchies are reinforced through teasing and linguistic sanctioning: The older siblings corrected and teased the younger ones and consequently invoked local authority positions and local rules of conduct.

“La playa” – performing accented speech

The excerpt below starts after Adrian (12) initiated a verbal activity in a prior turn (Adrian: “okay, one thing you miss about (Central American country), mum”), and challenges the mother to name things she misses about their former home country. Both the mother and David contribute to the activity, and the turn eventually comes to Adrian, which is the start of Excerpt 1.

Excerpt 1* (Participants: mother, David (18), Samuel (16), Adrian (12), Erick (8))

- | | | |
|-----|--------|--|
| 1 | Adrian | I know, I miss the plah:ya
<i>I know, I miss the beach</i> |
| 2 | Samuel | the playa |
| 3 | Mother | la playa, mis papás-
<i>the beach (,) my parents</i> |
| → 4 | Samuel | [you miss THE playa |
| 5 | David | [HA HA ha ha ha |
| 6 | Adrian | [LA PLAYA
<i>the beach</i> |
| → 7 | Samuel | ♪ vamos a la playa ♪
<i>Let's go to the beach</i> |
| 8 | Adrian | ((giggles)) |
| 9 | Erick | ((giggles)) |
| 10 | Samuel | ♪ ¡a mi me gusta bailar ♪ ((in heavy accent Spanish))
<i>I like to dance</i> |
| 11 | David | ha ha ha ha |

*For transcription key, see below.

The teasing sequence starts off as other-correction, where the older brother, Samuel (line 2), identifies and repeats a trouble source in Adrian's turn (the determiner *the* in English, and not the Spanish *la*). The mother (line 3) also repeats the same phrase as an uptake, correcting the determiner into Spanish. She attempts to continue with the topic of conversation (line 3), but is interrupted by Samuel, who exaggerates Adrian's language choice error with a mocking intonation (line 4). Thus Samuel “parasitically exploits material in the prior turn” (Tholander and Aronsson, 2002: 584) to direct a teasing attack at Adrian. By targeting his little brother, Samuel claims authority and a position as “superior” in the family's social hierarchy. David responds to Samuel's teasing attack by laughing, seemingly displaying alignment with Samuel, acknowledging his social position. Adrian loudly self-corrects (line 6), perhaps to demonstrate his knowledge of the correct language choice and standard form of the definite article, *la* (in Spanish), not *the* (English). From line 7, Samuel performs the chorus of a pop song in accented Spanish (e.g. producing a postalveolar, “Americanized” /r/, [ɹ], in *bailar*), and takes the mocking of his brother's Spanish skills one step further from merely pointing out a mistake. The song could in itself be an index of ‘poor Spanish,’² as the lyrics are based on popular ‘Latino’ stereotypes of going to the beach, partying, and dancing, and is performed in a mix of English and ‘foreign-accented’ Spanish. The original song Samuel refers to may be interpreted as Mock Spanish (Hill, 1998). However, in this instance, the Mock Spanish is used by a Spanish speaker (Samuel), who draws a link between Mock Spanish lyrics and his little brother's poor Spanish skills, to socially position Adrian as less competent. This may be viewed as a process of “othering” that renders Adrian's linguistic production deviant compared to the expected linguistic norms of the family (Coupland, 2010). This process of “othering” does not necessarily divide between “in-group” and “out-group” repertoires. Rather, by stylizing Mock Spanish, Samuel plays with the linguistic and social boundaries within the group in a way that retains a sense of in-group solidarity: Spanish is still a linguistic resource that links the family members together, despite their different proficiencies. Samuel's performance is taken up playfully by the brothers, as the giggles in lines 8 and 9 indicate.

² The lyrics of the song go “vamos a la playa, a mi me gusta bailar, el ritmo de la noche sounds like fiesta” (Let's go to the beach, I like to dance, the rhythm of the night sounds like party), and was originally performed by the French group Miranda.

During one of my visits to the family, I had a conversation with Samuel where he took a similar metalinguistic stance towards Adrian's use of Spanish: disapproving of his accented Spanish, implicating that he should rather speak English:

Excerpt 2 (Participants: Researcher and Samuel)

- 1 Res. Do you speak Spanish to each other?
 2 Samuel No oc- whenever he ((Adrian)) wants to say something very (lowkey)
 3 he starts speaking like Spanish, but (he kind of gives it away)
 4 because he goes like "Samuel **podés venir a mi cuarto?**" ("Samuel can you come
 to my room", stylizing his brother in a heavy English-accented Spanish))
 5 And I like "why don't you just say it in English"

Prior to this, Adrian directed a request towards Samuel in Spanish, and Samuel responded in English. I followed up by asking whether they speak Spanish to each other, as the self-recorded material indicated that Spanish was not the preferred language choice between the brothers. In this question-answer sequence, Samuel positions his younger brother as a poor Spanish-speaker by imitating him in an accented manner, and discredits his younger brother's attempt at speaking Spanish: Accented Spanish (or Mock Spanish) is identified as deviant by Samuel. Suggesting that he should speak English rather than 'accented' Spanish, he implicates that Spanish is not a 'real' part of his brother's repertoire. The alternative, as suggested by Samuel, is not to improve in Spanish, but to rather speak English (i.e. 'stick to what you know').

"Dad, not dude"—exploiting stylistic transgressions

Styles and highly indexical features (such as slang words) were also subject to correction, as we see in Excerpt 3. Here, Samuel needs appropriate equipment for a school skiing excursion. In this interaction, Samuel and his father are discussing whether he should borrow from a family friend, or rent:

Excerpt 3 (Participants: Father, David (18) and Samuel (16))

- 1 Father okay then I can ask mr. M maybe he can lend you s-
 2 Samuel or we can just go to the xxx and check out the store
 3 Father what?
 → 4 Samuel or we can go to the xxx and check out the
 5 skiing store (dude)
 6 or not the skiing but [the ski rental store
 → 7 David [not dude, dad
 8 Samuel Ah?
 → 9 David not dude, dad
 10 Father yes
 → 11 Samuel I didn't say dude [or dad
 12 David [yeah you said dude
 13 Samuel I didn't say [either one
 14 David [yeah,
 15 David you go check the store with DUDE
 → 16 Father \$you said dude\$ (0.5) he
 17 Father you don't say-
 → 18 David ever:ybody hea-r:-d you ((stylized))
 19 Father \$yeah\$, \$you\$ say it unconsciously
 20 David \$yeah\$
 21 Samuel okay anyways the point is we can go and check out the store

In line 5, Samuel suggests that they stop by the rental to check the prizes, and employs a lexeme that sounds like *dude*. In this immediate linguistic context, due to Samuel's intonational pattern the utterance is ambiguous, and *dude* could in fact be interpreted both as a vocative expression, referring to the father, and also to the person working in the rental ("the store dude"). Both the father and David seem to have interpreted it as a vocative expression referring to their father. The slang word *dude* may convey numerous meanings, especially among young male speakers. *Dude* is often used as a term of address among young men, and indexes a cool, casual stance and masculine solidarity (Kiesling, 2004). These indexical values that signal informality, coolness, and youth seem to be recognized by David, who explicitly corrects his younger brother in line 7. Samuel responds to the correction seriously by denying that he said *dude*. David's correction points out a norm break, and displays David's perceptions of what counts as appropriate ways of speaking to their father. By correcting his little brother, David may be assigning Samuel with an unwanted identity of being rude or disrespectful. Correcting this linguistic form seems to allow David to construct alignment with his father, while also demonstrating authority over his younger brother and (re)produces interactional norms by doing linguistic normative work.

What follows is a small dispute about whether Samuel actually uttered *dude* or not, which Samuel repeatedly denies. By denying it, Samuel also denies the ascribed identity as being disrespectful. However, the father aligns with David in line 10, and consequently authorizes the correction of his brother's language. In line 16, the father attempts to change the framing of the tease into a more playful one by laughing lightly, as the correction has led to a quarrel between the two brothers. In line 18, David insists on Samuel's mis-speech by stating that everybody heard him, and also takes up on the father's playful framing by stylizing the utterance in accented English (pronouncing /r/ as an alveolar trill [r]). The father affirms David's claim that

everybody heard Samuel say *dude* (line 19), and follows up with another tease on Samuel's behalf suggesting that he said it unconsciously. Raising his voice, Samuel strongly signals 'unlaughter' (i.e. the rhetorical opposition to 'laughter' cf. Billig, 2005) through an attempt to move forward with the conversation, and repeats his initial request to go and check out the skiing store. By exploiting a perceived error in Samuel's turn, David manages to demonstrate a range of locally relevant sociocultural skills, such as loyalty and respect towards the father, and his own authority. He also demonstrates metalinguistic knowledge of the indexical values of *dude*, and the local norms of conduct and speech within the family context. In sum, the corrections provide a window into the acceptable linguistic norms of language use within the family (i.e. how to address parents 'adequately'), which in turn relate to their local family values and social hierarchies (i.e. perceived ways of acting respectfully). The two excerpts demonstrate that there seems to be a certain age hierarchy in which the older siblings (Samuel in Excerpt 1, David in Excerpt 3) correct and tease the younger ones. More specifically, and following Billig (2005), the examples may be interpreted as disciplinary teasing: They illustrate how older siblings use language-directed teasing to construct alignments between family members, and to claim competence and authority. By identifying a norm transgression, the boundaries of the local, linguistic norms are also being negotiated. In claiming authority over linguistic norms, the older brothers also claim a superior position and reproduce and reinforce the social (age-scaled) hierarchy. In sum, the examples show how other-corrections directed at language may, on the one hand, be employed in a playful frame as a means of teasing in which social roles and positions can be reinforced and authority and power positions can be claimed and questioned. On the other hand, teasing directed at linguistic form may contribute to controlling, reinforcing or confirming the linguistic norms within the family through which linguistic norms are being negotiated. Through linguistic corrections, the teaser ascribes an unwanted identity to the target of the verbal correction. At the same time, the younger ones may resist being positioned with an unwanted identity ascription. As the following excerpt will demonstrate, the local hierarchies are by no means stable or static structures.

3.2. Subverting social hierarchies: correcting older siblings and parents

The following examples show how teasing attacks may *subvert* the social hierarchies in the family, and how children exert their agencies in negotiating authority and competence. In addition, both Excerpts 4 and 5 (similar to Excerpts 1–3) draw attention to how the family members orient towards various linguistic norms and how this metalinguistic awareness works to construct a multilingual family identity.

"Good characters" – undermining sibling authority through perceived errors

This sequence is part of a longer recording of a family dinner, and the brothers in the family (David, Samuel, Adrian and Erick) have been teasing each other back and forth for a while. The younger siblings, Erick and Adrian, ascribe David with the identity "old" as it is soon his birthday, when he will turn nineteen. This leads to the following sequence in which David and Samuel start to discuss their personal achievements.

Excerpt 4 (Participants: Father, David Samuel, Adrian, and Erick)

- | | | |
|------|--------|--|
| 1 | Samuel | and I'm turning seventeen and haven't |
| 2 | | [achieved anything in my life |
| → 3 | David | [what have I done with my life (1.3) well I have achieved |
| → 4 | | something I mean I'm going to graduate from school |
| 5 | Samuel | yeah I don't know I haven't done that |
| → 6 | David | I graduated from every school with good characters |
| 7 | Erick | aha |
| → 8 | Father | characters? |
| → 9 | Adrian | [CHARACTERS? ((mocking voice)) |
| 10 | David | [o:h sorry I was thinking |
| 11 | Adrian | [CHARacter |
| → 12 | David | KARAKTERER ((slams hand in table)) I was thinking in norsk
<i>grades, I was thinking in Norwegian</i> |
| → 13 | Erick | you're getting o::ld you're getting- |
| 14 | David | grades #sorry |
| → 15 | Adrian | you're so- so you started to forget the words |
| 16 | David | no:: |
| 17 | Erick | yes |
| 18 | David | it's too many languages in my head |
| 19 | Adrian | he's like "o:h" |
| 20 | David | last time F((name of a friend)) [was talking to me- |
| 21 | Adrian | [it's too much for him |

In line 6, David states his achievement of graduating school with good grades, but employs the word "characters" (with an English pronunciation) but with the lexical content from Norwegian (where *karakterer* means grades). David's use of a purported inappropriate word triggers a correction from his father and younger brother Adrian (lines 8 and 9), and, not least, material for Adrian to design a tease directed at his older brother. In line 8, the father offers a corrective feedback by repeating the error with a rising pitch, identifying the trouble source in David's turn, and possibly offering David the opportunity to self-repair (Schegloff

et al., 1977). Adrian (line 9) initiates a second-repair by repeating the same trouble source once again in a stylized manner, employing exaggerated prosody and volume, which emphasizes his intention of making fun of David's error. As the error has already been spotted and pointed out by the father, it is unlikely that he repeats this because he misheard his father. Repetitions recurrently reflect metalinguistic awareness and have a range of functions – didactic, playful, emotional and expressive, to mention only a few (Johnstone, 1996). In this case, Adrian builds a teasing attack by way of the repetition, and succeeds in changing the footing of the interaction into a teasing frame. Adrian does not let the teasing opportunity slip away, and we see how the initial discussion of age and achievements becomes connected with the correction (line 15, 19, and 21). The tease can be interpreted as a misrecognition of David's claimed achievement: In lines 4 and 6, David is claiming a status and identity of a 'good student' by highlighting his achievements, and by displaying his age as a positive resource that gives him a certain authority and status. David's utterance may have been particularly vulnerable to being teased about, as he (unconsciously) contradicted his bragging of good school results by producing a linguistic error. By stylizing David's error in a mocking tone, Adrian assigns an unwanted identity to David that is in stark contrast to the claims David has just made about himself, and succeeds in turning his brother's achievements against him: Whereas David presented his age and experience as a resource, Adrian succeeds in inverting this into a negative attribute. From line 13, Erick also joins in and aligns with Adrian and draws a link between the linguistic error and the fact that David is "getting old." As the transcription indicates, the prolongation of the vowels in /o:ld/, pronounced in an emphatic voice, makes Erick's performance seem like an attempt to stylize an 'old man,' or a way to exaggerate the teasing frame. By turning the advantage of being the older sibling into material for a teasing attack, Adrian and Erick succeed in challenging and subverting the relational hierarchy between the younger and the oldest sibling, and inverting the status of the category "old" into something utterly negative (as a cognitive decline with reduced capacity of lexical retrieval).

David responds to the tease directed at him without laughing (see Drew, 1987 on 'po-faced' responses). From line 12, he offers an explanatory account for the error ("I was thinking in *norsk*"). However, he also manages to present himself as multilingually competent, first by self-repairing the utterance in Norwegian (line 12), and later also in line 14 in English. Expanding on this account, David states that "there are too many languages" in his head, and initiates a story of how he forgot the language in which he spoke with a friend (lines 18 and 20). The issue of 'linguistic confusion' is in fact taken up in the following turns with an anecdote of how he spoke Norwegian to an English-speaking friend, and followed up by the mother with a similar story of being 'linguistically confused'. David positions himself as a victim of his multilinguistic competence and implies an idea of linguistic confusion caused by his knowledge of several languages. The explanation in line 18 related to the many languages in his head implicitly displays biographical information that is shared by several of the family members. By conveying this information, he also engages in constructing a group identity as multilingual, i.e. doing 'being a multilingual family.'

Regarding the mixing of different linguistic features, we see that David's Norwegian utterances (line 12) are not corrected, and are therefore in some sense unmarked, while the English lexeme with Norwegian semantic content is identified as an object of ridicule. The correction that takes place in lines 8–12 is not towards mixing language per se, but is perceived as a norm break, and more specifically, it is the norms of English language use that are transgressed. By sanctioning incorrect language, the younger brother, Adrian, can claim competence and knowledge of the use of English in the family, which enables him to act as an authority towards his older brother and play with, and perhaps subvert, the power structure between them. Implicitly, the act of sanctioning the language use may contribute to assigning indexical values to the family's linguistic resources: In this example, English is positioned as a language in which the family members are expected to have good competence, and errors are objects of laughter and ridicule. Similarly, in Excerpts 1 and 2, "Mock Spanish" and accented Spanish is made fun of.

«Potato sour» – exploiting mixing and divergent competences in teasing

The previous excerpts have demonstrated how teasing directed at linguistic forms is used as a resource among the siblings to display or claim authority and competence in interactional 'power struggles.' The adolescent children may also claim such roles by correcting their parents' speech, as illustrated in the excerpt below. In this sequence, the family is gathered around the dinner table. There are, in fact, two parallel correction sequences going on in this interaction: one between Samuel and the mother, and the other between Adrian and the father (and David). Both concern the parents' pronunciation of Norwegian features.

Excerpt 5 (Participants: Father, David, Mother, Adrian, Samuel, Erick)

- | | | |
|------|--------|--|
| → 1 | Father | what's a <i>gummi</i> plant xx |
| → 2 | David | GUMMIPLANTE
rubber/plastic plant |
| → 3 | Mother | [de que no es de verdad
that it is not real |
| → 4 | Father | ah <i>gummi</i> , you say <i>gummi</i> it's gummy |
| → 5 | Mother | yeah but eh <i>han snakke norsk</i>
yeah but eh he speaks in Norwegian
(0,5) |
| → 6 | Mother | ikke engelsk
not in English |
| → 7 | Adrian | takk for maten ((ritual referring to the mealtime context))
Thank you for the food |
| → 8 | Samuel | why do you say " enjelsk " it's not " enjelsk " |
| → 9 | Samuel | [there is no " enje " HE HE |
| → 10 | Mother | [okay como es?
okay how is it? |

- 11 Mother [>**decilo correctamente x pues!** <
say it correctly x then
- 12 Samuel [xxx
- 13 Erick **Engelsk** ((low))
English
- 14 Samuel **engelsk** ((produced with an 'Oslo'-like pronunciation)) (1.2)
English
- 15 Erick **engelsk** (1.3)
English
- 16 Father que es a "**potetsur**"
what is a "potato sour"
(0.7)
- 17 Adrian no, "**sur potet**", djesus xx
no, "sour potato", Jesus
- 18 David ((laughing)) **det er en potetsur**
it is a potato sour
- 19 Mother **(non) encuentre la diferencia con Samuel pero** anyways
I (don't) find the difference from Samuel but anyways
- 20 Samuel huh?
(0.5)
- 21 Adrian there was no difference |it's all in your head
- 22 Samuel |**engelsk**, **ENGelsk**
english, **ENGLISH**
- 23 Samuel Not "**ENjelsk**"
not "**ENjish**"
- 24 Adrian it's all in his head now
- 25 Samuel "enje" is in Spanish
- 26 Father don't be a **potetsur**
don't be a potato sour
- 27 Adrian **sur POTET**, djesus
sour potato, Jesus
- 28 Father ((laughing))

The sequence starts a few turns earlier, where a fake plant in the living room is the topic of conversation, which turns into a rather long discussion of the pronunciation of gummy, and a clarification of what is meant by a 'gummi plant' (pronounced /gumi plænt/, i.e. a mix of Norwegian and English pronunciation). In line 1, the father asks for a clarification of what is meant by "gummiplant," and the mother responds in Spanish by explaining that it is a plant that is not real, while David repeats the word in Norwegian with emphasized intonation. Thus, the father explicitly corrects the utterance in accordance with English phonology (i.e. /gʌmi/) in line 4, whereas the mother responds (combining features from English and Norwegian) that David is speaking in Norwegian, not English (lines 5 and 6). The mother's response may be interpreted as an explanatory account that accounts for the confusion in meaning and pronunciation. By doing this, she modifies the father's correction in line 4, implying that a correction was not necessary. At the same time, through her response, she positions David as a speaker of Norwegian.

In line 8, Samuel questions his mother's pronunciation of Norwegian, and claims that her pronunciation "enjelsk" (English) was incorrect. More specifically, he identifies an /ñ/ in her utterance, a Spanish consonant (line 9). The laughing particles in line 9, along with a mild sarcastic tone of voice, indicate that he is mocking her, and he positions her as less competent in Norwegian than himself. Interestingly, he claims competence and authority in Norwegian through the use of English features only. The mother does not, however, seem to have a problem with being identified as a learner or less competent Norwegian speaker, and she asks Samuel to provide her with the right form and pronunciation, consequently confirming Samuel's position as the Norwegian expert. However, the imperative verb form and her slightly up-speed intonation give the impression of slight irritation.

In lines 14 and 15, the target word ('engelsk' English) is repeated by both Samuel and his younger brother Erick, who, based on his very low repetition of the word, almost seem to be testing out whether or not he can pronounce it the same way as Samuel. At this point, Samuel repeats the target word with a distinguishable Oslo intonation, and not the local dialect intonation that would have been expected based on the location and previous utterances in Norwegian. This might be an expression of metalinguistic awareness of a conceived standard pronunciation that adds a layer of authority to his correction.

In line 19, the mother states that she did not recognize any difference between her and Samuel's pronunciation. Adrian immediately aligns with the mother by saying that there was no difference (line 21), and that the difference is in Samuel's head. Samuel corrects the word twice more, and explicitly identifies the error of the mother again. Adrian continues to take advantage of the tension between Samuel and the mother to tease Samuel, and states again that the linguistic difference he perceives is all in his head (line 24). Thus, Samuel's claim of linguistic competence is challenged by Adrian, who aligns with his mother and discredits Samuel's position as the knowledgeable one by suggesting that the difference he perceived was a product of his imagination.

In parallel, perhaps as a meta(linguistic) comment on the discussion between the mother and Samuel, the father utters what seems to be a deliberate mistake in Norwegian (line 16): Combining features from Spanish, English and Norwegian, he

asks what a *'potetsur'* is ("**Que es a potetsur**"). The word *'potetsur'* does not mean anything in Norwegian, while *'sur potet'* (sour potato) is a silly, pejorative term for someone who is in a bad mood. Structurally, this question can be interpreted as contrastive language play invoking the placement of adjectives in Spanish versus Norwegian. Spanish adjectives are (usually) placed after the noun, while in Norwegian they are placed before. This alleged 'deliberate' error seems to be recognized by Adrian, who explicitly corrects his father's mistake (line 17), adding an interjection that makes it seem as though he has corrected this mistake before. Judging by Adrian's uptake on this mistake, it seems that the father utters this phrase as a friendly tease to which he expects reactions. David also repeats the error produced by the father (line 18) and laughs, seeming to recognize the 'deliberate' mistake. By the end of the sequence, the two correction sequences seem to interweave, as the father responds to Samuel's last correction by teasing him, asking him to not be a "potetsur" (line 26). At this point, there is little doubt that the mistake is deliberate, as he has been corrected once before. However, Adrian repeats the correction (line 27) and the father starts to laugh (line 28), in what seems like a humorous ritual.

