

Guri Bordal Steien

Høgskolen i Innlandet

Marte Monsen

Høgskolen i Innlandet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9655>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Språklæring og tvungen migrasjon: en etnografisk tilnærming

Sammendrag

De fleste som lærer norsk gjennom Introduksjonsprogrammet for nyankomne migranter, er *tvungne migranter*. Det vil si personer har flyktet fra hjemmene sine på grunn av krig, forfølgelse eller andre faktorer som gjør at flukt forekommer som eneste alternativ for å overleve. Gjennom etnografisk forskning blant 14 overføringsflyktninger fra Den demokratiske republikken Kongo til Norge har vi blitt oppmerksomme på hvordan erfaringer som flyktning kan påvirke investering i språklæring. Med utgangspunkt i historien til en av deltakerne, Joseph, viser vi med denne studien at strukturer som nasjonal og internasjonal flyktningpolitikk ikke bare samspiller med, men også begrenser muligheten til individuelt aktørskap. Vi argumenterer for at en opplevelse av begrenset aktørskap kan være en nøkkel til få forstå tvungne migranternes investering i språklæring.

Nøkkelord: aktørskap, Den demokratiske republikken Kongo, investering, språklæring, struktur, tvungen migrasjon

Language learning and forced migration: an ethnographic approach

Abstract

Most of those who learn Norwegian in the Introduction Programme for recent arrivals are *forced migrants*. These are people who have fled their homes due to war, persecution or other factors that make escape seem the only means of survival. Through ethnographic research among 14 resettlement refugees from The Democratic Republic of the Congo in Norway, we have become aware of how experiences as refugees may influence their investment in language learning. Based on the story of one of the participants, Joseph, we show in this article how national and international refugee policies not only interact with, but also limit individual agency. We argue that an experience of limited agency may be a key to understand forced migrants' investment in language learning.

Keywords: agency, The Democratic Republic of the Congo, forced migration, investment, language learning, structure

Introduksjon

I perioden 2018–2022 har Norge tatt imot noen tusen overføringsflyktninger fra Den demokratiske republikken Kongo. Voksne flyktninger til Norge har rett og plikt til å delta i et introduksjonsprogram de første årene i landet, for å oppnå kvalifisering som ansees som grunnleggende for å delta i