This excerpt shows various aspects of the interactional dynamics in this family: The sequence demonstrates through two correction sequences how the children actively engage in reproducing and challenging social norm hierarchies by linguistically disciplining their parents. Additionally, the children challenge their parents' authority positions by claiming (linguistic) knowledge authority (cf. Ag, 2016): The children identify norm breaks, and correct their parents' Norwegian according to a lexical and phonological standard and thus claim (linguistic) authority and competence. The parents also reinforce the children's position as experts, by explicitly positioning them as the more knowledgeable in Norwegian (e.g. the mother in line 5, the father through his 'deliberate' mistake in 27).

Lastly, the sequence demonstrates how different linguistic resources are used within the family. The mother (lines 3 and 5) employs Spanish, English and Norwegian features in the course of two turns to convey her message. Similarly, the father employs features from Spanish, English and Norwegian to engage in a verbal game. These practices suggest that polylingual norms (cf. Jørgensen, 2008) exist side by side with norms oriented towards a standard. Similar to Excerpt 4 we see that while linguistic features may be corrected, mixing per se, are not corrected. Rather, the correction of linguistic norm transgressions seems to be related to how language use is perceived within a particular interactional context.

Whereas teasing in other contexts can often be characterized as a way to exhibit power, directed from authority persons onto less powerful individuals (Franzén and Aronsson, 2013; Holmes, 2000), Excerpts 4 and 5 show that teasing within the family may be directed at family authorities (or claimed authorities), such as older siblings. Following Billig (2005: 182), the examples illustrate how humorous teasing may challenge social norms and be rebellious: Through teasing, younger siblings may question, discredit, or subvert social hierarchies. Such practices challenge established social relationships and roles within the family (e.g. the often-reproduced age hierarchy between younger and older siblings). Thus, authority positions and power are continuously negotiated, reconstructed and subverted in interactions. At the same time, these fleeting, conversational 'power struggles' also work as a way to produce and affirm family bonds: In the case of this multilingual family, the teases directed at linguistic form contribute to the creation of a shared family identity by playing on common reference points, such as their multilingual biographies and multilingual repertoires, that contribute to the formation of the family as a community of practice.

4. Concluding discussion

This paper shows how multilingual, adolescent children, through teasing, contribute to reproduce, negotiate, challenge and subvert social roles, identities and hierarchies in the family, and consequently participate in the formation of the family as a community of practice (Eckert and McConnell-Ginet, 1999; Wenger, 2001). Prior work on teasing in the family has focused on the socializing effects of teasing (Aronsson, 2011; Eisenberg, 1987; Miller, 1987; Schieffelin, 1987). While many of these functions are also present in this material, this paper also documents how teasing can be viewed as a peek into the negotiation of social and linguistic norms of a multilingual family. A close analysis of instances of teasing directed at linguistic form shows that the teasing attacks often start off as corrections (playful or serious), but turn into teasing attacks. Following Billig (2005), the examples show how teasing, discipline and authority become connected: In exploiting linguistic errors in teasing attacks, the children in the family regulate each other's linguistic productions, and use metalinguistic knowledge to claim (or challenge) positions in local social hierarchies (Excerpts 1–5).

The interactional achievements of teasing directed at linguistic form are both linguistic and social: On the one hand, the siblings monitor linguistic norm transgressions by correcting (perceived) errors, but by relating linguistic symbols to social attributes, they also reinforce, challenge and even subvert power structures and social hierarchies. In their work on verbal teasing in Køge and Eşkehir, Özkan et al. (2015) found that positioning others according to their linguistic competence or linguistic productions were common ways of teasing among the Køge children. By targeting linguistic competence and production, teasers ascribe unfavorable identities and assign negative attributes to others. The excerpts presented here show the acute metalinguistic awareness of the participants, and demonstrate how language negotiations in the family take place in mundane interactional activities, such as teasing. More specifically, they also show that linguistic competence and production are (efficient) targets in teasing practices.

Further, the examples recurrently show how teases directed at linguistic form create temporary alliances where the young family members play with the power hierarchies in the family. Language-directed teasing within the family may be rebellious (Billig, 2005), as it provides the teaser with semiotic material to challenge, or rebel against, other family members' social positions (as shown in Excerpts 4 and 5). Thus, linguistic resources play an important role in social negotiations of the family.

Between the siblings, the position as the linguistically competent one seems to carry a certain value (cf. Excerpts 1, 3, 4, and 5), by providing a possibility to exhibit power and display multilingual competence: For the teaser, correcting a linguistic transgression is a means of displaying competence or knowledge authority (Stapleton and Wilson, 2010; Ag, 2016). By targeting linguistic production in a teasing attack, the young family members display knowledge of locally relevant norms of speech and conduct, as well as family values (e.g. loyalty, speaking respectfully). Additionally, through teasing, the children may claim the right to use, or discredit each other's right to use particular linguistic resources and languages (Excerpts 1, 3 and 4), and further question or challenge social hierarchies. Teasing directed at linguistic form has the potential to work normatively, creating, reinforcing, or negotiating the relationship between language and social hierarchies within the family. In line with previous research on teasing in linguistically diverse peer groups (Lytra, 2007a; Özkan et al., 2015), targeting linguistic competence and production are efficient ways of assigning negative attributes to others and of negotiating social alliances, also within multilingual families.

Regarding the distribution of multilingual resources within families, there is a possibility that certain linguistic norms and ideologies are sustained by the “disciplinary laughter” (Billig, 2005: 205): Siblings who mock the transgression of established linguistic rules display certain normative beliefs. These dynamics shed light on the role of siblings in negotiating and talking language choices and practices (or family language policies) into being in the family, and might even contribute to the understanding of differences in language competence between older and younger siblings (as described by e.g. Yamamoto, 2001; Barron-Hauwaert, 2011). Future, longitudinal and ethnographic research, for example within the fields of language socialization or Family Language Policy, could look further into how children may be socialized into *not* using a particular language through such interactions. However, the data presented does not provide evidence that teasing necessarily leads to a reluctance to use a language. Rather, the data show that language-directed teasing in this family is not driven by only one linguistic norm: What is sanctioned in one sequence (e.g. mixing features from English, Spanish and/or Norwegian) is not necessarily sanctioned in another, and similarly, the one who is teased for a linguistic error in one case may take on the role of teaser in another (e.g. David in Excerpts 3 and 4). The family members may opportunistically sanction perceived norm transgressions to comment or rebel against, claimed *social* positions (and particular language use *per se*). These dynamics tell us that different views of language are negotiated within the interactional course and the setting (cf. Ag and Jørgensen 2013), and that what is perceived as incorrect, and thereby sanctioned through teasing, is locally, contextually, and interactionally bounded. In other contexts, humor and playfulness may constitute frames that facilitate the use of particular languages (cf. De Fina, 2012 Johnsen, n.d.).

As Poveda (2005) argues on the basis of studies of metalinguistic activities in a classroom context, verbal play is used creatively to construct and reconstruct complex social identities and alignments. The present analysis has shown that linguistic resources, metalinguistic awareness, and multilingual competence are important resources in negotiating social relationships between the family members. The display of multilingual competence, metalinguistic awareness, and particular biographical information related to being a transnational family (cf. Zhu and Wei, 2016) contribute to the construction of a multilingual group identity within the family. Åhlund and Aronsson (2015) find that students use stylizations and verbal improvisations to display reflexive attitudes to language and language usage, and to mobilize their peers' metalinguistic awareness and reflexivity towards reflexive aspects of language. Similarly, as shown in the analyses, the children of this multilingual family also identify and assess the linguistic conduct of their co-family members. Through these metalinguistic activities, they participate in the formation and reproduction of linguistic norms and ideologies in the family, create bonds between them, and consequently (re)produce the family as a multilingual community of practice. Whether this metalinguistic awareness in teasing is typical of multilingual families, or if we might see the same attention to language in teasing in monolingual families, is a topic to be explored in future studies.

Transcription key:

xxx	unintelligible utterance
\$word\$	smiley voice
MAJ	loud voice
<u>underscored</u>	emphatic stress
	onset of overlapping speech
((nonsense word))	researcher's comments
(word)	uncertain transcription/guess at unclear word
,	short pause
(1.)	timed pause (1 second)
♪	singing
"word"	reported talk; spoken in another voice
?	rising intonation
>word<	up-speed; spoken faster than surrounding talk
<i>italics & bold</i>	in Norwegian
bold	in Spanish
unmarked	in English (in original)
<i>italics</i>	English translations
:	prolonged vowel or consonant

Funding

I thank UiT – The Arctic University of Norway for funding my Ph.D. scholarship, during which this research was conducted.

Declaration of competing interest

The author declare no conflict of interest in preparing this article.

Acknowledgements

I would like to thank the two anonymous reviewers and the editor Michael Haugh for their helpful comments that helped improve this manuscript. I would also like to thank my supervisors Bente Ailin Svendsen, Florian Hiss, and Tove Bull for their encouraging and critical comments and remarks on earlier versions of this draft. I also thank Karin Aronsson and Rickard Jonsson for their inputs, as well as at the discourse seminar at Department of Child and Youth-studies at the University of Stockholm where I presented parts of the data material during my research stay. Last, but not least, I would like to extend my warm gratitude to the family members for participating in this study. All errors are of course my own.

References

- Ag, A., 2016. Rights and wrongs – authority in family interactions. In: Madsen, L.M., Karrebæk, M.S., Møller, J.S. (Eds.), *Everyday Linguaging. Collaborative Research on the Language Use of Children and Youth*. Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 95–120.
- Ag, Astrid, Jørgensen, J. Normann, 2013. Ideologies, norms, and practices in youth poly-linguaging. *Int. J. Biling.* 17 (4), 525–539. <https://doi.org/10.1177/1367006912457275>.
- Åhlund, Anna, Aronsson, Karin, 2015. Stylizations and alignments in a L2 classroom: multiparty work in forming a community of practice. *Lang. Commun.* 43, 11–26. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2015.03.004>.
- Aronsson, K., 2011. Language socialization and verbal play. In: Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor, Schieffelin, Bambi B. (Eds.), *The Handbook of Language Socialization*. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch20>.
- Barron-Hauwaert, S., 2011. In: *Bilingual Siblings : Language Use in Families*. ProQuest Ebook Central: John Benjamins Publishing Company.
- Bauman, Richard, Briggs, Charles L., 1990. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annu. Rev. Anthropol.* 19, 59–88.
- Billig, Michael, 2005. *Laughter and ridicule: towards a social critique of humor*. In: London. <http://sk.sagepub.com/books/laughter-and-ridicule>. (Accessed 12 May 2019).
- Boxer, Diana, Florencia, Cortés-Conde, 1997. From bonding to biting: conversational joking and identity display. *J. Pragmat.* 27 (1997), 275–294. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00031-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00031-8).
- Copland, Fiona, Creese, Angela, 2015. *Linguistic Ethnography : Collecting, Analysing and Presenting Data*. In: Sage, Los Angeles.
- Coupland, N., 2010. Other-representations. In: Jürgen, J., Jan-Ola, Ö., Verschueren, J. (Eds.), *Society and Language Use*. ProQuest Ebook Central: John Benjamins Publishing Company, pp. 241–261.
- De Fina, A., 2012. Family interaction and engagement with the heritage language: A case study. *Multilingua - J. Cross-Cult. Interlang. Commun.* 31 (4), 349–379. <https://doi.org/10.1515/multi-2012-0017>.
- Drew, Paul, 1987. Po-faced receipts of teases. *Linguistics* 25 (1), 219–253. <https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.1.219>.
- Eckert, Penelope, McConnell-Ginet, Sally, 1999. New generalizations and explanations in language and gender research. *Lang. Soc.* 28 (2), 185–201.
- Eder, Donna, 1993. *Go Get Ya a French!*: romantic and sexual teasing among adolescent girls. In: Tannen, Deborah (Ed.), *Gender and Conversational Interaction*. Oxford University Press, New York, pp. 17–31.
- Eisenberg, A.R., 1987. Teasing: verbal play in two mexican homes. In: Schieffelin, B.B., Ochs, E. (Eds.), *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press, pp. 182–199.
- ELAN, 2018. *ELAN (Version 5.2) [Computer Software]*. In: Max Planck Institute for Psycholinguistics. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.
- Fogle, Lyn W., King, Kendall A., 2013. Child agency and language policy in transnational families. *Issues Appl. Linguist.* 19, 1–25.
- Franzen, Anna Gradin, Aronsson, Karin, 2013. *Teasing, laughing and disciplinary humor: staff–youth interaction in detention home treatment*. *Discourse Stud.* 15 (2), 167–183. <https://doi.org/10.1177/1461445612471469>.
- Gumperz, J.J., 1982. *Discourse strategies*. In: 1 Cambridge University Press, New York.
- Haugh, M., 2017. Teasing. In: Attardo, S. (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humor*. Taylor and Francis, pp. 204–219.
- Hill, Jane H., 1998. *Language, Race, and White Public Space*. In: Washington.
- Holmes, Janet, 2000. Politeness, power and provocation: how humor functions in the workplace. *Discourse Stud.* 2 (2), 159–185. <https://doi.org/10.1177/146144560002002002>.
- Jacobson, R., 1960. Closing statement: linguistics and poetics. In: Sebeok, T.A. (Ed.), *Style in Language*. MIT press, Cambridge, MA, pp. 350–377.
- Johnsen, R.V., (for the). *Flerspråklig ungdom og familien: Aktørskap, identitet og praksis [Multilingual Adolescents and Their Families: Agency, Identity and Practices]*. (PhD thesis).
- Johnstone, Barbara, 1996. *The Linguistic Individual : Self-Expression in Language and Linguistics*. In: Oxford University Press, New York.
- Jørgensen, J. Normann, 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *Int. J. Multiling.* 5 (3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>.
- Kiesling, Scott F., 2004. *Dude. Am. Speech* 79 (3), 281–305. <https://doi.org/10.1215/00031283-79-3-281>.
- Lytra, Vally, 2007a. *Play Frames and Social Identities : Contact Encounters in a Greek Primary School*. In: ProQuest Ebook Central: John Benjamins Publishing Company.
- Lytra, Vally, 2007b. Teasing in contact encounters: frames, participant positions and responses. *Multilingua – J. Cross-Cultural Interlang. Commun.* 26 (4), 381–408. <https://doi.org/10.1515/MULTI.2007.018>.
- Miller, P., 1987. Teasing as language socialization and verbal play in a white working class community. In: Schieffelin, B.B., Ochs, E. (Eds.), *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press, pp. 199–213.
- Norrick, Neal, 1993. *Conversational Joking – Humor in Everyday Talk*. In: Indiana University Press, Bloomington, Indianapolis.
- Ochs, Elinor, Schieffelin, Bambi B., 2011. The theory of language socialization. In: *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell, pp. 1–21.
- Özkan, F Hülya, Lian, Malai Madsen, Keçik, İlknur, Jens, Normann Jørgensen, 2015. Verbal teasing among young people in Køge and Ekişehir. In: Bente, Ailin Svendsen, Jacomine, Nortier (Eds.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge University press, Cambridge.
- Poveda, David, 2005. Metalinguistic activity, humor and social competence in classroom discourse. *Pragmatics* 15 (1), 89–107. <https://doi.org/10.1075/prag.15.1.04pov>.
- Rampton, Ben, 2017. *Interactional Sociolinguistics*. In: Tilburg Paper of Culture Studies (175).

- Schegloff, Emanuel, Jefferson, Gail, Sacks, Harvey, 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53 (2), 361–382.
- Schieffelin, Bambi B., 1987. Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In: Schieffelin, Bambi B., Ochs, Elinor (Eds.), *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 165–181.
- Stapleton, K., Wilson, J., 2010. Authority. In: Jaspers, J., Verschueren Jan-Ola, Ö. (Eds.), *Society and Language Use*. John Benjamins, Netherlands, pp. 49–71.
- Svendsen, Bente Ailin, 2004. Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo." [As Long as We Understand Eachother. Language Choice, Multilingual Competence and Language Socialisation Among Norwegian-Filipino Children in Oslo]. PhD thesis. In: University of Oslo.
- Tholander, Michael, Aronsson, Karin, 2002. Teasing as serious business: collaborative staging and response work. *Text – Interdiscipl. J. Study Discourse* 22 (4), 559. <https://doi.org/10.1515/text.2002.022>.
- Wenger, E., 2001. Communities of practice. In: Smelser, Neil J., Baltes, Paul B. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Pergamon, Oxford, pp. 2339–2342.
- Yamamoto, Masayo, 2001. *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Bilingual Education and Bilingualism 30, Bilingual Education and Bilingualism: United Kingdom: Multilingual Matters. In:
- Zhu, Hua, Wei, Li, 2016. Transnational experience, aspiration and family language policy. *J. Multiling. Multicult. Dev.* 1–12. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127928>.

Ragni Vik Johnsen holds an MA in Nordic Linguistics and is currently a PhD student in sociolinguistics at UiT – The Arctic University of Norway. She is a member of the research group Multilingual North – Diversity, Education and Revitalization, that investigates different aspects of multilingualism at the Northern Cap. Her research interests include youth language, family multilingualism, interactional sociolinguistics and language ideologies.

Artikkel 3

Johnsen, Ragni Vik. «'Quiero juksar en la julaftenito' – Playfulness and metalinguistic awareness in translingual family interactions» (akseptert for publisering i *Multilingua*, oktober 2020). doi: 10.1515/multi-2019-0120

Ragni Vik Johnsen*

“*Quiero juksar en la julaftenito*” – Playfulness and metalinguistic awareness in translingual family interactions

Abstract

This article explores playfulness and creativity in translingual family interactions. In particular, it focuses on how and to what ends adolescents mobilize multilingual resources in family interactions. It investigates the cases of two multilingual families with adolescent children (13–18 years old). The families have different linguistic backgrounds, but have in common that one of the parents have migrated from a Spanish-speaking Latin-American country to Northern-Norway, and that Spanish represents a linguistic resource and a heritage language in the families. The data consists of self-recorded family interactions (29 recordings, ca. 5 h.) and were collected over the course of one year. By analysing interactions where the adolescents employ Spanish features, the article offers insights into how adolescents negotiate the position of the heritage language Spanish in the family. A close, turn-by-turn analysis demonstrates that the adolescents in a creative and playful manner employ a multitude of linguistic resources to fulfil interactional achievements: Through metalinguistic talk and playful translingual practices, the adolescents challenge and negotiate identities and family roles, exert agencies, and demonstrate metalinguistic awareness and sociolinguistic control.

Keywords: family multilingualism; adolescents; playful language; translanguaging

1 Introduction

Research on how children and adolescents employ multilingual resources in creative and playful ways, and how such practices reflect metalinguistic awareness and trigger metalinguistic reflections, have been conducted in various contexts, such as peer groups (Lytra 2007, Madsen and Svendsen 2015, Svendsen 2004) classrooms and schools in general (Cekaite and Aronsson 2004, Poveda 2005, Rampton 2006, Åhlund and Aronsson 2015). However, research exploring adolescents’ creative and playful language use in the *family* is still rather scarce (but see De Fina 2012, Vidal 2015). Research on children’s participation in family interactions have tended to focus on smaller children (e.g. Gyogi 2015, Kheirkhah and Cekaite 2015, Said and Zhu 2017) rather than adolescents.

Adolescents are often seen as social and linguistic entrepreneurs, which often manifest in creative and innovative language use (Androutsopoulos and Georgakopoulou 2003, Nortier and Svendsen 2015). Adolescents’ language use might provide important insights into the social and linguistic dynamics of multilingual families, because of the growing independence from adults and parental authorities that characterizes adolescence. This article puts to ground a close, interactional sociolinguistic analysis of family interactions to explore i) how adolescents use their multilingual resources creatively and playfully in intergenerational talk and ii) how they accomplish interactional endeavours and challenge and negotiate ascribed roles and identities in family interactions.

The primary data set consists of 29 audio recordings (ca 5 h.) made by the participants themselves, whereby a selection of one recording from each family was selected for closer analysis in this article, based on the high frequency of translingual practices. The families in focus have different linguistic biographies, but live in the same Northern-Norwegian city, and have in common that one of the parents is from a Spanish-speaking, Latin-American country. Spanish may be defined as a heritage language in all the families, which in this article is understood as “a language that is often used at or inherited from home and that is different from the language used in mainstream society” (He 2011: 587). The analysed examples illustrate how the adolescents use playful frames as a resource to negotiate agencies, family roles, and identities, and how they demonstrate metalinguistic awareness and sociolinguistic control. In line with Lytra (2007), playful talk is understood as a broad range of verbal activities such as teasing, joking, verbal plays and music-making, that can be linked to the notion of performance (cf. Bauman 2000). Moreover, playful talk is a site in which participants negotiate social relationships and make identity claims and displays. In this article, playful interactions are

* Corresponding author: Ragni Vik Johnsen, UiT – The Arctic University of Norway. E-mail: ragni.v.johnsen@uit.no

analysed to explore the ways adolescents negotiate agencies and use their multilingual resources to accomplish and challenge interactional goals within the family context.

The remaining parts of the article is structured as follows: First I present the theoretical framework that draws on research of child agency in multilingual families (e.g. Fogle and King 2013) and hybrid, (heritage) language practices (e.g. Canagarajah 2019, García and Wei 2014). Next, the participants and method are presented, as well as the data collection and coding procedures. Finally, I present the findings and discuss how playful, translingual and metalinguistic talk might shed light on how families, younger generations, adolescents in particular, negotiate the position and meaning of heritage languages in the home. In sum, the article contributes to research on adolescent language use as well as research on family multilingualism, and highlights playful talk as privileged sites for studying identity negotiations.

2 Theoretical framework

2.1 Metalinguistic talk, creativity and translingual practices

Simply put, metalinguistic talk refers to talk about talk: Language use indexes a range of social and cultural meanings, and an essential characteristic of language is its potential to refer to itself (Jaworski and Coupland 2012). The metalinguistic dimension of language may be observed both through explicit comments about language and in language use, and may reveal aspects of speakers' ideologies, experiences or identities (cf. Jaworski and Coupland 2012, Verschueren 2012). Blum-Kulka's (1997) comparative study of dinner talk and pragmatic socialization in Israeli, American and American-Israeli families demonstrates how bilingual and Israeli families do far more metalinguistic comments than the monolingual, American families. Such metalinguistic comments consisted of word meaning queries, code-switching and naming games, or self-directed linguistic humour. She points out the families' experiences of different sociolinguistic contexts as an explanation for these cross-family differences. For example, the Israeli context of recent language revival and individual factors such as family members' recent history of second language learning make it more reasonable to expect a higher level of explicit attention to language matters.

The metalinguistic dimension of language can be linked to linguistic creativity: Being linguistically creative requires metapragmatic awareness; that is, the ability to reflect on the metalinguistic and indexical dimensions of language through, for example, metapragmatic descriptions, styling and performances, code-switching or other contextualization cues (Verschueren 2012, Coupland and Jaworski 2012). As Li Wei (2011: 1223) puts it, creativity may be understood as "the ability to choose between following and flouting the rules and norms of behaviour, including the use of language". One way of demonstrating linguistic creativity and awareness is through metapragmatic play, that is, playful comments about "how or by whom language is used" (Cekaite and Aronsson 2004: 373). Metalinguistic play in language learning settings maintains participants' attention to language form (Poveda 2005), and may potentially be a resource in second language learning (Åhlund and Aronsson 2015). Creative language use and playful practices have received considerable attention in sociolinguistic research on multilingual children and adolescents. Research on metalinguistic and metapragmatic play and performances in schools and classrooms shows for example how such practices work as in-group peer-entertainment, and contributes to negotiate, challenge, confirm or change social relations and interactions among pupils (Cekaite and Aronsson 2004, Svendsen 2004, Åhlund and Aronsson 2015). Moreover, research on adolescents in peer contexts in general shows that adolescents often use language in creative ways to index a range of interactional functions, such as demonstrating affiliation or disaffiliation with relevant social groups, social class, in-groupness and hybrid ethnic identities (Androutsopoulos and Georgakopoulou 2003, Blackledge and Creese 2010, Jonsson, Årman, and Milani 2019, Madsen, Karrebæk, and Spindler Møller 2016, Nortier and Svendsen 2015, Quist and Svendsen 2010, Rampton 1995, 2006). In linguistically heterogeneous environments, linguistic behaviour tend to be creative and multilingual individuals often cross presumed linguistic boundaries and often mix features from different languages to convey a message, also called *(poly)linguaging* (Jørgensen 2008, Svendsen 2004) or *translanguaging* (García and Wei 2014). Translanguaging also denotes a pedagogy and theoretical approach to language that challenges language separation and monolingual ideologies, and encourages the use of students' full linguistic competences as resources for teaching and learning (cf. García and Wei 2014, Canagarajah 2011). The diverse, and often overlapping meanings of the term has been criticized (e.g. Albury 2017, Jaspers 2018). In this article, translingual practices refer to instances where the family members flexibly combine the linguistic features and resources at their disposal.

Within the multilingual family context, translingual, creative and playful practices are scarcely studied. This might be related to how research on multilingual families has been strongly influenced by the sociolinguistics of Fishman, an influence which also is evident in the more recent field of Family Language Policy (see e.g. King, Fogle, and Logan-Terry 2008, e.g. Spolsky 2012). With its focus on language maintenance (see e.g. Fishman 1965, 1966, 1991, 2001) and transmission of ‘whole’ languages, research in this tradition has been criticized for putting to ground a view of languages as abstract, bounded and discrete entities (Gomes 2018, Pennycook 2016, Hiratsuka and Pennycook 2019). This bias may have resulted in a blind spot for the transmission of “truncated repertoires” (Blommaert 2010: 103) and the function of translingual or polylingual and creative practices in multilingual families. There are, however, exceptions. Hiratsuka and Pennycook (2019) show, for example, basing on a longitudinal study in a trilingual family, how language choices are interwoven with social practices and doing family life. They introduce the term “translingual family repertoire” to refer to a set of shared multilingual practices that are vital in creating and maintaining family life and argue that the use of these multilingual repertoires is not necessarily linked to specific language goals or policies, such as language maintenance (Hiratsuka and Pennycook 2019: 5). By contrast, Higgins (2019), argues that translingual practices may be employed as a strategy to use or maintain heritage languages. She investigates expressed stances towards the use of Hawaiian within families of native Hawaiian ancestry, and found that partial knowledge of Hawaiian was portrayed as an authentic way of being Hawaiian among her participants, and as a natural way of sustaining the language.

Moreover, a few studies also explore creative language use in intergenerational talk. In a study of family interactions in an Italian-American family, De Fina (2012) points out multigenerational family interactions as significant sites for the study of language and identity processes in communities of immigrant descent and finds that younger generations use different interactional strategies to engage with the heritage language. Vidal (2015) finds in a study of three multilingual and multicultural siblings’ interactions with their grandfather, that both the granddaughters and the grandfather used stylizations to create affiliations or disaffiliations and to create insider and outsider identities. Similarly, Canagarajah (2012) demonstrates how children use “self-styling” as a resource to affirm their place in the Tamil community, and within families to strengthen family bonds and perform Tamil identities. In a similar vein, Dorich (2017) investigates parent-child interactions in a Norwegian-Ecuadorian family and suggests that children’s creative use of heritage languages can be interpreted as a way of experimenting and demonstrating control over the linguistic medium. While most of these studies have focused on stylized language, they altogether demonstrate that creativity has an important role in negotiating social relations in multilingual families.

The above-mentioned studies of creative and playful negotiations of family bonds and identities in interaction draw on the extensive research on language socialization that has been conducted in monolingual families (see e.g. Eisenberg 1987, Goodwin and Cekaite 2018, Gordon 2009, Miller 1987, Tannen, Kendall, and Gordon 2007). Gordon (2009: 75), for example, investigates how families use intertextuality in interactions to create “familylects” and “family cultures”, while Tannen (2004) demonstrates how family members frame pets as conversational partners, as a way of rekeying an interaction as humorous or playful. Eisenberg (1987) and Miller (1987) investigate verbal play, teasing more precisely, as a socialization practice in the home that contributes to e.g. shaping family relationships. This article draws on Lytra’s (2007) conceptualization of playful talk, originally developed to investigate playful interactions in among in a primary school. Lytra (2007: 36) broadens the scope of playful talk, and describes it as a flexible category that denotes a wide range of verbal activities such as teasing, joking, verbal plays and music making, as well as more fleeting and unstructured activities. As she argues, playful talk can be linked to the concept of performance. In a performance, “the act of expression is put on display, objectified, marked out to a degree from its discursive surroundings and opened up to interpretive scrutiny and evaluation by an audience” (Bauman 2000: 1, cited in Lytra 2007: 17). In this sense, playful talk is a site in which speakers display metalinguistic and/or metapragmatic competences (Jaworski and Coupland 2012: 26). This article assumes the broad scope of playful talk suggested by Lytra (2007): Playful talk is understood as a creative performance and as a site of identity work, which, applied to the family context, creates a frame to understand how family members, particularly adolescents, construct, negotiate and perform social identities through interaction.

2.2 Child agency and identities in multilingual families

Ahearn (2001: 112) defines agency provisionally as a “socioculturally mediated capacity to act”, and suggests to distinguish different types of agency (of power, of compliance, of resistance etc.). Agency is not only a product of intentionality, but also mediated by social, cultural and linguistic contexts, routines and strategies (Ahearn 2001, Al Zidjaly 2009). How agency is acted, accepted or constrained is socially and culturally variable: Child participation may

for instance be accepted and encouraged in some contexts or communities, but mitigated and restricted in others (cf. Schieffelin and Ochs 1986). Child agency has been investigated in various sociolinguistic fields to shed light on different sociolinguistic processes, such as language socialization (Schieffelin and Ochs 1987), language shift (Luykx 2005), family language policies (Fogle and King 2013) and language practices and identity negotiations multilingual families (Gyogi 2015), to mention some. However, sociolinguists interested in child agency in multilingual families (see e.g. Fogle and King 2013, Kheirkhah and Cekaite 2015, Palviainen and Boyd 2013, Revis 2016, Said and Zhu 2017) have identified the need for more research to analyse family interactions (cf. Said and Zhu 2017) and for more data that include children in order to understand the family's trajectories and repertoires as a whole (cf. Smith-Christmas 2017).

Acknowledging child agency in the family context has a long tradition within the field of language socialization which put to ground a bidirectional view of socialization (Schieffelin and Ochs 1986). Children are seen as active participants and co-constructors in socialization, and have the potential to shape language practices and social roles within families (Garrett and Baquedano-López 2002, Pontecorvo, Fasulo, and Sterponi 2001, Schieffelin and Ochs 1987). In addition, children may hold competences, for example digital competences (cf. Aarsand and Aronsson 2009), or linguistic competence (cf. Tuominen 1999) and thereby be in a position to socialize their parents.

According to Blum-Kulka (1997: 258), bilingual socialization means both "bilingual practices in the process of socialization and socialization toward balanced bilingualism". In effect, language practices, for example language choice and shared multilingual family repertoires, may become a resource to claim membership and negotiate social identities within the family (Blum-Kulka 1997, Van Mensel 2018). Still, scholars have noted how the unequal distribution of language competences in multilingual families may, for example, subvert the asymmetrical power hierarchies within families, as children claim the role as language teachers or language experts over both parents, younger or older siblings (Blum-Kulka 1997, Kheirkhah and Cekaite 2017, Obojska 2019). Moreover, balanced bilingualism is not always the goal of socialization. Canagarajah (2019) suggests a "practice-based" approach to the study of heritage language use, and bases this on how language practices in diaspora communities often are hybrid, translanguaging and relative. The language practices reflect how many families; younger generations in particular, negotiate linguistic demands and challenges of diaspora communities on the one hand and from the majority society on the other.

Drawing on language socialization research, scholars in the field of Family Language Policy (FLP) have also begun to identify a need to include children's perspectives when studying multilingual families. Studies in this tradition explore the role of child agency in the negotiation of familial language policies and language maintenance efforts, and how children may challenge or resist their parents' language choices and/or language ideologies (e.g. Fogle and King 2013, Obojska 2019, Palviainen and Boyd 2013, Revis 2016). A few studies point for example at how parents' linguistic influences decrease as children move into adolescence (Caldas and Caron-Caldas 2002). Gyogi (2015) investigates how bilingual Japanese-English-speaking children in England exercise agency vis-à-vis their mothers' beliefs and practices. She finds that the bilingual children in her study challenge and resist the monolingual policies pursued by their mothers (as a minority language maintenance effort) by flexibly drawing on their linguistic repertoires.

In sum, agency can be understood as an accomplishment of social action. Children's agency in multilingual families may be understood in relation to their influence on language socialization processes, language choices and their identity constructions, meaning that identity construction can be one kind of social action that agency can accomplish (cf. Bucholtz and Hall 2005). Identity is understood within the framework proposed by Bucholtz and Hall (2005), who suggest five main principles for analysing identity: emergence, positionality, indexicality, relationality and partialness. Identity is product of interaction, and may encompass a wide range of social categories, roles and positions that may be temporary, emergent or more stable, which may be indexed through labels, stylizations (cf. 2.1) or ways of speaking.

In a multilingual family context, different generations often construct different indexical relations between language and identity, due to their different migratory experiences and language competences (De Fina 2012, Hua 2008). However, as mentioned, research investigating adolescents' language use and identity constructions in multilingual families is still scarce.

This article investigates how adolescent children (and their parents) in interactions use metalinguistic talk and translanguaging, creative and playful talk to align with, resist or challenge identities or indexical relations associated with particular language choices, as well as how family members in family discourse act through and with language.

3 Data, methods and participants

The data was collected as part of a bigger project on language practices among adolescents in multilingual (Spanish-speaking) families in Norway (Author forth.c.-a). Families were recruited through personal networks, Facebook sites and colleagues, and three families agreed to participate in the study, two of which are in focus of this article. The children in both families are adolescents (13–18), where Sol and Tania attend secondary school, and Matilda upper secondary school. Below, the two families' linguistic biographies and language practices are presented, with a particular focus on the adolescent children. All names are pseudonyms.

Family 1: The participating part of the family in focus consists of two members, the mother and her daughter Tania (13). They also have a dog, Pepa, and the mother has a Norwegian boyfriend who visits them regularly. The mother is born in Chile, but moved to Germany in early adulthood. There she met Tania's dad, and Tania was born in Germany. They moved together to Norway when Tania was about 10, and Tania lives partly with her mother and partly with her father now. The data was collected by and with Tania and her mother. At home with her mother, both Tania and her mother report to speak Norwegian and German, and that they do not report to follow any strict language policies at home. The self-recordings reveal that both Tania and her mother switch between German and Norwegian, and that they occasionally speak Spanish, though mostly the mother, and often just short phrases. With her father, Tania reports that she speaks only German. As the examples will show, Tania uses her mother's Spanish competence as a resource in school tasks, as Tania takes Spanish as her mandatory foreign language subject at school. In recordings where the mother's Norwegian partner was present, both the mother and Tania tended to speak more Norwegian to each other (even if he was not present in the same room). Also, their dog, Pepa, seemed to influence language choice patterns: When talking to the dog, both the mother and Tania often used Spanish pet names and Norwegian commands.

Family 2: The family consist of four members: the father, the mother and two teenage daughters, Matilda (17) and Sol (15). The father is from Peru, and moved to Norway in early adulthood. Within the family, the mother speaks Norwegian, while the father speaks mostly Spanish to the daughters and Norwegian to the mother. He reports in the interview that he wanted the daughters to learn Spanish and that it feels natural for him to speak Spanish with them. He states that the daughters speak Norwegian to him, but as the self-recorded data reveals, they occasionally respond him in short phrases Spanish, for example in metalinguistic and playful talk. The family travels occasionally to Peru to visit the paternal part of the family, and the last visit took place about a year before the examples below. Both the teenage daughters have chosen Spanish as their mandatory foreign language subject at school and Matilda has continued with Spanish up until her last year in upper secondary school.

3.1 Data collection and coding procedure

The two families self-recorded interactional data from family interactions, which resulted in 29 recordings in total (see Table 1). The families were instructed to record family interactions, but no further instructions were given. They were given the opportunity to delete interactions or part of interactions if they wished so. It turned out that many of the recordings were taped during dinner or other mealtimes. The recordings vary in length and each family did not provide equal amounts of recordings. The total duration of each family's recordings was, however, more or less the same (see Table 1). The self-recordings were collected over a period of about 12 months, and the families had the recorder with them for 2–5 weeks at a time, during three periods within this timespan.

Table 1: Data overview

	Family 1	Family 2
Recordings	20	9
Hours of interactions	2.22	2.47

During data-collection, semi-structured interviews and follow-up conversations with the parents and the adolescents were also collected, as well as several visits when leaving and picking up the audio recorder.

The self-recordings were segmented in ELAN where they were initially coded for language choices. The recordings were listened to repeatedly, and short resumes of each recording's content was logged. During this coding process, it

was noted that in both families, the adolescents rarely employed more than a few Spanish features in the recorded interactions. Based on this initial coding procedure, interactions that involved sequences of *translanguaging* were analysed (see Table 2 and 3 below). Although it is possible to describe everybody's language use as translanguaging (cf. García and Wei 2014) including the overall language practices in this study, this article operationalizes translanguaging as instances where speakers flexibly change between features from two or more traditional languages in the same turn. Two of the recordings, one from each family, entailed more translingual practices than the rest, and those two recordings constitute the main data in this article. These two recordings were also rich in metalinguistic discussions and playful talk. Subsequently, the translingual interactions involving (some features of) the heritage language Spanish, as well as playful talk constitute the analytical focus of this article.

The selected self-recording from Family 1 consists of 302 "turn units" (cf. Levinson 1983: 297), distinguished from other units primarily by prosodic and intonational features (see Table 2). The "uncategorized" category involves turns that were impossible to code for language choice, either because of poor sound quality, instances with lexical syncretism between German and Norwegian, or "other" utterances, that is, laughter, affirmative sounds etc. Note that even though Family 1 consists of just two human family members, Tania and her mother, not all the utterances presented in Table 2 are examples of dyadic communication – some utterances, especially the mother's utterances, are directed to the dog, Pepa.

Table 2: Overview of language choices, Family 1

Recording A	Tania	Mother	Total
Norwegian	16	71	87
German	32	50	82
Spanish	8	23	31
Translanguaging	5	7	12
Other/uncategorized	35	55	90

The selected self-recording from Family 2, consists of 842 turn units, distributed as follows:

Table 3: Overview of language choices, Family 2

Recording B	Sol	Matilda	Father	Mother	Total
Norwegian	154	189	79	167	589
Spanish	7	7	146	1	161
Translanguaging	3	4	6	0	13
Other/uncategorized	15	21	22	21	79

While none of the recordings contain a large proportion of translanguaging (as defined above) combining features from different languages does occur in both families. Spanish is present in both recordings by both generations, but as the analysed excerpts will show, how it is used vary greatly. In Family 2, Norwegian is clearly preferred by the children, while Tania in Family 1 seems to prefer German in addition to Norwegian.

4 Findings

4.1 Family 1: Pepa the dog, and silly Spanish words

The first two excerpts show how Tania uses Spanish to actively engage in negotiating the position of Spanish by framing it as a resource within the family (Excerpt 1 and 2), and furthermore to display metalinguistic competence (Excerpt 2). In the interviews, Tania downplayed her own productive competence in Spanish, and emphasized how her competences and use of Spanish had changed throughout her life (Johnsen in press. b). However, at the time of data collection, Tania had just started secondary school, where Spanish was offered as an optional foreign language subject for all pupils. In the turns preceding Excerpt 1, Tania talks about an upcoming test in Spanish, a topic that triggered a high percentage of Spanish utterances and metalinguistic talk about Spanish words in this self-recording. The mother had, for instance, instructed Tania in some formal grammatical rules of how to demarcate plurality in Spanish nouns: "**se le pone una**

zeta- eh una s al final, si es plural (1.5) xx es mas o menos facil xx los es masculino no?" (in English: "you put a 'z'-eh a 's' if it's plural (1.5) xx it's more or less easy xx 'los' is masculine, right?")

Simultaneously, both the mother and Tania occasionally direct commands to their dog: They have just recently gotten the puppy, Pepa, and Excerpt 1 shows a part of conversation where Tania has pointed out that Pepa can jump up onto the couch, but that she cannot jump down by herself. They are both calling on Pepa to come to them when Excerpt 1 starts.

Ex. 1 – Talking to Pepa, the dog¹

1	Mother	så kom, <i>spring</i> (..) ja så::n so come, <i>jump</i> (..) yes the::re
2	Tania	(esa)/(está) estúpida HA ha (this)/(you are) stupid (one) HA ha
3	Mother	estúpida nei, no es estúpida, es pequeñita stupid no she is not stupid she is teeny tiny
4	Tania	Pepis m::
5	Mother	tan chiquitITA, Pepis Pepis, ja ((high pitched voice)) ² so teenytiny, Pepis Pepis, yes

In line 2, Tania playfully calls Pepa stupid, and this is actually one of the few times in the self-recorded data that Tania produces a Spanish utterance without the topic being school related, or as a response to something her mother has said. The mother corrects Tania, and states that Pepa is just small, not stupid. The interaction is playful: The dog is framed as a conversational resource (cf. Tannen 2004), that could be offended, and the mother "defends" Pepa of the accuse of being stupid. She repeatedly calls Pepa small and tiny, in what can be characterized as "dog-directed speech" (Ben-Aderet et al. 2017). In other recordings, the mother also frequently speaks to the dog in a mix of Spanish and Norwegian. In this excerpt, we see how both the mother and Tania speaks to Pepa in Spanish, and thereby "socialize" Pepa in the different repertoires present in the family, including Spanish, and thus position Spanish as a shared family resource. Moreover, the dog is a third party and, being a dog, Pepa cannot judge Tania on her Spanish skills. Consequently, the playful talk directed at Pepa may be interpreted as a playful free zone to speak Spanish.

After this interaction, the footing changes again as the mother attempts to return to the initial topic of conversation; the upcoming Spanish test. However, Tania withholds the playful key, which contrasts her mother's more serious tone of voice, and she laughingly identifies a word she claims having problems with:

Ex. 2 – Funny Spanish people

1	Tania	<i>xxx und diese Wörter müssen wir können. Das einzige Wort, womit ich Probleme hab, sind 'suéter'</i> <i>xxx /and we have to know these words. The only word I have problems with are 'suéter'</i>
2	Mother	Huh?
3	Tania	\$suéter\$ \$sweater\$
4	Mother	suéter? Sweater?
5	Tania	Ja hhh ((aspirated laughter))
6	Mother	(en)(un) suéter sweater a sweater?
7	Tania	He \$ja\$
8	Mother	ja
9	Tania	det va litt teit ord it was a stupid/weird word
10	Mother	<i>Das ist ziemlich-</i> That is quite-
11	Tania	[\$suéter\$
12	Mother	<i>ja, das [is wirklich teit.</i> yes, that is really stupid/silly
13	Tania	[je-jeans? ((Spanish pronunciation)) [je-jeans

¹ See transcription conventions below. Translations given on separate line.

² High-pitched voice is one way people modulate their voices when speaking to dogs, particularly puppies, and can be characterized as „dog-directed speech" (Ben-Aderet et al. 2017)

14	Mother	jeans?
15	Tania	det e (enklig) så morsomt nå:r [spansk prøve å- spanske folk prøve å it is (really) so funny when [spanish tries to- spanish people try to
16	Mother	[el jeans (..) he he he he [the jeans (..) he he he he
17	Tania	snakke engelsk eller [prøve å- he he speak English or try to- he he
18	Mother	[ja (..) el jeans, el suéter pero nosotros decimos eh: - [yes (..) the jeans, the sweater, but we say eh: -
19	Tania	zapatos , det huske æ veldig godt [fordi du shoes, that I remember very well [because you-
19	Mother	[zapato [shoe
20	Tania	[pantufulas [slippers
21	Mother	Pant(h)uf- hah dice pantufas xx que se llama pantufas? Sil(hi)pp- hah does it say "slippers" xx that it is named slippers?
22	Tania	nei (..) men æ huske det fordi du brukte alltid- No (..) but I remember because you always used to
23	Tania	"ponte los zapatos, ponte las pantufas" "put on your [shoes, put on your slippers"
24	Mother	[-patos, ponte las pantufas

In this excerpt, Tania explains that they need to know certain lexical items for the Spanish test, and she states, while laughing, that the only word she has problems with is the word *suéter* (English *sweater*). Tania indicates that she finds the word funny by tittering, and changes the footing from a formal lexical or grammatical drill, into a more playful frame. In line 49 Tania evaluates the word *suéter* as a "silly" or "weird" word. She does not explain *why* she finds it weird, but provides another example of a similar laughable word: *jeans* (line 53). She seemingly does not have a particular problem with learning or remembering the word, as she is able to retrieve them in this context. These two lexemes have in common that they are English loan words in Spanish that are pronounced with Spanish phonology. The laughable matter seems to be the mix of Spanish and English features. Tania's jocular listing of English loanwords to Spanish also demonstrates a form of metalinguistic play and awareness: She displays amusement of the phonology of the words, i.e., a Spanish-like pronunciation of English words. In this context, metalinguistic play seems to have the function of amusement and entertainment, as well as opening for metalinguistic reflections on how loan words are incorporated into Spanish, and on the difference between English and Spanish phonology. At the same time, there is also an implicit act of identification going on. In line 14, Tania explains, in Norwegian, why she finds these particular words so amusing by stating that it is "funny" when *Spanish people* try to speak English and thus positions Spanish users as "the others" (Coupland 2010).

The mother aligns with Tania's display of amusement by confirming her evaluation (line 11) and by repeating the word and laughing (line 15). In lines 15 and 17, the mother pursues a pedagogical goal by marking the grammatical gender of the word *jeans*, and she adds, "we say", perhaps to position herself as being part of the "other" group or to inform Tania of regional, lexical variations. For example, in a later sequence of the same recording, the mother claims a similar position, and uses Tania's engagement with her Spanish homework to teach Tania a Chilean lexical variant of the Spanish word for socks, *medias*: "**ya, pero en Chile nosotros decimos calzetines (0.6) y en Chile esto es una media** (.) *Strumpfhose* eh: *Strumpfhose* (.) *strømpebukse*" (tr. well, but in Chile we say *calzetines* (socks), and this is *media* (tr. sock/tights), *Strumpfhose* (tr. tights in a mix of Norwegian and German) eh: *Strumpfhose* (tr. tights in German), *strømpebukse* (tr. tights in Norwegian)) The use of the first-person plural indicates that she includes herself, and perhaps Tania, in the language community of Chilean Spanish. By informing Tania of the regional variations of Spanish, she also manages to modify Tania's broad generalization of how "Spanish people" talk.

Throughout the conversation, Tania seems more engaged with practicing listing words for the glossary test, than with listening to what her mother says. Consequently, the mother does not succeed in providing an alternative lexeme. She is interrupted by Tania, who lists another word for the glossary test: *zapatos* (English *shoes*). Tania links this word to a personal, and shared, memory of an expression her mother used to say (line 22-24). The word *pantufila* (English *slipper*) is also a noun that is more commonly used in South American Spanish than in Iberic Spanish. By

activating this memory, Tania makes a link between words she is learning at school, and her knowledge of Spanish as part of her biographical repertoire.

The two excerpts demonstrate how the two family members negotiate the role and position of Spanish. In both excerpts, Tania actively engages in positioning Spanish as a shared resource between her and her mother, as well as a linguistic resource related to both school and the family. Excerpt 1 shows how the puppy dog is socialized in the linguistic repertoires of the family, and how Tania actively takes part in doing this. As described by Tannen (2004), many families use their pets as interactional resources to mitigate potential conflicts and signal shifts in keying from conflictual to playful or humorous. In this context, talking playfully to the puppy in Spanish may also be interpreted as a safe, harmless way to incorporate Spanish features in daily interactions.

Excerpt 2 shows on the one hand how the mother frames Tania as a learner of Spanish by claiming the role of a language teacher and corrects and backs up Tania's Spanish. Tania, on the other hand, oscillates between playfulness and formality in her responses. She positions Spanish as a school language by relating it to a specific test and by reproducing lexical drills learnt in school, and as a family language, for example, by playfully addressing the puppy in Spanish and connecting Spanish with particular familial memories. There is not necessarily a contradiction between the mother's pedagogical goals and Tania's metalingual plays. Through her contributions Tania controls the metalinguistic activity by naming words and by playfully reflecting upon the indexical meanings of these words, both global indexical meanings of how "Spanish people" talk, as well as local, familial meanings. She also displays autonomy (in ways that may be associated with performing "being an adolescent") by not paying attention to what her mother says, interrupting her and steering the conversation. Moreover, in changing the footing to a playful frame, she displays autonomy by not readily accepting a role as a novice, implied by her mother's claim to the expert role.

4.2 Family 2: Postman Pat and Christmas dinner

Excerpts 3 and 4 below are recorded in Family 2, which consists of the father, mother and two teenage sisters, Matilda (17) and Sol (14). The first lines of these excerpts demonstrate a language choice pattern which is typical of most interactions in the recorded material of Family 2: The father addresses the girls in Spanish, and the girls respond in Norwegian. However, both excerpts also illustrate how the daughters, particularly the youngest one Sol, employ Spanish in playful ways and thereby create spaces to use Spanish and negotiate the roles of expert and novice between them and the father.

The sequence in Excerpt 3 is part of a longer episode of playful talk in the family, consisting of word plays, improvisations and musical performances of the theme song from Postman Pat. The mother asks at one point how to sing it in Spanish ("how is that ((song)) in Spanish"), and thereby also positions the father as a Spanish expert. In the proceeding turns, the father responds by translating the song turn by turn. Sol asks him to sing it, but the father refuses, and Sol completes the task herself, which is where Excerpt 3 starts:

Ex. 3 – Postman Pat

1	Sol	vent vent ka va Postmann Pat igjen wait wait how do you say Postman Pat?
2	Father	Cartero Pat 'Postman Pat'
3	Sol	Cartero Pat Cartero Pat ((singing)) Postman pat postman pat
4	Father	Con su gat- With his ca-
5	Sol	con su gato blanco y negro ((singing)) ha ha ha With his white and black cat
	Mother	((laughing))
6	Father	no:: ga- con su gato negr- negro y blanco No: ca- with his black and white cat
7	Sol	negro y blanco Black and white
8	Mother	((laughing))
9	Father	Ha ha ha ha ha
10	Mother	Nei, det va- No, it was-
11	Father	Mi hija, pasame el agua por favor

		My daughter, pass me the water please
12	Sol	eh el está ehm antes de tiempo en su ehm ruta de trabajo ((rhythmic singing)) Eh he's ehm always on time on his ehm work route ((rhythmic singing))
13	Father	trabajo work
14	Sol	æ sa det jo That's what I said
15	Father	ah yo escuche trajo Ah I heard 'brought'
16	Matilda	Ha ha
17	Mother	He he he
18	Sol	Ka betyr det? What does that mean?
19	Matilda	betyr ikke det snær- eh Doesn't that mean like- eh
20	Father	de traerte From bringing
21	Matilda	trajo brought
22	Father	traer de traer (.) ta med (2.) traer traigo, él trajo Bring, from bring (.) to bring ((in Norwegian)) to bring I bring, he brought

In translating the song to Spanish, Sol creatively incorporates Spanish into the interaction. She uses her father as linguistic support and sings the translated version of Postman Pat in Spanish, in what could be interpreted as playful metapragmatic socialization (Blum-Kulka 1997), and is similar to the translingual strategies described by García and Wei (2014). Her father claims the expert role several times during the interaction and positions himself as a language support for Sol, and corrects her (lines 4, 6 and 11). In line 11 Sol rejects the correction, leading the father to clarify that he misheard her (he heard *trajo* (tr. brought) instead of *trabajo* (tr. work)). Sol asks what this word means, and thus creates an opportunity for an informal language learning sequence. Her older sister Matilda attempts to answer, but the father again takes the role as the teacher and provides another example of the same word (in a different verb-form), translates it to Norwegian and conjugates the verb in tense in Spanish.

In the interaction, Sol exerts agency by negotiating positions and setting the key and footing for the interaction. We see Sol both claiming (lines 1 and 13) and rejecting the role of pupil (line 12) and her father's repeated language instructions. The father takes the role of language teacher (lines 2, 4, 9, 16), and creates opportunities to claim the role as an expert and to support the daughter's initiative. At the same time Sol's playful use of Spanish creates an opportunity for her to employ Spanish and to initiate and control an informal language learning interaction.

The final Excerpt below (4) is recorded a few weeks before Christmas. Sol is a vegetarian, but during this dinner conversation, she states that she misses to eat the traditional Norwegian Christmas dish *ribbe* (English *pork ribs*). To alleviate her cravings for this dish, she suggests that she is going to cheat ("I- I will cheat on Christmas Eve"), that is, to forget her vegetarian diet for a little while on Christmas eve and have a taste of the Christmas dish. Her parents, particularly her father, are afraid she will get sick if she suddenly starts to eat meat again. These conflicting interests between them develop into a small argument between Sol and her father, where the father suggests, in Spanish, that she should start eating meat little by little from now on.

Ex. 4 – Planning the Christmas dinner

1	Sol	ja men æ kan spise LITT ribbe Yes but I can eat a LITTLE bit of rib
2	Father	si quieres comer ribbe para navidad [de aho- If you want to eat rib for Christmas, from no-
3	Sol	((makes a burping/vomiting sound))
4	Father	Escucha, desde ahora deberias ir a comer una vez por semana un Listen, from now on you should go and eat once a week
5		poquito de carne si hasta acust- [que- QUE a little bit of meat until you get us- that- THAT
6	Sol	[pero no no no quiero, But I don't don't don't want to
7		yo quiero eh [eh ju- juksar en la julafenito.

		I want to eh eh ch- cheat-ar on Christmas Eve-ito
8	Father	[está mejor si va acostumbrando It's better if you get used to it
9	Matilda	[\$ juksar\$ ((while laughing)) Cheat-ar
10	Mother	[he he (..) he he ((laughter increases))
11	Father	((laughing))
12	Matilda	((laughs loudly))
13	Sol	((joins in laughing))

Sol and her father have divided opinions on the topic: Sol wants to eat a little bit of meat just on Christmas Eve, while her father insists that she starts getting used to meat before this day. The disagreement between them is performed in several ways: First, the father and Sol express their diverging positions in the first two lines (and in the turns preceding the excerpt). Second, Sol also seems to display disagreement by making a burping sound (line 3), which is ignored. Third, the father demonstrates parental authority by asking Sol to 'listen' (line 4). There is a slight increase in tension between the participants at this point, however, but in lines 6-7, Sol succeeds in changing the footing of the interaction: She accommodates the father's use of Spanish by switching from Norwegian to a mix of Spanish and Norwegian. Sol's utterance is perceived as marked both because of her language choice, but also because of the translingual code she employs, which is also very uncommon in the material as a whole (cf. Table 3). At one level, the mix of features can be interpreted as a display of limited Spanish lexical competence: As Sol seemingly lacks the correct Spanish lexemes, she compensates by "spanifying" Norwegian words instead. She adds the Spanish infinitive ending *-ar*, to the verb *juksar* (English tr. *to cheat*) and adds the diminutive ending *-ito*, to the Norwegian word for Christmas eve (*julaftenito*, English *Christmas Evito*). These items can be understood as indexing "spanishness". At the same time, by "spanifying" Norwegian words, Sol demonstrates grammatical competence of Spanish linguistic features and of how to construct sentences in Spanish. The mixing of Spanish and Norwegian features can be interpreted as a translingual performance and a conscious play with linguistic boundaries and norms (Bauman 2000, García and Wei 2014, Jørgensen 2008)

Moreover, Sol's code-shift can be interpreted as a face-saving act (cf. Goffman 2005[1967]): Through the accommodation she manages to mitigate the growing tension between her and her father and achieves an alignment with her father, with the father claiming parental authority and clearly disagreeing with Sol's point of view. Undermining her father's authority appears non-threatening in the situation, because Sol also ridicules herself in her performance. As Rampton (2009: 160) argues, performances (such as stylizations) may at times better be interpreted as actions that restore or preserve normal relations and re-stabilize the "ordinary world". In this sense, by changing the key into a more playful one, Sol reframes the conversation from possibly conflictual to non-threatening, and re-establishes the interactional order (cf. Rampton 2009).

Regardless of whether Sol had a humorous intention or not, the uptake by the other family members is clearly humorous and constitute an occasion for metalinguistic criticality and for indexing attitudes towards language. Her older sister Matilda repeats one of Sol's "spanified" words, and laughs increasingly more. This might be interpreted as a friendly tease. As De Fina (2012) argues, joking about other family members' language competences may become a resource in identity negotiations and a way to construct (dis)alignment, and similarly, by teasing Sol, Matilda distances herself from her. Sol succeeds in drawing attention to linguistic form and the norm transgression of mixing features from different languages (see De Fina 2012 for a similar example). The joint laughter over Sol's mixed utterance indicates that there are certain expectations regarding the role and use of Spanish in the family, and that transgressing these expectations by for example mixing languages, may be perceived as funny. Moreover, the shared laughter also creates an occasion of negotiating a shared bilingual identity in the family: They are all capable of distinguishing different linguistic norms, and consequently to identify norm breaks. In playing with the family repertoires, Sol's mixing of features also creates an effect of in-group humour and in-group identification. The father, for example, does not enforce a monolingual context, but accepts the metalinguistic playfulness of such multilingual interactions. The same humorous situation would doubtfully occur if she had responded without mixing languages. Ultimately, Sol exerts agency through her accommodation by renegotiating the frame of the conversation: She changes the subject, saves face and produces laughter.

5 Discussion and conclusions

This article has provided four examples of translingual, metalinguistic and playful talk in two families. The analysis of the intergenerational interactions has shown that playful activities form a vital part of the two multilingual families' communication and constitute a site where the family members through their linguistic practices negotiate agencies and identities as well as displaying metalinguistic awareness and competences. In the presented excerpts, the adolescents engaged in negotiating the position of Spanish in the family, and thereby also negotiating social positions within the family. The playful key of the conversations (often initiated by the children themselves through a change of footing) opens for negotiations of expert and learner identities where the adolescent children may escape the position as language learners.

Also, the parents make use of non-serious, informal moments to engage with the adolescents in different ways. The parents use various strategies (e.g. claiming authority or the role as language teacher, language choice) to achieve pedagogical goals, for example, guiding children towards specific language norms. Similar to what Kheirkhah and Cekaite (2017) show, the excerpts of Family 2 show that siblings may engage in each other's language use through metalinguistic discussions and informal language lessons. While the parents tend to exploit children's metalinguistic comments to orient towards linguistic norms, the children's multilingual playfulness is a way of demonstrating participation and engagement in the heritage language and to use language in accordance with their own competences and preferences. Research from the classroom context has shown how children often use multilingual features as a resource in metalinguistic plays to create free-zones and play frames (Cekaite and Aronsson 2004). Such activities imitate formal instructions and are also expressions of children's participation, engagement and agencies. This study shows that similar practices take place also in the playful, metalinguistic talk between parents and adolescent children.

In the presented examples, the adolescents create possibilities to negotiate the role and meaning family languages and family identities. Previous research on child agencies in multilingual families has tended to interpret not responding when addressed in the heritage language, or not complying with parents' language teaching initiatives as actions of a resistance (towards the family language policies) (Fogle and King 2013, Revis 2016). The examples provided in this study suggests that not complying with parents' positionings, initiatives or language choices also encompass several other interactional achievements.

The mixing of Spanish and Norwegian features that was presented in the excerpts, can be interpreted as conscious play with linguistic boundaries and norms, and can be viewed as instances of *translanguaging* (cf. García and Wei 2014, Jørgensen 2008). In line with Canagarajah (2019), the article has shown that even fragmentary use and hybrid heritage language practices can be enough to develop a shared indexicality within certain communities. The adolescents' use of Spanish suggests that speakers with only partial knowledge of a family language can use translingual practices as a way to construct continuity: The excerpts showed how adolescents construct Spanish as a family language and how they employ Spanish to construct family identities, by, for example, drawing on family biographies or socializing less knowledgeable family members, both pets and younger siblings, into the family's linguistic repertoires. Through metalinguistic and metapragmatic comments the participants' draw attention to linguistic form, and creates a basis for informal language learning.

Spanish is, to some extent, positioned as a resource to construct continuity and a sense of belonging in the family. However, the analyses also suggest that the use of Spanish is not *only* related to heritage language and heritage identities. Rather, translingual practices have various functions in family interaction. For example, transgressing norms and playing with linguistic boundaries is shown to produce a humorous effect in both monolingual and multilingual conversations (Cekaite and Aronsson 2004, Author 2020, Norrick 1993, Åhlund and Aronsson 2015). Playful talk, translingual practices and displays of creativity may be constitutive for new understandings of the meaning of the heritage language and of entirely new practices and multilingual family repertoires (cf. Van Mensel 2018, Hiratsuka and Pennycook 2019). These meanings and practices are constantly negotiated in everyday family interactions, and are influenced by each family member's sociolinguistic experiences. The translingual practices documented shows how these instances of shared amusement reinforce a multilingual identity and how the adolescents creatively and playfully employ their multilingual repertoires for their immediate communicational tasks. For example, while parents may explicitly claim expert roles, the children do not readily accept a learner role, and the adolescents actively use and display their metalinguistic and metapragmatic competences to negotiate agencies, and alternative identities and social positions.

As the examples showed, communicative goals may swing from didactic to playful during the course of an interaction: Similar to the findings in Hiratsuka and Pennycook (2019), the excerpts in this article demonstrate how participants change their attention, changes the key of the conversation, and jump between conversational topics and

partners (which may also include family pets). These shifting orientations also reflect in language use. The findings in the present study support the idea that language use in multilingual families expands beyond language maintenance strategies and language policies (cf. Hiratsuka and Pennycook 2019). Using Spanish in interaction do not necessarily derive from explicit language maintenance strategies, however, heritage languages may hold a particular position and be reproduced as an indexicalized identity resource for the family members. Exploring how heritage languages are used by the different generations in multilingual families, may challenge the commonly reproduced static, homogeneous conception of languages, that is often found in studies of language maintenance and intergenerational transmission.

Acknowledgements

I would like to extend my warm gratitude to the family members for sharing their time and participating in this study. I am grateful to my three supervisors, Bente Ailin Svendsen, Florian Hiss and Tove Bull, and Maria Obojska for their constructive feedback on earlier versions of this manuscript.

Transcription conventions

-	Interrupted talk
MAJ	Emphatic speech
[Onset of overlapping talk
"hi"	Reported speech
\$yes\$	Smiling voice
xxx	Unintelligible speech
(yes)	Uncertain transcription/guess at unclear word
((laughing))	Researcher's comment
?	Rising intonation (like in a question)
unmarked	In colloquial Norwegian
<i>italics</i>	In Spanish
<i>italics</i>	In German

References

- Ahearn, Laura M. 2001. "Language and agency." *Annual Review of Anthropology* 30 (1):109-137
- Al Zidjaly, Najma. 2009. "Agency as an Interactive Achievement." *Language in Society* 38 (2):177-200. doi: 10.1017/S0047404509090320.
- Albury, Nathan John. 2017. "Mother tongues and languaging in Malaysia: Critical linguistics under critical examination." *Language in Society* 46 (4):567-589.
- Androutsopoulos, Jannis K., and Alexandra Georgakopoulou. 2003. *Discourse Constructions of Youth Identities*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bauman, Richard. 2000. "Language, Identity, Performance." *Pragmatics* 10 (1): 1-5. doi: 10.1075/prag.10.1.01bau
- Ben-Aderet, Tobey, Mario Gallego-Abenza, David Reby, and Nicolas Mathevon. 2017. "Dog-directed speech: why do we use it and do dogs pay attention to it?" *Proceedings. Biological sciences* 284:20162429. doi: 10.1098/rspb.2016.2429.
- Blackledge, Adrian, and Angela Creese. 2010. *Multilingualism – A Critical Perspective*. Edited by Sally Johnson, *Advances in sociolinguistics*. London. New York.: Continuum.
- Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1997. *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family* New York, London: Routledge.
- Bucholtz, Mary, and Kira Hall. 2005. "Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach." *Discourse Studies: An Interdisciplinary Journal for the Study of Text and Talk* 7 (4-5):585-614. doi: <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Caldas, Stephen J., and Suzanne Caron-Caldas. 2002. "A Sociolinguistic Analysis of the Language Preferences of Adolescent-Bilinguals: Shifting Allegiances and Developing Identities." *Applied Linguistics* 23 (4):490-514. doi: 10.1093/applin/23.4.490.
- Canagarajah, A. Suresh. 2011. "Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy." *Applied Linguistics Review* 2 (2011):1-28. doi: 10.1515/9783110239331.1.
- Canagarajah, Suresh. 2012. "Styling One's Own in the Sri Lankan Tamil Diaspora: Implications for Language and Ethnicity." *Journal of Language, Identity & Education* 11 (2):124-135. doi: 10.1080/15348458.2012.667309.

- Canagarajah, Suresh. 2019. Changing orientations to heritage language: The practice-based ideology of Sri Lankan Tamil diaspora families. In *International Journal of the Sociology of Language*. Vol.2019 (255), p.9-44. doi: 10.1515/ijsl-2018-2002
- Cekaite, Asta, and Karin Aronsson. 2004. "Repetition and Joking in Children's Second Language Conversations: Playful Recyclings in an Immersion Classroom." *Discourse Studies* 6 (3):373–392. doi: 10.1177/1461445604044295.
- Coupland, Nikolas. 2010. "Other-representations." In *Society and Language Use*. Edited by Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman and Jef Verschueren. 251-260. ProQuest Ebook Central: John Benjamins Publishing Company.
- De Fina, Anna. 2012. Family interaction and engagement with the heritage language: A case study. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 31 (4): 349–379. doi:10.1515/multi-2012-0017.
- Dorich, Kine Javiera. 2017. "Språklig aktørskap hos barn i en norsk-ecuadoriansk transnasjonal familie." ["Linguistic agency among children in a Norwegian-Ecuadorian transnational family"] Department of Linguistic and Nordic studies, University of Oslo MA thesis.
- Eisenberg, Ann R. 1987. "Teasing: Verbal play in two mexicano homes." In *Language Socialization across Cultures*, edited by Bambi B. Schieffelin and Elinor Ochs. Cambridge University Press. 182-198. Cambridge University Press
- Fishman, Joshua A. 1965. "Who Speaks What Language to Whom and When?" *La Linguistique* 1 (2):67–88.
- Fishman, Joshua A. 1966. *Language loyalty in the United States : the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. Edited by Vladimir C. Nahirny. Vol. 21, *Janua linguarum. Series maior*. The Hague: Mouton.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing language shift : theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. 2001. *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited : A 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fogle, Lyn W., and Kendall A. King. 2013. "Child Agency and Language Policy in Transnational Families." *Issues in Applied Linguistics* 19 (0):1–25.
- Gafaranga, Joseph. 2010. "Transition Space Medium Repair: Language Shift Talked into Being." *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* 43 (1):118–135. doi: 10.1016/j.pragma.2010.08.001.
- García, Ofelia, and Li Wei. 2014. *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK.
- Garrett, Paul B., and Patricia Baquedano-López. 2002. "Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change." *Annual Review of Anthropology* 31:339–361. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085352>
- Goffman, Erving. 1967/2005. *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. New Brunswick, N.J: Aldine Transaction.
- Gomes, Rafael Lomeu. 2018. "Family Language Policy ten years on: A critical approach to family multilingualism." *Multilingual Margins* 5 (2):50–71. doi: 10.14426/mm.v5i2.98
- Goodwin, Marjorie Harness, and Asta Cekaite. 2018. *Embodied Family Choreography: Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*. Milton: Routledge
- Gordon, Cynthia. 2009. *Making meanings, creating family: Intertextuality and framing in family interactions*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Gyogi, Eiko. 2015. "Children's agency in language choice: a case study of two Japanese-English bilingual children in London." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18 (6):749–764.
- He, Agnes Weiyun. 2011. "Heritage Language Socialization." In *The Handbook of Language Socialization*, 587–609. Somerset: Wiley-Blackwell.
- Higgins, Christina. 2019. "The dynamics of Hawaiian speakerhood in the family". *International Journal of the Sociology of Language*. 255 (2019). 45-72. doi: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-2003>
- Hiratsuka, Akiko, and Alastair Pennycook. 2019. "Translingual family repertoires: 'no, Morci is itaitai panzita, amor'." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.1–15. doi: 10.1080/01434632.2019.1645145.
- Hua, Zhu. 2008. Duelling Languages, Duelling Values: Codeswitching in bilingual intergenerational conflict talk in diasporic families. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1799-1816. doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2008.02.007>
- Jaspers, Jürgen. 2018. "The transformative limits of translanguaging." *Language & Communication* 58 (2018):1–10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Jaworski, Adam, and Nikolas Coupland. 2012. "Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology." In *Metalanguage : Social and Ideological Perspectives*, edited by Adam Jaworski, Nikolas Coupland and Dariusz Galasinski. Berlin/Boston: De Gruyter, Inc.
- Author. forthc.– a. "Flerspråklig ungdom og familien: Aktørskap, identitet og praksis" ["Multilingual adolescents and their families: Agency, identity and practices"] Faculty of Humanities, Social Sciences and Education, UiT – The Arctic University of Norway dissertation.
- Author. In revision – b. "'Then suddenly I spoke a lot of Spanish' – Investigating heritage language and identities from adolescents' points of view."
- Author. 2020 –c. "Teasing and policing in a multilingual family – Negotiating, and subverting norms and social hierarchies." *Journal of Pragmatics*.158 (2020). 1-12.
- Jonsson, Rickard, Henning Årman, and Tommaso Milani. 2019. "Youth language." In *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, edited by Karin Tusting. 259-272. London: Routledge.
- Jørgensen, J. Normann. 2008. "Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents." *International Journal of Multilingualism* 5 (3):161–176. doi: 10.1080/14790710802387562.

- Kheirkhah, Mina, and Asta Cekaite. 2015. "Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent–Child Interactions." *Multilingua* 34 (3):319–346. doi: 10.1515/multi-2014-1020.
- Kheirkhah, Mina, and Asta Cekaite. 2017. "Siblings as Language Socialization Agents in Bilingual Families." *International Multilingual Research Journal* 12 (4): 255-272. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19313152.2016.1273738>.
- King, Kendall A., Lyn Fogle, and Aubrey Logan-Terry. 2008. "Family Language Policy." *Language and Linguistics Compass* 2 (5):907–922. doi: 10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x.
- Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511813313
- Luykx, Aurolyn. 2005. "Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift." In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* edited by James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad and Jeff MacSwan. 1407-1414. Somerville: MA.
- Lytra, Vally. 2007. *Play Frames and Social Identities : Contact encounters in a Greek primary school*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Accessed August 11, 2020. ProQuest Ebook Central.
- Madsen, Lian Malai, Martha Sif Karrebæk, and Janus Spindler Møller. 2016. "Everyday languaging : collaborative research on the language use of children and youth." In Berlin, Germany, Boston, Massachusetts: De Gruyter.
- Madsen, Lian Malai and Bente Ailin Svendsen. 2015. "Stylized voices of ethnicity and social divisions." In *Language, Youth and Identity in the 21st century: Linguistic practices across urban spaces*, edited by Jacomine Nortier and Bente Ailin Svendsen. 207-229. Cambridge University Press.
- Miller, Peggy. 1987. "Teasing as language socialization and verbal play in a white working class community." In *Language Socialization across cultures*, edited by Bambi B. Schieffelin and Elinor Ochs. 199-212. Cambridge University Press
- Norrick, Neal. 1993. *Conversational Joking – Humor in everyday talk*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Nortier, Jacomine, and Bente Ailin Svendsen. 2015. *Language, youth and identity in the 21st century : Linguistic practices across urban spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obojska, M. (2019). „Ikke snakke norsk? – Transnational adolescents and negotiations of family language policy explored through family interview”, *Multilingua*, 38(6), 653-674. doi: <https://doi.org/10.1515/multi-2018-0058>
- Palviainen, Åsa, and Sally Boyd. 2013. "Unity in Discourse, Diversity in Practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families." In *Successful Family Language Policy*, edited by Mila Schwartz and Anna Verschik. 223-248. Dordrecht: Springer.
- Pennycook, Alastair. 2016. Language Policy and Local Practices. In *The Oxford Handbook of Language and Society*, edited by Ofelia García, Nelson Flores and Massimiliano Spotti. Accessed August 11, 2020. Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.11
- Pontecorvo, Clotilde, Alessandra Fasulo, and Laura Sterponi. 2001. "Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations." *Human Development* 44 (6):340–61. doi: 10.1159/000046155.
- Poveda, David. 2005. "Metalinguistic Activity, Humor and Social Competence in Classroom Discourse." *Pragmatics* 15 (1):89–107. doi: 10.1075/prag.15.1.04pov
- Quist, Pia, and Bente Ailin Svendsen. 2010. *Multilingual Urban Scandinavia: New Linguistic Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing : language and ethnicity among adolescents, Real language series*. London: Longman.
- Rampton, Ben. 2006. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School, Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, Ben. 2009. "Interaction Ritual and Not Just Artful Performance in Crossing and Stylization." *Language in Society* 38 (2):149–176.
- Revis, Melanie. 2016. "A Bourdieusian perspective on child agency in family language policy." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(2). 177-191. doi: 10.1080/13670050.2016.1239691.
- Said, Fatma, and Hua Zhu. 2017. "'No, no Maama! Say 'Shaahir ya Ouledee Shaahir'!" Children's agency in language use and socialisation." *International Journal of Bilingualism* 23(3), 771–785. doi: 10.1177/1367006916684919.
- Schieffelin, Bambi B., and Elinor Ochs. 1986. "Language Socialization." *Annual Review of Anthropology* 15:163–191.
- Schieffelin, Bambi B., and Elinor Ochs, eds. 1987. *Language Socialization across Cultures, Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith-Christmas, Cassie. 2017. "Family Language Policy: New directions." In *Family Language Policies in a Multilingual World: Opportunities, Challenges, and Consequences*, edited by John Macalister and Seyed Hadi Mirvahedi. New York: Routledge.
- Spolsky, Bernard. 2012. "Family language policy – the critical domain." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33 (1):3–11. doi: 10.1080/01434632.2011.638072.
- Svendsen, Bente Ailin. 2004. "Så lenge vi forstår hverandre : språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo." [“As long as we understand each other: Language choice, multilingual competences and language socialization among Norwegian-Filipino children in Oslo”] nr 216, Faculty of Humanities, University of Oslo dissertation.
- Tannen, Deborah. 2004. "Talking the Dog: Framing Pets as Interactional Resources in Family Discourse." *Research on Language and Social Interaction* 37 (4):399–420.
- Tannen, Deborah, Shari Kendall, and Cynthia Gordon. 2007. *Family Talk: Discourse and Identity in Four American Families*. New York: Oxford University Press, Oxford Scholarship Online.
- Tuominen, Anne. 1999. "Who decides the home language? A look at multilingual families." *International Journal of the Sociology of Language* 140 (1):59–76.

- Verschueren, Jef. 2012. "Notes on the role of metapragmatic awareness in language use." In *Metalanguage : Social and Ideological Perspectives*, edited by Nikolas Coupland, Adam Jaworski and Dariusz Galasinski. 53-74. Berlin/Boston: De Gruyter, Inc.
- Vidal, Mónica. 2015. "Talking with Abuelo: Performing Authenticity in a Multicultural, Multisited Family." *Multilingua* 34 (2):187–210. doi: 10.1515/multi-2014-1007
- Wei, Li. 2011. "Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain." *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* 43 (5):1222–1235. doi: 10.1016/j.pragma.2010.07.035.
- Åhlund, Anna, and Karin Aronsson. 2015. "Stylizations and alignments in a L2 classroom: Multiparty work in forming a community of practice." *Language & Communication* 43:11–26.
- Aarsand, Pål, and Karin Aronsson. 2009. "Response cries and other gaming moves—Building intersubjectivity in gaming." *Journal of Pragmatics* 9 (2009):1557–1575.

Vedlegg 1: NSD informasjonsskriv og samtykkeskjema ungdom



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hva går undersøkelsen ut på?

Jeg heter Ragni Vik Johnsen, og jeg er doktorgradsstudent på Universitetet i Tromsø. Jeg holder på med et prosjekt hvor jeg forsker på hvordan det er å være ungdom i Tromsø, og særlig hvordan det er å være flerspråklig ungdom i Tromsø. Da er jeg blant annet interessert i hvordan ungdommer som kan flere språk snakker med familien sin og med vennene sine om seg selv og om det å kunne flere språk. Siden du har oppgitt at du har en familie som snakker flere språk, har jeg lyst til at du skal være med som deltaker i prosjektet mitt. I dette informasjonsskrivet får du vite litt mer om undersøkelsen. Undersøkelsen er en del av en forskningsgruppe som er interessert i flerspråklighet i Nord-Norge (se lenke til prosjektsiden nederst på arket).

Hva må jeg gjøre?

Hvis du sier ja til å delta i undersøkelsen, kommer jeg til å be om å få snakke med deg, og jeg kommer til å ta opp samtalen med en lydopptaker. Da vil jeg spørre om hvordan du snakker med familien og vennene dine, litt om familien din, hva dere bruker å gjøre sammen, og hvilke språk dere snakker.

Hvis du og foreldrene dine synes det er greit, kommer jeg til å spørre om å få snakke litt mer med både deg og familien din hjemme hos dere. Jeg ønsker at dere tar opp mens dere snakker sammen, for eksempel mens dere spiser middag, eller andre aktiviteter der dere gjør noe sammen. Jeg kommer derfor til å spørre om å møte dere flere ganger i løpet av høsten 2016 og våren 2017. Vi kan avtale detaljene rundt dette nærmere når vi ses.

Jeg er også nysgjerrig på hvordan du snakker med vennene dine, og hvordan det er å snakke flere språk på skolen du går på. Hvis du synes det er greit, kan det også være jeg kommer til å være på skolen din noen ganger og skrive notater, og kanskje be om å få snakke med deg og vennene dine og om å ta opp noe av det dere snakker om.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon om deg kommer til å bli behandlet konfidensielt, og vil kun bli brukt i forbindelse med forskning. I intervjuer hender det at man sier noe du kanskje ikke vil at andre skal høre. Jeg kommer derfor til å passe godt på at det du sier ikke kan spores tilbake til deg. Lydopptakene kommer til å være lagret på et sikkert område på min PC, og det er bare jeg og de andre i prosjektgruppa som kommer til å ha tilgang på transkripsjonene og lydopptakene. Jeg kommer til å transkribere (skrive ned) det vi har snakket om, men du kommer ikke til å bli identifisert med navn, og det vil bli brukt et pseudonym i alle transkripsjoner av det du har sagt. Nøkkelen, altså sammenhengen mellom navnet ditt og pseudonymet ditt, vil bare jeg ha tilgang



til. Arket med underskriften din og andre personopplysninger om deg, vil bli oppbevart trygt og separat fra transkripsjonene og opptakene.

Noen ting kan jeg ikke gjøre anonymt, som kjønn, alderen din, språket du snakker og byen du bor i, men jeg skal alt i alt gjøre så godt jeg kan for at ingen andre kan kjenne deg igjen, og alle personlige opplysninger du gir meg er det bare jeg som kommer til å ha tilgang til.

Andre enn jeg eller forskningsgruppa kommer ikke til å høre på lydopptakene av deg, med mindre du har sagt at det er greit. Dersom du synes det er greit at andre kan høre hva du har sagt kommer uansett aldri det ekte navnet ditt til å bli brukt.

Når jeg ved seinere anledninger snakker og skriver om denne studien, kan det hende jeg kommer til å sitere og analysere deler av samtalene vi har hatt. Da kommer jeg ikke til å bruke ditt ekte navn, og andre kjennetegn som kan identifisere deg vil bli tatt vekk. Hvis du vil at jeg skal slette noe av det jeg har tatt opp som du har sagt, er det selvfølgelig helt greit, og det kan jeg gjøre mens du ser på.

Når prosjektet er over kommer opplysningene om hvem du er til å bli slettet. Prosjektet skal etter planen ferdigstilles i løpet av våren 2020, men datamaterialet kan bli oppbevart noe lenger (inntil fem år) for oppfølgingsstudier. Du vil i så fall bli kontaktet på nytt. Undersøkelsen er meldt til personvernforbundet for forskning (NSD), som passer på at alle data om deg blir lagret slik at ingen andre får opplysninger om deg.

Belønning

Du blir ikke betalt for å være med i undersøkelsen, men alle som deltar er med i trekningen av et universalgavekort. Dessuten kommer du til å gi et viktig bidrag til forskningen på flerspråklighet i Tromsø og Norge.

Frivillig deltakelse

Å delta i denne studien er selvfølgelig helt frivillig og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi en grunn.

Hvis du og foreldrene dine synes det er greit å være med på dette, kan dere signere på neste side med underskrift og returnere den delen til meg.

Signaturen din betyr at du ønsker å være med i studien, og dersom du er under 15 år, må en av foreldrene dine også skrive under (foreldrene dine får da et eget ark).

Du kan skrive under på alt, eller bare ett av punktene på neste side.

Har du spørsmål til noe av dette kan du kontakte meg, Ragni Vik Johnsen, på telefon 776 45645 eller på mail: ragni.v.johnsen@uit.no.

Beste hilsen,

Ragni Vik Johnsen

Stipendiat

Institutt for kultur-, litteratur- og språkvitenskap

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Tlf: 776 45645

Lenke til nettside om prosjektet og prosjektgruppa:

https://uit.no/forskning/forskningsgrupper/gruppe?p_document_id=390338

Ved å signere på neste siden samtykker du i at du har fått tilstrekkelig informasjon om undersøkelsen, og at du ønsker å delta. Du godtar også at opplysningene jeg henter inn kan brukes i forskning og i vitenskapelige publikasjoner, og at deler av samtalen vi har hatt kan bli transkribert og publisert, og at ditt virkelige navn da ikke vil bli brukt

Jeg ønsker å delta i studien, og synes det er greit at lydopptakene jeg er med på kan transkriberes (skrives ned) og at forskeren kan bruke opptakene til å skrive om denne studien. Jeg forstår at *ingenting* av det som skrives ned eller publiseres vil inneholde mitt navn. Jeg samtykker videre i at de opplysningene som er samlet inn kan brukes i oppfølgingsstudier av den samme forskeren som har samlet inn opplysningene:

Jeg gir tillatelse for at deler av opptakene av min stemme kan brukes i undervisning, og som en del av presentasjoner for andre forskere på konferanser:

Dersom informanten er under 15 år:

Jeg gir tillatelse til at _____ kan delta i studien.

(foresattes underskrift)

Tusen takk for at du vil være med! Vi sees!



UIT
NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Vedlegg 2: Intervjuguider

Intervjuguide ungdom/barn

I: Bakgrunn:

Snakk litt om deg selv.

Hvor ble du født, hvor vokste du opp?

Fortell litt om familien din

Hvor har du gått på skole? (hvor har du bodd ilt livet?)

Fortell litt om skolen din?

Fortell om elevene på skolen

Fritidsaktiviteter/interesser

Trivsel i Tromsø

II: Portrett

«Participants are asked to think about their linguistic repertoire, the codes, languages, the means of expression and communication that play a role in their lives and to map them with multicoloured felt pens in the body-shape drawing» (Busch 2012: 511)

Manus for språkportrettoppgave:

«Siluetten er liksom kroppen din. Jeg vil at du skal tenke på de forskjellige språkene du kan, eller ulike dialekter du kan eller ulike måter å snakke på som spiller en rolle for deg, men det kan også være språk som var viktige for dem før, eller som kan komme til å bli viktig i framtiden.. Velg en farge for hvert språk, dialekt, måte, og bruk tusjene til å plassere de ulike språkene på kroppen «din»). Du kan bruke så mye tid du vil, så kan vi snakke sammen om tegninga etterpå»

Fortell om tegningen

Fortell om de forskjellige språkene du snakker (med hvem, når)

Fortell om de ulike dialektene du bruker (og hvem du bruker de med)

(hvilket kan du best? Føler deg tryggest på?)

III Språkbruk

Hjemme

Fortell litt om hvordan dere snakker sammen hjemme. Annerledes før og nå? Snakker du annerledes nå enn du gjorde før? (hvorfor endring)

Fortell litt om hva du synes om å vokse opp flerspråklig. Har følelsene dine knyttet til det forandra seg over tid?

Hvem (eller hva) bestemmer hvordan dere skal snakke hjemme? (foreldre, du selv) (hva er det som avgjør om dere snakker hvilket språk?)

Har dere regler for hvordan dere skal snakke hjemme?

Hender det at dere ikke forstår hverandre? Hva gjør dere når det skjer?

Snakker du forskjellig i forskjellige sammenhenger? (når du er hjemme, når du er med venner, familiemiddag, i skoletimen, med familie i utlandet)

Hvordan snakker foreldre, besteforeldre, annen familie. (ta opp familie fra introduksjonen).

Kontakt med slektninger – vært i Peru noen gang? Hatt besøk av slektninger? Hvordan er det?

Fortell. Hvordan er det å snakke spansk med slektninger?

På skolen

Fortell om klassen du går i

Om vennene dine – hva dere gjør sammen, hvordan dere snakker sammen.

Om skolen du går på

Valgfag?

Hvordan snakker du med vennene dine?

Snakker dere noen ganger om det å kunne flere språk på skolen?

Har noen spurt noen gang om du kan andre språk/snakket om spansk?

Er det mange på skolen som snakker andre språk enn norsk?

Som blander språk? (også engelsk)

Skoleprosjekter hvor du kunne bruke flere språk?

IV Tilhørighet og holdninger

Hvordan var det å komme til Norge. (hvis relevant)

føler du deg mest X, norsk, X – noe annet? Hva tror du andre mener?

Forteller foreldre noen gang historier fra (opprinnelsesland)?

Har du vært i X noen gang? fortell

Har noen kommentert noen gang at dere snakker flere språk hjemme?

Hva synes du det betyr å være flerspråklig?

Fortell om hvordan det var å lære norsk. (hvis relevant)

Har det vært øyeblikk hvor du har vært stolt over det?

Er du to/flerspråklig? Hvorfor/hvorfor ikke?

Fortell om Tromsø – hvordan synes du det er å bo her. Hva synes du om Tromsø?

Føles det annerledes å snakke spansk enn norsk?

Er det viktig at barna skal snakke spansk/norsk? Hvilke språk de liker best å snakke? Har det vært noen øyeblikk hvor du har vært flau over å være flerspråklig?

«Språkblending»? Hva synes du om språkblending? Gjør dere det? Bytte språk? Bruke xx

ord når du snakker norsk?

Verdi å snakke spansk?

Familiens perspektiver når det gjelder å beholde/ta vare på språket?

Familiens perspektiver på barnas flerspråklige utvikling?

På det å lære språket på skole og hjemme?

Hvor viktig er det å bevare språket til deg/foreldrene dine? Hvor viktig er det for deg, for foreldrene dine?

Hva synes du om å lese bøker på spansk/norsk?

Ser du for deg at du kan bruke spansk/russisk til noe i framtida?

Ser du for deg at du vil snakke russisk/spansk når du blir eldre?

Er du stolt over å snakke spansk? Synes du det er bra at du kan et ekstra språk i tillegg til norsk?

VI: Sosiale medier

Fortell litt om hvilke sosiale medier du bruker?

Med hvem bruker du det? Venner her eller der? Slekt?

VI: Eventuelt andre spørsmål

(Media: TV på spansk? Bøker på spansk? (ta opp de språkene de selv har tatt opp) Musikk?)

Føles det annerledes å snakke X enn norsk?

Hva synes du om å kunne flere språk?

Hvis noen spør hvor du kommer fra – hva sier du?

Hva synes du om spansk?

Hva synes du om å snakke flere språk?

Samtale og portrett (voksen)

I: Bakgrunn:

Snakk litt om deg selv.
Hvor ble du født, hvor vokste du opp?
Fortell litt om familien din
Fortell litt om hvor du har bodd ilt livet?
(Fortell litt om å flytte fra X til Norge)
Hva jobber du med?
Fritidsaktiviteter/interesser
Trivsel i Tromsø

II: Portrett

(Busch 2012: 511): «Participants are asked to think about their linguistic repertoire, the codes, languages, the means of expression and communication that play a role in their lives and to map them with multicoloured felt pens in the body-shape drawing») –

Manus for portrettegning: «Siluetten er liksom kroppen din. Jeg vil at du skal tenke på de forskjellige språkene du kan, eller ulike dialekter du kan eller ulike måter å snakke på som spiller en rolle for deg, men også språk som var viktige for dem før, eller som kan komme til å bli viktig i framtiden. Velg en farge for hvert språk, dialekt, måte, og bruk tusjene til å plassere de ulike språkene på kroppen «din». Du kan bruke så mye tid du vil, så kan vi snakke sammen om tegninga etterpå.»

Fortell om tegningen
Er det noe som har forandra seg?
Fortell om de forskjellige språkene du snakker (med hvem, når)
Fortell om de ulike dialektene du bruker (og hvem du bruker de med)
Fortell om hvordan det var å lære norsk. (sammenlignet med f.eks. tysk?)
Hvem snakker du de ulike språkene du kan med?

III Språkbruk

Hjemme og med barna

Fortell litt om hvordan dere snakker hjemme
Fortell litt om hvordan det var å oppdra barn i et flerspråklig hjem.
Har det vært viktig for deg å lære bort det språket du hadde med til til Norge?

Fortell litt om hvordan det var da barna var små. hvordan snakka du med henne? /dere med hverandre? Var det annerledes mellom søsken?

Annerledes før og nå? Snakker du annerledes nå enn du gjorde før? Evt snakker dere annerledes med hverandre nå og før?

Hvordan snakker barna dine med deg? Hva foretrekker du å snakke med dem?

Hvem (eller hva) bestemmer hvordan dere skal snakke hjemme? (barna, du selv)

Hva er det som avgjør om dere snakker hvilket språk?

Har dere regler for hvordan dere skal snakke hjemme?

Foreldre med mindre barn: Hvordan tror du måten du snakker med barna på kommer til å forandre seg?

Er du bekymret for språket deres på noen måte?

Hvordan snakker foreldre, besteforeldre, annen familie (ta opp familie fra introduksjonen)

Venner her (eller i XX) som snakker spansk?

Språkblending? Hva synes du om språkblending? Gjør dere det? Bytte språk? Bruke xx ord når du snakker norsk?

(Hvordan vil du vurdere barna dine sine språkkunnskaper?)

Hvordan ser du for deg at dette blir når barna blir større? Hvordan vil du takle det?

Er det viktig for deg at de skal fortsette å snakke spansk?

Vurdere egen språklig praksis

Omgås du mest med venner som har norsk som morsmål, eller andre språk/ditt eget?

Hvordan vil du beskrive norsken din?

Situasjoner der du blander?

Snakker du forskjellig i forskjellige sammenhenger? (når du er hjemme, når du er med venner, familiemiddag, i skoletimen, med familie i utlandet)

IV: Tilhørighet og holdninger

Fortell litt om hva du synes om Tromsø som by.

Inntrykk av latinamerikanske nettverk?

Hvordan var det å komme til Tromsø?

Hvordan har du blitt tatt imot av tromsøfolk? Hva er en tromsøværing? Hva kjennetegner en tromsøværing? (Føler du deg som en tromsøværing?)

Fortell hvordan det var å flytte fra X, og hvordan det var å flytte til Norge

Hvordan var det å komme til X som X? Og til Norge? Anneledes?

Hvordan tror du andre ser deg i Tromsø?

Hvor tror du andre tror at du kommer fra?

Hva liker du/liker ikke med Tromsø.

Ditt permanente hjem?

Holdninger til spansk og flerspråklighet

Hva synes du om å snakke flere språk? Hvordan ser andre på deg her i Tromsø

Møtt fordommer basert på språk?

Basert på at du snakker spansk med barna? At du selv snakker andre språk?

Fordommer basert på hvor du er fra? Reaksjon?

Latinamerikansk/spansktalende nettverk i byen?

Hvordan skiller latinamerikansk identitet seg fra norsk identitet?

Når føler du deg mest latinamerikansk?

Når andre velger å ikke snakke morsmålet til barnet – tanker rundt dette?

Føles det annerledes å snakke X enn norsk?

Flerspråklighet: Hva synes du om å kunne flere språk?

VI: Andre spørsmål

Fortell om språkforholdene i hjemlandet. Dialekter? Standardformer?

Fortell om hvordan du lærte norsk (hvis relevant)

Hva andre synes om foreldre som ikke lærer språket videre. Eller som bare snakker spansk hjemme. Oppfatning om norske språkforhold – mening om dialektbruk etc.

Kontakt med opprinnelsesland? (besøk, telefon, Facebook?)

Andre med samme opphav i Tromsø? Kontakt?

(**Media:** TV på spansk? Bøker på spansk? (ta opp de språkene hun selv har tatt opp) Musikk?)

Vet dere om noen flere som kunne være aktuelle for meg å ta kontakt med? Som kunne bidra?

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



Ragni Vik Johnsen
Institutt for kultur, litteratur og språkvitenskap UiT Norges arktiske universitet

9019 TROMSØ

Vår dato: 27.04.2016

Vår ref: 48029 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48029	<i>Ungdom og foreldre i flerspråklige familier. En studie av identitet, praksis og ideologi i flerspråklige familier</i>
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ragni Vik Johnsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 03.02.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Referanser

- Ag, Astrid. 2016. «Rights and wrongs – authority in family interactions.» I *Everyday Linguaging. Collaborative research on the language use of children and youth*, redigert av Lian Malai Madsen, Martha S. Karrebæk og Janus Spindler Møller, 95–119. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ag, Astrid, og J. Normann Jørgensen. 2013. «Ideologies, norms, and practices in youth poly-linguaging.» *International Journal of Bilingualism*. 17 (4):525–539. doi: 10.1177/1367006912457275.
- Ahearn, Laura M. 2001. «Language and agency» *Annual Review of Anthropology*. 30:109–137. url: <https://www.jstor.org/stable/3069211>
- Ahearn, Laura M. 2010. «Agency and Language.» I *Society and Language Use*, redigert av Jürgen Jaspers, Jef Verschueren og Jan-Ola Östman. John Benjamins Publishing.
- Al Zidjaly, Najma. 2009. «Agency as an Interactive Achievement.» *Language in Society* nr. 38 (2):177–200. doi: 10.1017/S0047404509090320.
- Albury, Nathan John. 2017. «Mother tongues and languaging in Malaysia: Critical linguistics under critical examination.» *Language in Society*. 46 (4):567–589. doi: 10.1017/S0047404517000239
- Anderson, Michael. 1971. *Sociology of the family : selected readings, Penguin modern sociology. Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Androutsopoulos, Jannis K., og Alexandra Georgakopoulou. 2003. *Discourse Constructions of Youth Identities*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Angouri, Jo. 2010. «Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research.» I *Research methods in linguistics*, redigert av Lia Litosseliti, 29–45. London: Continuum.
- Antonini, Rachele. 2016. «Caught in the Middle: Child Language Brokering as a Form of Unrecognised Language Service.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 37 (7):710–725. doi: 10.1080/01434632.2015.1127931.
- Aronsson, Karin. 2011. «Language Socialization and Verbal Play.» I *The Handbook of Language socialization*, redigert av Alessandro Duranti, Elinor Ochs og Bambi B. Schieffelin, 464–483. Wiley Online Library: Wiley-Blackwell Ltd.
- Aronsson, Karin. 2018. «Myths about bilingual learning in family life settings: Werner Leopold's child language biographies and contemporary work on children's play practices.» *Learning, Culture and Social Interaction*. 26 (2018). doi: 10.1016/j.lcsi.2018.03.011.
- Auer, Peter. 1984. «On the meaning of conversational code-switching.» I *Interpretive sociolinguistics*, redigert av Peter Auer, 87–112. Tübingen: Narr.
- Auer, Peter. 1995. «The pragmatics of code-switching: a sequential approach.» I *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, redigert av Lesley Milroy og Pieter Muysken, 115–135. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, Peter. 1999. *Code-switching in conversation : language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Aukrust, Vibeke Grøver. 2004. «Talk about talk with young children: pragmatic socialization in two communities in Norway and the US.» *Journal of Child Language*. 31 (1):177–201. doi: 10.1017/S0305000903005907.
- Bamberg, Michael. 1997. «Positioning Between Structure and Performance.» *Journal of Narrative and Life History*. 7 (1-4):335–342. doi: 10.1075/jnlh.7.42pos
- Bamberg, Michael. 2010a. «Blank check for biography? Openness and ingenuity in the management of the 'Who-Am-I-Question.» I *Telling stories: Language, narrative,*

- and social life* redigert av Deborah Schiffrin, Anna De Fina og Anastasia Nylund, 109–121. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bamberg, Michael. 2010b. «Who am I? Narration and its contribution to self and identity.» *Theory and Psychology*. 21 (1):1–22. doi: 10.1177/0959354309355852.
- Bamberg, Michael, og Alexandra Georgakopoulou. 2008. «Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis.» *Text & Talk*. 28 (3):377–396.
- Baquedano-López, Patricia, og Shlomy Kattan. 2007. «Growing Up in a Multilingual Community: Insights from Language Socialization». I *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, redigert av Peter Auer og Li Wei. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Barron-Hauwaert, Suzanne. 2004. *Language Strategies for Bilingual Families : The One-Parent - One-Language Approach, Parents' & Teachers' Guides*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bauman, Richard. 2000. «Language, Identity, Performance». *Pragmatics*. 10 (1): 1–5. doi: 10.1075/prag.10.1.01bau
- Bauman, Richard og Charles L. Briggs. 1990. «Performances as Critical Perspectives on Language and Social Life». *Annual Review of Anthropology* 19 (1): 59–88
- Beiler, Ingrid Rodrick. 2020. «Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classroom.» *Multilingua*. doi: 10.1515/multi-2020-0022.
- Bell, Nancy. 2016. *Multiple Perspectives on Language Play*. Boston: De Gruyter. Ebook Central.
- Benmamoun, Elabbas, Silvina Montrul, og Maria Polinsky. 2013. «Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics.» *Theoretical linguistics* nr. 39 (3–4):129-181. doi: 10.1515/tl-2013-0009.
- Berg, Ole T. 2014. Politikk. I *Store Norske Leksikon*, redigert av Dag Einar Thorsen. Oppdatert 19. august 2019, <https://snl.no/politikk>
- Billig, Michael. 2005. *Laughter and Ridicule: Towards a Social Critique of Humour*. London: Sagepub. Ebook central.
- Blackledge, Adrian, og Angela Creese. 2010. *Multilingualism – A Critical Perspective*. London. New York.: Continuum.
- Blackledge, Adrian, Angela Creese, Taşkin Baraç, Arvind Bhatt, Shahela Hamid, Li Wei, Vally Lytra, Peter Martin, Chao-Jung Wu, og Dilek Yağcıoğlu. 2008. «Contesting ‘Language’ as ‘Heritage’: Negotiation of Identities in Late Modernity.» *Applied Linguistics*. 29 (4):533–554. doi: 10.1093/applin/amn024.
- Blom, Jan-Petter, og John J. Gumperz. 1972. «Social meaning in linguistic structure; code-switching in Norway.» I *Directions in Sociolinguistics*, redigert av John J. Gumperz og Dell Hymes, 407–434. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan. 2017. «‘Home language’: some questions.» *Tilburg Papers in Culture Studies* nr. 187. Tilburg University
- Blommaert, Jan, og Jie Dong. 2010. *Ethnographic Fieldwork : A Beginner's Guide*. Clevedon: Channel View Publications.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1997. *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family*. New York, London: Routledge.
- Blum-Kulka, Shoshana. 2017. «Language Socialization and Family Dinnertime Discourse.» I *Language Socialization*, redigert av Patricia A. Duff og Stephen May, 65–77. Cham: Springer International Publishing.
- Bonacina, Florence Marguerite. 2011. *Conversation Analytic Approach to Practiced Language Policies: The Example of an Induction Classroom for Newly-Arrived*

- Immigrant Children in France*, Doktorgradsavhandling, The University of Edinburgh Ann Arbor.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press. Cambridge EBA
- Boyd, Sally. 1985. *Language survival: A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*, Doktorgradsavhandling, University of Göteborg.
- Boyd, Sally. 1994. «Sociala nätverk och den nordiska språkkontakten.» I *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden*, redigert av Sally Boyd, Anne Holmen og J.N. Jørgensen. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Boyd, Sally, Anne Holmen, og J. Normann Jørgensen. 1994a. *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden : B.1 : Gruppebeskrivelser*. Vol. b. 22, *Københavnstudier i tosprogethed (trykt utg.)*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Boyd, Sally, Anne Holmen, og J. Normann Jørgensen. 1994b. *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden : B. 2 : Temaartikler*. Vol. b. 23, *Københavnstudier i tosprogethed (trykt utg.)*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Boyd, Sally, J. Normann Jørgensen, og Sirkku Latomaa. 1994. "Språkanvändning bland amerikaner i Göteborg, Helsingfors och Köpenhamn." I *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden*, redigert av Sally Boyd, Anne Holmen og J. Normann Jørgensen. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Brandal, Solveig. 1996. «*Ingen såm kan si det...på dialekten...vor jæ ær fra*» : en studie av språklige strategier blant forsvarsbarn, Masteroppgave, Institutt for språk og litteratur, NTNU, Trondheim.
- Briggs, Charles L. 1986. *Learning how to ask : a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139165990
- Bucholtz, Mary, og Kira Hall. 2005. «Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach.» *Discourse Studies*. 7 (4-5): 585–614. doi: 10.1177/1461445605054407
- Bugge, Edit. 2015. *Språktradering i Bolsøy: En variasjonslingvistisk analyse med vekt på familietilhørighet som sosial variabel*. Doktorgradsavhandling, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, The University of Bergen, Bergen.
- Bugge, Edit. 2016. «Norske barns språksosialisering og språklige praksisfellesskap.» *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*. 34 (1):63–82.
- Bull, Tove. 1996. «Språkskifte hos kvinner og menn i ei nordnorsk fjordsamebygd» I: *Nordnorske dialekter*. Redigert av: Ernst Håkon Jahr og Olav Skare. Oslo: Novus.
- Busch, Brigitta. 2012. «The linguistic repertoire revisited.» *Applied Linguistics*. 33 (5):503–523. doi: 10.1093/applin/ams056
- Busch, Brigitta. 2015a. «Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben—The Lived Experience of Language.» *Applied Linguistics*:1-20. doi: 10.1093/applin/amv030.
- Busch, Brigitta. 2016. «Methodology in biographical approaches in applied linguistics» *Working papers in Urban Language & Literacies*. WP: 187. University of Vienna.
- Busch, Brigitta. 2018. «The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations.» *Working papers in Urban Language & Literacies* nr. 236. King's College.
- Caldas, Stephen J., og Suzanne Caron-Caldas. 2002. «A Sociolinguistic Analysis of the Language Preferences of Adolescent-Bilinguals: Shifting Allegiances and Developing Identities.» *Applied Linguistics*. 23 (4):490–514. doi: 10.1093/applin/23.4.490.
- Canagarajah, A. Suresh. 2011. «Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy.» *Applied Linguistics Review*. 2 (2011) 1–28. doi: 10.1515/9783110239331.1.

- Canagarajah, Suresh. 2012. «Styling One's Own in the Sri Lankan Tamil Diaspora: Implications for Language and Ethnicity.» *Journal of Language, Identity & Education*. 11 (2):124–135. doi: 10.1080/15348458.2012.667309.
- Canagarajah, Suresh. 2019. «Changing orientations to heritage language: The practice-based ideology of Sri Lankan Tamil diaspora families.» *International Journal of the Sociology of Language*. 2019 (255):9–44. doi: 10.1515/ijsl-2018-2002.
- Cekaite, Asta, og Karin Aronsson. 2004. «Repetition and Joking in Children's Second Language Conversations: Playful Recyclings in an Immersion Classroom.» *Discourse Studies*. 6 (3):373–392. doi: 10.1177/1461445604044295.
- Cheal, David. 2002. *Sociology of family life*. Basingstoke: Palgrave.
- Cho, Grace. 2015. «Perspectives vs. Reality of Heritage Language Development: Voices from Second-Generation Korean-American High School Students.» *Multicultural Education*. 22 (2):30–38.
- Clyne, Michael G. 1988. «The German-Australian speech community: ethnic core values and language maintenance.» *International Journal of the Sociology of Language*. 1988 (72):67–84. doi: 10.1515/ijsl.1988.72.67
- Clyne, Michael G. 1991. *Community languages: the Australian experience*. York: Cambridge University Press.
- Copland, Fiona, og Angela Creese. 2015. *Linguistic ethnography : collecting, analysing and presenting data*. Los Angeles: Sage.
- Corsaro, William A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Calif: Pine Forge Press.
- Coupland, Nikolas. 2001. «Dialect Stylization in Radio Talk.» *Language in Society*. 30 (3):345–375.
- Coupland, Nikolas. 2007a. «High performance and identity stylisation.» I *Style: Language Variation and Identity*, redigert av Nikolas Coupland, 146–176. Cambridge University Press. url: <https://www.jstor.org/stable/4169120>
- Coupland, Nikolas. 2007b. *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge University Press. Cambridge EBA
- Creese, Angela. 2008. «Linguistic Ethnography.» I *Research Methods in Linguistics*, redigert av Lia Litosseliti. 229–241. London, New York: Continuum.
- Creese, Angela, og Adrian Blackledge. 2010. «Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?» *The Modern Language Journal*. 94 (1):103–115. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x.
- Crump, Alison. 2017. «'I speak All of the language!' Engaging in Family Language Policy Research with Multilingual Children in Montreal.» I *Family Language Policies in a Multilingual World*, redigert av John Macalister og Seyed Hadi Mirvahedi, 154–174. New York and London: Routledge, ESL & Applied Linguistics Professional Series.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2009. «Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec.» *Language Policy*. 8 (4):351–375. doi: 10.1007/s10993-009-9146-7.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2016. «Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*:1–16. doi: 10.1080/01434632.2015.1127926.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan, og Francesca La Morgia. 2018. «Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK.» *Multilingua*. 37 (2):177–200. doi: 10.1515/multi-2017-0019.

- Davies, Bronwyn, og Rom Harré. 1990. «The discursive production of selves.» *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20 (1):43–63. doi: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x.
- Davis, Kathy. 1988. *Power under the microscope*. Foris Publications USA
- De Fina, Anna. 2003. *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse, Studies in Narrative*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- De Fina, Anna. 2009. «Narratives in interview — The case of accounts.» *Narrative inquiry*. 19 (2):233–258. doi: 10.1075/ni.19.2.03def.
- De Fina, Anna. 2012. Family interaction and engagement with the heritage language: A case study. *Multilingua*. 31 (4): 349–379. doi: 10.1515/multi-2012-0017
- De Fina, Anna. 2013. «Positioning level 3 – Connecting local identity displays to macro social processes.» *Narrative Inquiry*. 23 (1):40–61. doi: 10.1075/ni.23.1.03de
- De Fina, Anna, og Alexandra Georagakopoulou. 2011. *Analyzing narrative*. United Kingdom: Cambridge: University press- M.U.A.
- De Fina, Anna, og Sabina Perrino. 2011. «Introduction: Interviews vs. ‘natural’ contexts: A false dilemma.» *Language in Society*. 40 (1):1–11.
- De Houwer, Annick. 1998. Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. I *Bilingualism and migration*, redigert av Guus Extra og Ludo Verhoeven. 75–96. doi: 10.1515/9783110807820
- De Houwer, Annick. 2015. «Harmonious bilingual development: Young families’ well-being in language contact situations.» *International Journal of Bilingualism* nr. 19 (2):169–184. doi: 10.1177/1367006913489202.
- De Houwer, Annick, og Marc H. Bornstein. 2016. «Bilingual mothers’ language choice in child-directed speech: continuity and change.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* nr. 37 (7):680–693. doi: 10.1080/01434632.2015.1127929.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. 2016. *Hensyn til personer* (5–18) www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/.
- Denzin, Norman K. 1989. *The research act : a theoretical introduction to sociological methods*. 3rd ed. utg. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Deumert, Ana. 2018. «The Multivocality of Heritage – Moments, Encounters and Mobilities.» I *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*, redigert av Adrian Blackledge og Angela Creese, 149–164. London: Routledge.
- Dewaele, Jean-Marc, og Yesim Sevinc. 2016. «Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands.» *International Journal of Bilingualism*. 22 (10):159–179. doi: 10.1177/1367006916661635.
- Dorich, Kine Javiera. 2017. *Språklig aktørskap hos barn i en norsk-ecuadoriansk transnasjonal familie*. Masteroppgave, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Oslo, Universitetet i Oslo.
- Duff, Patricia A. 2011. «Identity, agency, and second language acquisition.» I *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, redigert av Susan M. Gass og Alison Mackey, 410–426. London: Routledge.
- Dumanig, Francisco Perlas, Maya Khemlani David, og Thilagavathi Shanmuganathan. 2013. «Language Choice and Language Policies in Filipino-Malaysian Families in Multilingual Malaysia.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 34 (6):582–596. doi: 10.1080/01434632.2013.784323.
- Döpke, Susanne. 1992. *One Parent - One Language : An interactional approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Döpke, Susanne. 1998. «Can the principle of 'One parent - one language' be disregarded as unrealistically elitist?» *Australian Review of Applied Linguistics*. 21 (1):41–56. doi: 10.1075/ara1.21.1.03dop
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, *Oxford applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckert, Penelope. 2000. *Linguistic variation as social practice : the linguistic construction of identity in Belten High*. Vol. 27. Malden, Mass: Blackwell.
- Eckert, Penelope, og Sally McConnell-Ginet. 1992. «Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community- Based Practice» *Annual Review of Anthropology*. 21:461–490. url: <http://www.jstor.org/stable/2155996>
- Eckert, Penelope, og Sally McConnell-Ginet. 1999. «New generalizations and explanations in language and gender research» *Language in Society*. 28 (2):185–201. doi: 10.1017/S0047404599002031
- Edwards, John R. 2012. *Multilingualism: understanding linguistic diversity*. London: Continuum.
- Eisenberg, Ann R. 1987. «Teasing: Verbal play in two mexicano homes.» I *Language Socialization across Cultures*, redigert av Bambi B. Schieffelin og Elinor Ochs, 182–198. Cambridge University Press. Cambridge EBA
- ELAN (Version 5.2) [software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Eriksen, Thomas Hylland. 2007. *Globalization: The key concepts*. Oxford: Berg.
- Erikson, Erik H. 1968. *Identity: Youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Ervin-Tripp, Susan M., John J. Gumperz, Dan I. Slobin, Jan Brukman, Keith Kernan, Claudia Mitchell, og Brian Stross. 1967. *A Field manual for Cross-cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence*. Redigert av Dan I. Slobin, *University of California*. Berkely: University of California.
- Fillmore, Lily Wong. 1991. «When learning a second language means losing the first.» *Early Childhood Research Quarterly*. 6 (3):323–346. doi: 10.1016/S0885-2006(05)80059-6.
- Fishman, Joshua A. 1965. «Who Speaks What Language to Whom and When?» *La Linguistique* nr. 1 (2):67–88. url: <https://www.jstor.org/stable/30248773>
- Fishman, Joshua A. 1966. *Language loyalty in the United States : the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. Redigert av Vladimir C. Nahirny. Vol. 21, *Janua linguarum. Series maior*. The Hague: Mouton.
- Fishman, Joshua A. 1972. *Language in sociocultural change: Essays by Joshua Fishman*. Redigert av Anwar S. Dil, *Language science and natural development series*. Stanford, Cal: Stanford University Press.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Vol. 76, *Multilingual matters*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. 2001. *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Vol. 116, Clevedon: Multilingual Matters.
- Flyvbjerg, Bent. 2006. «Five Misunderstandings About Case-Study Research.» *Qualitative Inquiry*. 12 (2):219–245. doi: 10.1177/1077800405284363.
- Fogle, Lw. 2013. «Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families.» *Language Policy* 12 (1):83–102. doi: 10.1007/s10993-012-9261-8.
- Fogle, Lyn W., og Kendall A. King. 2013. «Child Agency and Language Policy in Transnational Families.» *Issues in Applied Linguistics* 19 (0):1–25.

- Fogle, Lyn Wright, og Kendall A. King. 2017. «Bi- and Multilingual Family Language Socialization.» I *Language Socialization*, redigert av Patricia A. Duff og Stephen May, 1–17. Cham: Springer International Publishing.
- Gafaranga, Joseph. 2010. «Transition Space Medium Repair: Language Shift Talked into Being.» *Journal of Pragmatics*. 43 (1):118-135. doi: 10.1016/j.pragma.2010.08.001.
- Gallo, Sarah, og Nancy H Hornberger. 2017. «Immigration policy as family language policy: Mexican immigrant children and families in search of biliteracy.» *International Journal of Bilingualism*. 23 (3). doi: 10.1177/1367006916684908
- García, Ofelia, og Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- García, Ofelia, og Li Wei. 2019. *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring, Translanguaging : language, bilingualism and education*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Garrett, Paul B. 2005. «What a language is good for: Language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia.» *Language in Society* 34 (3):327–361. doi: 10.1017/S0047404505050128.
- Garrett, Paul B. 2011. «Language Socialization and Language Shift.» I *The Handbook of Language Socialization*, redigert av Alessandro Duranti, Elinor Ochs og Bambi B. Schieffelin, 515–535. Wiley Online Library: Wiley-Blackwell Ltd.
- Garrett, Paul B., og Patricia Baquedano-López. 2002. «Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change.» *Annual Review of Anthropology* 31:339–361. doi: 10.1146/annurev.anthro.31.040402.085352
- Georgakopoulou, Alexandra. 2006. «Thinking big with small stories in narrative and identity analysis.» *Narrative Inquiry* 16 (1). 129–137. doi: 10.1075/ni.16.1.16geo
- Georgakopoulou, Alexandra. 2015. «Small Stories Research, Methods – Analysis – Outreach.» I *The Handbook of Narrative Analysis*, redigert av Alexandra Georgakopoulou og Anna De Fina, 255–271. West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- Giddens, Anthony. 1984. *Constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration*. Oxford, GBR: John Wiley & Sons.
- Goffman, Erving. 1967/2005. *Interaction ritual : essays in face-to-face behavior*. New Brunswick, N.J: Aldine Transaction.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk. University of Pennsylvania publications in conduct and communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gomes, Rafael Lomeu. 2018. «Family Language Policy ten years on: A critical approach to family multilingualism.» *Multilingual Margins* 5 (2):50–71. doi: 10.14426/mm.v5i2.98
- Gomes, Rafael Lomeu. 2020. «Talking multilingual families into being: language practices and ideologies of a Brazilian-Norwegian family in Norway.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1–21. doi: 10.1080/01434632.2020.1788037.
- Gordon, Cynthia. 2009. *Making meanings, creating family: Intertextuality and framing in family interactions*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Gordon, Cynthia. 2011. «Gumperz and Interactional sociolinguistics.» I *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Redigert av Ruth Wodak, Barbara Johnstone og Paul Kershwill. 67–84. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Grice, Paul. 1989. *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Guldal, Tale Margrethe. 2007. *Three children, two languages: the role of code selection in organizing conversation*, Doktorgradsavhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Gumperz, John J. 1964. «Linguistic and Social Interaction in Two Communities» *American Anthropologist* 66 (6 del 2):137–153. doi: 10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100.

- Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies*. Vol. 1, *Studies in interactional sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. 1992. «Contextualization revisited» I *The contextualization of language*, redigert av Peter Auer og Aldo Di Luzio. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.
- Gumperz, John J., og Dell Hymes. 1972. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, John J. og Stephen Levinson. 1991. «Rethinking Linguistic Relativity.» *Current Anthropology*, 32(5)
- Gyogi, Eiko. 2015. «Children's agency in language choice: a case study of two Japanese-English bilingual children in London.» *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18 (6):749–764. doi: 10.1080/13670050.2014.956043
- Haugen, Einar. 1953. *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior. Vol 1: The bilingual community*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haugh, Michael. 2017. «Teasing.» I *The Routledge Handbook of Language and Humor*, redigert av Attardo Salvatore, 204–218. Taylor and Francis.
- Haugaard, Marianne Hansen, og Andreas Candefors Stæhr. Under utgivelse. "Sproglige generationsforskelle på de sociale medier." *Nydanske sprogstudier*.
- Haukaas, Åsta. 2015. «Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach.» *International journal of Multilingualism* nr. 2016 (1):1–18. doi: 10.1080/14790718.2015.1041960.
- Hazen, Kirk. 2006. «The Family.» I *The Handbook of Language Variation and Change*, redigert av J.K. Chambers, Peter Trudgill og Natalie Schilling-Estes, 500–525. Oxford: Blackwell.
- He, Agnes Weiyun. 2011. «Heritage Language Socialization.» I *The Handbook of Language Socialization*, redigert av Alessandro Duranti, Elinor Ochs og Bambi B. Schieffelin, 587–609. Wiley-Blackwell.
- Heller, Monica. 2007. *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave Macmillan UK: Imprint: Palgrave Macmillan.
- Heller, Monica. 2009. «Doing Ethnography.» I *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, 249–262. Blackwell Publishing Ltd.
- Henriksen, Kristin. 2007. Fakta om 18 innvandrergupper i Norge. Statistisk sentralbyrå.
- Higgins, Christina. 2019a. «The dynamics of Hawaiian speakerhood in the family.» *International Journal of the Sociology of Language* 2019 (255):45–72. doi: 10.1515/ijsl-2018-2003.
- Higgins, Christina. 2019b. «Introduction.» *International Journal of the Sociology of Language* 2019 (255):1–7.
- Hiratsuka, Akiko, og Alastair Pennycook. 2019. «Translingual family repertoires: 'no, Morci is itaiitai panzita, amor'.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1–15. doi: 10.1080/01434632.2019.1645145.
- Holmes, Janet. 2013. *An introduction to sociolinguistics*. 4th ed. Harlow: Pearson Education.
- Hu, Guangwei, og Li Ren. 2017. «Language ideologies, social capital, and interaction strategies: An ethnographic case study of Family Language Policy in Singapore.» I *Family Language Policies in a Multilingual World*, redigert av John Macalister og Seyed Hadi Mirvahedi, 195–216. New York: Routledge.
- Huerta, Mary Esther Soto, og Mari Riojas-Cortez. 2014. «Playful Dialogues of a Bilingual Child in Everyday Conversations: Foundations of Early Literacy.» *International Multilingual Research Journal* 8 (3):231–249. doi: 10.1080/19313152.2014.917578.
- Huss, Leena. 1999. *Reversing language shift in the far North : linguistic revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. Vol. 31, *Studia Uralica Upsaliensia*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jacobson, Roman. 1960. «Closing Statement: Linguistics and poetics.» I *Style in Language*, redigert av Thomas A. Sebeok, 350–377. Cambridge, MA: MIT press.
- James, Allison, og Alan Prout. 1997. *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*. [2nd ed.]. utg. London: Falmer Press.
- Jaspers, Jürgen. 2011. «Interactional sociolinguistics and discourse analysis.» I *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, redigert av James Paul Gee og Michael Handford. Abingdon: Routledge.
- Jaspers, Jürgen. 2018. «The transformative limits of translanguaging.» *Language & Communication*. 58 (2018):1–10. doi: 10.1016/j.langcom.2017.12.001
- Jaspers, Jürgen, og Lian Malai Madsen. 2016. «Sociolinguistics in a languagised world: Introduction.» *Applied Linguistics Review* 7 (3):235–258. doi: 10.1515/applirev-2016-0010.
- Jaworski, Adam, og Nikolas Coupland. 2012. «Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology.» I *Metalanguage : Social and Ideological Perspectives*, redigert av Adam Jaworski, Nikolas Coupland og Dariusz Galasinski. 15–52. Berlin/Boston: De Gruyter, Inc. Ebook Central
- Jick, Todd D. 1979. «Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action» *Administrative Science Quarterly*. 24 (4), 602-611. doi:10.2307/2392366
- Johannessen, Janne Bondi. 2015. «Norsk språk i dagens Amerika.» *Språknytt* nr. 3.
- Johansen, Inger. 2006. «"Det er ikkje eit museumsspråk - det har noko med framtida å gjera" : ei sosiolingvistisk undersøking av revitaliseringa av sørsamisk.» Masteroppgave, Institutt for nordistikk og litteratur. NTNU, Trondheim.
- Johansen, Åse Mette. 2009. *"Velkommen te' våres Norge": en kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Manndalen i Gáivuotna/Kåffjord*, Institutt for språk og litteratur, Novus, Oslo.
- Johnsen, Ragni Vik. 2020. «Teasing and policing in a multilingual family – Negotiating, and subverting norms and social hierarchies.» *Journal of Pragmatics* 158 (2020):1–12. doi: [10.1016/j.pragma.2019.12.012](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.12.012)
- Jonsson, Rickard, Henning Årman, og Tommasso Milani. 2019. «Youth language.» I *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, redigert av Karin Tusting, 259–272. London: Routledge.
- Junttila, Jorid Hjulstad. 1988. *Språkval og språkbruk på Skibotn: kven blir forstått av kven?* Hovedoppgave, Institutt for språk og litteratur, UiT – Norges arktiske universitetet, Tromsø.
- Jølbo, Ingri Dommersnes. 2016. *Identitet, stemme og aktørskap i andrespråksskriving : en undersøkelse av skriving som meningsskaping blant elever med somalisk bakgrunn i norskfaget i grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom*, Doktorgradsavhandling, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Jørgensen, J. Normann., Martha S. Karrebæk, Lian Madsen, og Janus S. Møller. 2011. «Polylinguaging in superdiversity.» *Diversities* 13 (2):22–37.
- Jørgensen, J. Normann. 2001. Multilingual behavior in youth groups. Scandinavian studies in the simultaneous use of two or more languages in group conversations among children and adolescents, the Køge series, Danish University of Education (2001)
- Jørgensen, J. Normann. 2008. «Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents.» *International Journal of Multilingualism* 5 (3):161-176. doi: 10.1080/14790710802387562.

- Jørgensen, J. Normann, og Anne Holmen. 1994. «Sprogbrug hos tyrker i Danmark og Sverrig.» I *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden*, redigert av Sally Boyd, J. Normann Jørgensen og Anne Holmen, 103–136. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Kang, H. S. 2012. «Korean-Immigrant Parents' Support of Their American-Born Children's Development and Maintenance of the Home Language.» *Early Childhood Education Journal*:1–8. doi: 10.1007/s10643-012-0566-1.
- Kayam, Orly, og Tijana Hirsch. 2014. «Socialization of language through family language policy: A case study.» *Psychology of Language and Communication* 18 (1):53–66. doi: 10.2478/plc-2014-0004.
- Kendall, Shari. 2007. «Introduction: Family Talk.» I *Family Talk: Discourse and Identity in Four American Families*, redigert av Deborah Tannen, Shari Kendall og Cynthia Gordon, 3–23. New York: Oxford University Press.
- Kershwill, Paul, og Heike Wiese. Under utgivelse *Urban contact dialects and language change: Insights from the global North and South.*: Routledge.
- Kheirkhah, Mina, og Asta Cekaite. 2015. «Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent–Child Interactions.» *Multilingua* 34 (3):319–346. doi: 10.1515/multi-2014-1020.
- Kheirkhah, Mina, og Asta Cekaite. 2017. «Siblings as Language Socialization Agents in Bilingual Families.» *International Multilingual Research Journal*. 12 (4). doi: 10.1080/19313152.2016.1273738.
- King, Kendall A. 2016. «Language policy, multilingual encounters, and transnational families.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7):726–733. doi: 10.1080/01434632.2015.1127927.
- King, Kendall A., og Lyn Fogle. 2006. «Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism.» *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (6):695–712. doi: 10.2167/beb362.0.
- King, Kendall A., Lyn Fogle, og Aubrey Logan-Terry. 2008. «Family Language Policy» *Language and Linguistics Compass*. 2 (5):907–922. doi: 10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x.
- King, Kendall A., og Lyn W. Fogle. 2017. «Family Language Policy.» I *Language Policy and Political Issues in Education*, redigert av Teresa McCarthy og Stephen May. Cham: Springer International Publishing.
- King, Kendall A., og Elizabeth Lanza. 2017. «Ideology, agency, and imagination in multilingual families: An introduction.» *International Journal of Bilingualism* 2019. 23 (3). doi:10.1177/1367006916684907.
- Kopeliovich, Shulamit. 2010. «Family Language Policy: A Case Study of a Russian-Hebrew Bilingual Family: Toward a Theoretical Framework.» *Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival* 4 (3):162–178. doi: 10.1080/15595692.2010.490731.
- Kramsch, Claire. 2009. *The multilingual subject : what foreign language learners say about about their experience and why it matters*, *Oxford applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Krulatz, Anna, og Jonas Iversen. 2019. «Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway.» *Scandinavian Journal of Educational Research* 63:1–17.
- Kulick, Don, og Bambi B. Schieffelin. 2007. «Language Socialization.» I *A Companion to Linguistic Anthropology*, 347–368. Blackwell Publishing Ltd.

- Kulturdepartementet. 2007–2008. Mål og mening— Ein heilskapleg norsk språkpolitikk. I *St.melding nr. 35*. Oslo: Regjeringen.
- Kupisch, Tanja, og Jason Rothman. 2018. «Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers.» *International Journal of Bilingualism*. 22 (5):564–582. doi: 10.1177/1367006916654355.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lane, Pia. 2010. «“We did what we thought was best for our children”: a nexus analysis of language shift in a Kven community.» *International Journal of the Sociology of Language* 2010 (202):63–78. doi: 10.1515/ijsl.2010.014.
- Lane, Pia. 2012. "Kodeveksling og grammatisk samspill: Morfologisk integrasjon av norske substantiv." *NOA : norsk som andrespråk* nr. 28 (2):5-22
- Lanza, Elizabeth. 1992. «Can bilingual two-year-olds code-switch?» *Journal of Child Language* 19 (3):633–658. doi: 10.1017/S0305000900011600.
- Lanza, Elizabeth. 1997. *Language mixing in infant bilingualism : a sociolinguistic perspective*. Oxford studies in language contact. Oxford: Clarendon Press.
- Lanza, Elizabeth. 2007. «Multilingualism and the family.» I *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, redigert av Peter Auer og Li Wei. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lanza, Elizabeth. 2009. «Selecting Individuals, Groups, and Sites.» I *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, 73–87. Blackwell Publishing Ltd.
- Lanza, Elizabeth, og Bente Ailin Svendsen. 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*. 11 (3):275. doi: 10.1177/13670069070110030201.
- Lanza, Elizabeth, og Li Wei. 2016. «Multilingual encounters in transcultural families.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 37 (7):653-654. doi: 10.1080/01434632.2016.1151198.
- Lave, Jean, og Etienne Wenger. 1991. *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Le Page, R. B., og Andrée Tabouret-Keller. 1985. *Acts of identity : creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Lexander, Kristin Vold, og Jannis Androutsopoulos. 2019. «Working with mediagrams: a methodology for collaborative research on mediational repertoires in multilingual families.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*:1–18. doi: 10.1080/01434632.2019.1667363.
- Lexander, Kristin Vold, Kellie Gonçalves, og Haley de Korne. 2020. «Introduction. Multilingual literacy practices - global perspectives on visibility, materiality, and creativity.» *International Journal of Multilingualism*. 17 (3):271–285. doi: 10.1080/14790718.2020.1766049.
- Luykx, Aurolyn. 2003. «Weaving languages together: Family Language Policy and Gender Socialization in Bilingual Aymara Households.» I *Language Socialization in Bilingual and Multilingual societies*, redigert av Robert Bayley og Sandra R. Schecter, 25–43. Clevedon: Multilingual Matters.
- Luykx, Aurolyn. 2005. Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift. I *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* redigert av James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad og Jeff MacSwan. Somerville: MA.
- Lytra, Vally. 2007a. *Play Frames and Social Identities: Contact encounters in a Greek primary school*. Ebookcentral: John Benjamins Publishing Company.

- Lytra, Vally. 2007b. «Teasing in contact encounters: Frames, participant positions and responses.» *Multilingua*. 26 (4):381408. doi: 10.1515/MULTI.2007.018.
- Madsen, Lian Malai, og Jurgen Jaspers. 2019. *Critical Perspectives on Linguistic Fixity and Fluidity: Linguagised Lives*. *Routledge critical studies in multilingualism*: Routledge.
- Madsen, Lian Malai, Martha Sif Karrebæk, og Janus Spindler Møller. 2016. *Everyday languaging : collaborative research on the language use of children and youth*. Berlin, Germany, Boston, Massachusetts: De Gruyter.
- Manfred Max, Bergman. 2008. *Advances in Mixed Methods Research, Advances in Mixed Methods Research*: SAGE Publications Ltd.
- Medietilsynet. 2020. Barn og medier 2020 – Språk og medier. Delrapport 8. url: <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200924-delrapport-8-sprak-og-medievaner-barn-og-medier-2020.pdf>
- Meyerhoff, Miriam., og Anna. Strycharz. 2013. «Communities of Practice.» I *The Handbook of Language Variation and Change*, redigert av J.K. Chambers og Natalie Schilling, 428–447. Oxford, UK: Oxford, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Milani, Tommaso M., og Rickard Jonsson. 2012. «Who's Afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, Complicity, Resistance.» *Journal of linguistic anthropology*. 22 (1):44–63. doi: 10.1111/j.1548-1395.2012.01133.x.
- Miller, Peggy. 1987. «Teasing as language socialization and verbal play in a white working class community.» I *Language Socialization across cultures*, redigert av Bambi B. Schieffelin og Elinor Ochs, 199–212. Cambridge University Press. Cambridge EBA
- Moore, Leslie. 2011. «Language socialization and repetition.» I *The Handbook of Language Socialization* redigert av Alessandro Duranti, Elinor Ochs og Bambi B. Schieffelin, 209–226. Wiley Online Library: Wiley-Blackwell Ltd.
- Morgan, David H. J. 1996. *Family connections : an introduction to family studies*. Cambridge: Polity Press.
- Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge, England: Cambridge UP.
- Myers-Scotton, Carol. 1997. *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Mæhlum, Brit. 1992. *Dialektal sosialisering : en studie av barn og ungdoms språklige strategier i Longyearbyen på Svalbard*. [Doktorgradsavhandling]. Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Mæhlum, Brit. 1994. «Codeswitching in Hemnesberget – Myth or reality.» *Journal of Pragmatics*. 25 (6):749–761. doi: 10.1016/0378-2166(95)00027-5.
- Møller, Janus Spindler. 2008. «Polylingual Performance Among Turkish-Danes in Late-Modern Copenhagen.» *International Journal of Multilingualism*. 5 (3):217–236. doi: 10.1080/14790710802390178.
- Møller, Janus Spindler. 2019. «Recognising languages, practicing languaging.» I *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity*, redigert av Jürgen Jaspers og Malai Madsen Lian, 29–52. New York: Routledge.
- Møller, Janus Spindler, og J. Normann Jørgensen. 2009. From language to languaging. Changing relations between humans and linguistic features *Acta Ling. Hafniensia*, 41 (2009), pp. 143–166. doi: 10.1080/03740460903364185
- Nekvapil, Jiří. 2016. «Language Management Theory as one approach in Language Policy and Planning.» *Current Issues in Language Planning*. 17 (1):11–22. doi: 10.1080/14664208.2016.1108481.
- Norrick, Neal. 1993. *Conversational Joking – Humor in everyday talk*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

- Nortier, Jacomine, og Bente Ailin Svendsen. 2015. *Language, youth and identity in the 21st century : Linguistic practices across urban spaces*. Cambridge University Press.
- Nydegger, Corinne, og Linda Mitteness. 1988. «Etiquette and Ritual in Family Conversation.» *The American Behavioral Scientist*. 31 (6):702. doi: 10.1177/0002764288031006008
- Obojska, Maria. 2019a. «'Ikke snakke norsk?' – Transnational adolescents and negotiations of family language policy explored through family interview.» *Multilingua*. 38 (6):653–674. doi: 10.1515/multi-2018-0058.
- Obojska, Maria. 2019b. *Stance in offline and online metalinguistic talk among Polish adolescents in Norway*. Doktorgradsavhandling, Multiling – Center for multilingualism in society across the lifespan, Universitetet i Oslo.
- Obojska, Maria. 2019c. «Trilingual repertoires, multifaceted experiences: multilingualism among Poles in Norway.» *International Multilingual Research Journal*:1–20. doi: 10.1080/19313152.2019.1611337.
- Ochs, Elinor. 1988. *Culture and language development : language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor. 1993. «Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective.» *Research on Language and Social Interaction*. 26 (3):287–306. doi: 10.1207/s15327973rlsi2603_3
- Ochs, Elinor, og Bambi B. Schieffelin. 2011. «The Theory of Language Socialization.» I *The Handbook of Language Socialization*, redigert av Alessandro Duranti, Elinor Ochs og Bambi B. Schieffelin, 1–21. Wiley Online Library: Wiley-Blackwell.
- Ochs, Elinor, og Bambi B. Schieffelin. 2017. «Language Socialization: An Historical Overview.» I *Language Socialization: Encyclopedia of Language and Education*, redigert av Patricia A. Duff og Stephen May. Cham: Springer.
- Okita, Toshie. 2002. *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families, Impact: Studies in Language and Society*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Opsahl, Toril. 2009. "Egentlig alle kan bidra!" : en samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo. Doktorgradsavhandling, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Orellana, Marjorie Faulstich, Jennifer Reynolds, Lisa Dorner, og Maria Meza. 2003. «In Other Words: Translating or "Para-Phrasing" as a Family Literacy Practice in Immigrant Households.» *Reading Research Quarterly*. 38 (1):12–34. doi: 10.1598/RRQ.38.1.2
- Otsuji, Emi, og Alastair Pennycook. 2010. «Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux.» *International Journal of Multilingualism*. 7 (3):240–254. doi: 10.1080/14790710903414331.
- Pájaro, Veronica. 2011. "A Norwegian speaks Norwegian" *An analysis of categorization and identity construction in narratives of Latin American migrants in Oslo*. Masteroppgave, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Palviainen, Åsa. 2019. WhatsInApp. University of Jyväskylä. url: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/en/research/research-projects/research-projects-other/whatsinapp/personnel>
- Palviainen, Åsa, og Sally Boyd. 2013. «Unity in Discourse, Diversity in Practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families.» I *Successful Family Language Policy*, redigert av Mila Schwartz og Anna Verschik, 223–248. Dordrecht: Springer.

- Parada, Maryann. 2013. «Sibling Variation and Family Language Policy: The Role of Birth Order in the Spanish Proficiency and First Names of Second-Generation Latinos.» *Journal of Language, Identity, and Education*. 12 (5):299–320. doi: 10.1080/15348458.2013.835572.
- Patrick, Donna, Gabriele Budach, og Igah Muckpaloo. 2013. «Multiliteracies and Family Language Policy in an Urban Inuit Community.» *Language Policy*. 12 (1):47–62. doi: 10.1007/s10993-012-9258-3.
- Paugh, Amy. 2011. «Local Theories of Child Rearing.» I *The Handbook of Language Socialization*, redigert av Alessandro Duranti, Elinor Ochs og Bambi B. Schieffelin, 150–168. Wiley Online Library: Wiley-Blackwell Ltd.
- Pavlenko, Aneta. 2006. *Bilingual Minds : Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, Aneta. 2017. «Superdiversity and why it isn't.» I *Slogonizations in language education discourse*, redigert av Stephan Breidbach, Lutz Küster og Barbara Schmenk. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, Aneta, og Adrian Blackledge. 2003. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts: Multilingual matters*.
- Pennycook, Alastair. 2013. «Language policies, language ideologies and local language practices.» I *The Politics of English : South Asia, Southeast Asia and the Asia Pacific*, redigert av Lionel Wee, Robbie B. H. Goh og Lisa Lim, 1-21. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pennycook, Alastair. 2016. Language Policy and Local Practices. I *The Oxford Handbook of Language and Society*, redigert av Ofelia García, Nelson Flores og Massimiliano Spotti: Oxford University Press.
- Perregaard, Bettina. 2010. «‘Luckily it was only for 10 minutes’: Ideology, discursive positions, and language socialization in family interaction.» *Journal of Sociolinguistics*. 14 (3):370–398. doi: 10.1111/j.1467-9841.2010.00444.x.
- Pietikäinen, Sari, og Helen Kelly-Holmes. 2013. *Multilingualism and the Periphery*: Oxford University Press.
- Pillai, Stefanie, Wen-Yi Soh, og Angela S. Kajita. 2014. «Family language policy and heritage language maintenance of Malacca Portuguese Creole.» *Language and Communication*. 37:75–85. doi: 10.1016/j.langcom.2013.12.003.
- Pontecorvo, Clotilde, Alessandra Fasulo, og Laura Sterponi. 2001. «Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations.» *Human Development*. 44 (6):340–61. doi: 10.1159/000046155.
- Poplack, Shana. 1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching." *Linguistics* nr. 18 (7-8):581-618. doi: 10.1515/ling.1980.18.7-8.581
- Portes, Alejandro, og Lingxin Hao. 2002. «The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation.» *Ethnic and Racial Studies*. 25 (6):889–912. doi: 10.1080/0141987022000009368.
- Poveda, David. 2005. «Metalinguistic Activity, Humor and Social Competence in Classroom Discourse.» *Pragmatics*. 15 (1):89-107.
- Pran, Kristin Rogge., Linn Sørensen. Holst, Ingunn Indrebø. Ims, Bente Ailin. Svendsen, og Else Ryen. 2015. «Rom for språk?» url: http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf.
- Pujolar, Joan , og Maite Puigdevall. 2015. «Linguistic mudes: how to become a new speaker in Catalonia.» *International Journal of the Sociology of Language*. 2015 (231):167–187. doi: 10.1515/ijsl-2014-0037.

- QSR International (1999) NVivo Qualitative Data Analysis Software [Software]. Tilgjengelig fra <https://qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products/>. Versjon 12.
- Quay, Suzanne. 2008. «Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context.» *First Language*. 28 (1):5–33. doi: 10.1177/0142723707083557.
- Quist, Pia. 2008. «Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice.» *International Journal of Bilingualism*. 2008 (12):43–61. doi: 10.1177/13670069080120010401.
- Quist, Pia. 2010. «The Sociolinguistic Study of Youth and Multilingual Practices in Denmark: An Overview.» I *Multilingual Urban Scandinavia : New Linguistic Practices*, redigert av Pia Quist og Bente Ailin Svendsen, 6–11. Bristol: GBR: Channel View publications.
- Quist, Pia og Bente A. Svendsen. 2010. *Multilingual Urban Scandinavia : New Linguistic Practices*. Bristol: GBR: Channel View publications.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing : language and ethnicity among adolescents, Real language series*. London: Longman.
- Rampton, Ben. 1999. «Styling the Other: Introduction.» *Journal of Sociolinguistics*. 3 (4):421–427. doi: 10.1111/1467-9481.00088.
- Rampton, Ben. 2006. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School, Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, Ben. 2007. «Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom.» *Journal of Sociolinguistics*. 11 (5):584–607.
- Rampton, Ben. 2009. «Interaction Ritual and Not Just Artful Performance in Crossing and Stylization.» *Language in Society*. 38 (2):149–176.
- Rampton, Ben. 2017. «Interactional sociolinguistics.» *Tilburg Paper of Culture Studies* (175). Tilburg University
- Ren, Li, og Guangwei Hu. 2013. «Prolepsis, Syncretism, and Synergy in Early Language and Literacy Practices: A Case Study of Family Language Policy in Singapore.» *Language Policy*. 12 (1):63–82. doi: 10.1007/s10993-012-9260-9.
- Repstad, Pål. 1987. *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag, Universitetsforlagets metodebibliotek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Revis, Melanie. 2016. «A Bourdieusian perspective on child agency in family language policy.» *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 1–15. doi: 10.1080/13670050.2016.1239691.
- Reyes, Iliana. 2011. «Literacy Practices and Language Ideologies of First Generation Mexican Immigrant Parents.» I *Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies*, redigert av Kim Potowski og Jason Rothman, 89–111. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Ricento, Thomas. 2000. «Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning.» *Journal of Sociolinguistics*. 4 (2):196–213.
- Riley, Kathleen C. 2011. «Language Socialization and Language Ideologies.» I *The Handbook of Language Socialization*, redigert av Alessandro Duranti, Elinor Ochs og Bambi B. Schieffelin, 493–514. Wiley Online Library: Wiley-Blackwell Ltd.
- Rindstedt, C., og K. Aronsson. 2002. «Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox.» *Language in Society*. 31 (5):721–742. doi: 10.1017/S0047404502315033
- Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. Andre utgave. Oxford: Blackwell.
- Ryen, Else, og Bente A. Svendsen. 2020. «Bilingualism and Multilingualism in Primary Education (Norway).» I *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury.

- Said, Fatma, og Hua Zhu. 2017. «“No, no Maama! Say ‘Shaatir ya Ouledee Shaatir’!” Children’s agency in language use and socialisation.» *International Journal of Bilingualism*. 2019;23(3):771–785. doi: 10.1177/1367006916684919.
- Schieffelin, Bambi B. 1987. «Teasing and shaming in Kaluli children's interactions.» I *Language Socialization across Cultures*, redigert av Bambi B. Schieffelin og Elinor Ochs, 165-181. Cambridge University Press. Cambridge EBA
- Schieffelin, Bambi B., og Elinor Ochs. 1986. «Language Socialization.» *Annual Review of Anthropology*. 15 (1986) 163–191. doi: 10.1146/annurev.an.15.100186.001115.
- Schieffelin, Bambi B., og Elinor Ochs. 1986. *Language Socialization across Cultures*, Cambridge University Press. Cambridge EBA
- Schiffman, Harold F. 1996. *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.
- Schiffrin, Deborah. 2006. *In other words : variation in reference and narrative*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Schuff, Hildegunn. 2006. «Å være barn blant flere språk: En kasusstudie av et flerspråklig barn i skiftende språklige kontekster.» *NOA : norsk som andrespråk*. 22 (2):41–76.
- Schwartz, Mila. 2010. «Family language policy: Core issues of an emerging field.» *Applied Linguistics Review*. 1 (2010) 171–192. doi: 10.1515/9783110222654.171.
- Schwartz, Mila, Victor Moin, Mark Leikin, og Anna Breilkopf. 2010. "Immigrant Parents' Choice of a Bilingual Versus Monolingual Kindergarten for Second-Generation Children: Motives, Attitudes, and Factors." *International Multilingual Research Journal*. 4 (2):107–124. doi: 10.1080/19313152.2010.499038.
- Schwartz, Mila, og Anna Verschik. 2013. *Successful Family Language Policy, Multilingual Education*. Dordrecht Heidelberg New York London: Springer.
- Schønning, Signe, og Janus Spindler Møller. 2009. «Self-recordings as a social activity.» *Nordic Journal of Linguistics*. 32 (2):245–269. doi: 10.1017/S0332586509990060.
- Scott, John. 2000. *Social Network Analysis: A Handbook*. London: Sage.
- Seals, Corinne A. 2017. «Dynamic Family Language Policy.» I *Family Language Policies in a Multilingual World*, redigert av John Macalister og Seyed Hadi Mirvahedi, 175–195. New York and London: Routledge.
- Seljevold, Sirkka. 2013. «Språkfølelser / Language Emotions». Etnografisk film. LAIDUA, Institutt for språk og kultur, UiT – Norges arktiske universitet.
- Seljevold, Sirkka. 2019. «Å lære samisk er mer enn å lære et språk». Etnografisk film. LAIDUA, Institutt for språk og kultur, UiT – Norges arktiske universitet.
- Shohamy, Elana Goldberg. 2006. *Language policy : hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Sickinghe, Anne-Valérie. 2005. *Getting across : a trilingual five-year-old's language socialisation through repair*. Hovedoppgave, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior, The Century Psychology Series*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slavkov, Nikolay. 2017. «Family language policy and school language choice: pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context.» *International Journal of Multilingualism*. 14 (4): 378–400. doi: 10.1080/14790718.2016.1229319.
- Smagulova, Juldiz. 2017. «Ideologies of language revival: Kazakh as school talk.» *International Journal of Bilingualism*. 23(3): 740–756. doi:10.1177/1367006916684920.
- Smith, Laurajane. 2006. *Uses of heritage*. London: Routledge.
- Smith-Christmas, Cassie. 2016. *Family Language Policy: Maintaining an Endangered Language in the Home*. London: Palgrave Macmillan UK. SpringerLink.

- Smith-Christmas, Cassie. 2017. «Family Language Policy: New directions.» I *Family Language Policies in a Multilingual World: Opportunities, Challenges, and Consequences*, redigert av John Macalister og Seyed Hadi Mirvahedi, 13–29. New York: Routledge.
- Smith-Christmas, Cassie. 2018. «‘One Cas, Two Cas’: Exploring the affective dimensions of family language policy.» *Multilingua* 37 (2): 131–152. doi: 10.1515/multi-2017-0018
- Soler, Josep, og Anastassia Zabrodskaja. 2017. «New spaces of new speaker profiles: Exploring language ideologies in transnational multilingual families.» *Language in Society*. 46 (4):547–566. doi: 10.1017/S0047404517000367.
- Sollid, Hilde. 2019. «Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet.» *Målbryting*. 10 (2019):1–21. doi: 10.7557/17.4807.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language policy*. Cambridge University Press. Cambridge EBA
- Spolsky, Bernard. 2007. «Towards a theory of language policy.» *Working Papers in Educational Linguistics*. 22 (1):1–14. url: <https://repository.upenn.edu/wpel/vol22/iss1/1>
- Spolsky, Bernard. 2012. «Family language policy – the critical domain.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 33 (1):3–11. doi: 10.1080/01434632.2011.638072.
- Spolsky, Bernard. 2019. «Family language policy – the significant domain.» I *LW 59: Politique linguistique familiale / Family language policy*, redigert av Shahzaman Haque. Paris: INALCO.
- Statistisk sentralbyrå. 2020a. *Innvandrere etter innvandringsgrunn*. Oppdatert 12. mai 2020. <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn>.
- Statistisk sentralbyrå. 2020b. *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter innvandringskategori, landbakgrunn og andel av befolkningen*. Oppdatert 9. mars 2020. <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbe>
- Statistisk sentralbyrå. 2020c. *Syssetting blant innvandrere*. Oppdatert 2. mars 2020. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/innvregsys>.
- Stavans, Anat. 2012. «Language Policy and Literacy Practices in the Family: The Case of Ethiopian Parental Narrative Input.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 33 (1):13–33. doi: 10.1080/01434632.2011.638073.
- Stæhr, Andreas Candefors. 2019. *SoMeFamily – Sprog og sociale medier i familien*. København Universitet. Url: <https://nors.ku.dk/forskning/projekter/somefamily--sprog-og-sociale-medier-i-familien/>
- Stæhr, Andreas Candefors, og Thomas Rørbeck Nørreby. Under utgivelse. «The meta-pragmatics of mode alternation.»
- Svendsen, Bente Ailin. 2004. *Så lenge vi forstår hverandre : språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Doktorgradsavhandling, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Svendsen, Bente Ailin. 2010. «Linguistic Practices in Multilingual Urban Contexts in Norway: An overview.» I *Multilingual Urban Scandinavia: New Linguistic Practices*, redigert av Pia Quist og Bente Ailin Svendsen. Bristol, GBR: Channel View Publications.
- Svendsen, Bente Ailin. 2015. «Language, Youth and Identity in the 21st Century: Content and Continuities.» I *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices across Urban Spaces*, redigert av Jacomine Nortier og Bente Ailin Svendsen, 3–23. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svendsen, Bente Ailin. 2018. «The dynamics of citizen sociolinguistics.» *Journal of Sociolinguistics*. 22 (2):137–160. doi:10.1111/josl.12276.

- Svendsen, Bente Ailin. Under utgivelse. *Flerspråklighet til begeistring og besvær*: Gyldendal.
- Svendsen, Bente Ailin, og Lian Malai Madsen. 2015. «Stylized voices of ethnicity and social divisions.» I *Language, Youth and Identity in the 21st century: Linguistic practices across urban spaces*, redigert av Bente Ailin Svendsen og Jacomine Nortier, 207–229. Cambridge University Press.
- Svendsen, Bente Ailin, Else Ryen, og Ingunn I. Ims. 2020. «Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra "Ta tempen på språket!" og "Rom for språk?"» I *Språkreiser - festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen*, redigert av Lars Anders Kulbrandstad og Guri Bordal Steien, 259–285. Oslo: Novus.
- Svendsen, Bente Ailin, og Unn Røyneland. 2008. «Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway.» *International Journal of Bilingualism*. 12 (1–2):63. doi: 10.1177/13670069080120010501.
- Swann, Joan, og Ana Deumert. 2018. «Sociolinguistics and language creativity.» *Language Sciences*. 65:1–8. doi: 10.1016/j.langsci.2017.06.002.
- Sætermo, Monica, og Hilde Sollid. Under utgivelse. «Reported language attitudes among Norwegian speaking in-migrants in Tromsø.» *Acta Borealia*.
- Søndergaard, Bent. 1991. «Switching between seven codes within one family—a linguistic resource.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 12 (1–2):85–92. doi: 10.1080/01434632.1991.9994448
- Tagliamonte, Sali A. 2016. *Teen Talk: The Language of Adolescents*. Cambridge University Press.
- Tannen, Deborah. 2001. *I only say this because I love you – Talking to Your Parents, Partner, Sibs, and Kids When You're All Adults*: Ballantine Books.
- Tannen, Deborah. 2007. «Power Maneuvers and Connection Maneuvers in Family Interaction.» I *Family Talk – Discourse and Identity in four american families*, redigert av Deborah Tannen, Shari Kendall og Cynthia Gordon, 27–48. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Tannen, Deborah, Shari Kendall og Cynthia Gordon. 2007. *Family Talk*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Tannenbaum, Michal, og Marina Berkovich. 2005. «Family Relations and Language Maintenance: Implications for Language Educational Policies.» *Language Policy*. 4 (3):287–309. doi: 10.1007/s10993-005-7557-7.
- Tulviste, Tiia, Luule Mizera, Boel De Geer, og Marja-Terttu Tryggvason. 2002. «Regulatory Comments as Tools of Family Socialization: A Comparison of Estonian, Swedish and Finnish Mealtime Interaction.» *Language in Society*. 31 (5):655–678. doi: 10.2307_4169220.
- Tuominen, Anne. 1999. «Who decides the home language? A look at multilingual families.» *International Journal of the Sociology of Language*. 140 (1):59–76. doi: 10.1515/ijsl.1999.140.59
- Valdés, Guadalupe. 2001. «Heritage Language Students: Profiles and Possibilities.» I *Heritage Languages in America – Preserving a National Resource*, redigert av Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard og Scott McGinnis, 37–80. Washington DC: Delta Systems Inc. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Van Mensel, Luk. 2018. «‘Quiere koffie?’ The multilingual familylect of transcultural families.» *International Journal of Multilingualism*. 15 (3):233–248. doi: 10.1080/14790718.2018.1477096.
- Verschueren, Jef. 2012. «Notes on the role of metapragmatic awareness in language use.» I *Metalanguage : Social and Ideological Perspectives*, redigert av Nikolas Coupland, Adam Jaworski og Dariusz Galasinski. 53–74. Berlin, New York: De Gruyter Inc. Ebook Central

- Vidal, Mónica. 2015. «Talking with Abuelo: Performing Authenticity in a Multicultural, Multisited Family.» *Multilingua*. 34 (2):187–210. doi: 10.1515/multi-2014-1007.
- Watts, Richard J. 1991. *Power in Family Discourse*. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter. Ebook central.
- Wedin, Åsa. 2017. *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Wei, Li. 2011. «Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain.» *Journal of Pragmatics*. 43 (5):1222–1235. doi: 10.1016/j.pragma.2010.07.035.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice : learning, meaning, and identity..* Cambridge University Press.
- Wilson, Sonia. 2019. «Family language policy through the eyes of bilingual children: the case of French heritage speakers in the UK.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 41 (2). doi: 10.1080/01434632.2019.1595633.
- Zhu, Hua, og Li Wei. 2016. «Transnational experience, aspiration and family language policy.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 37:7, 655-666doi: 10.1080/01434632.2015.1127928.
- Åhlund, Anna, og Karin Aronsson. 2015. «Stylizations and alignments in a L2 classroom: Multiparty work in forming a community of practice.» *Language & Communication*. 43:11–26. doi: 10.1016/j.langcom.2015.03.004

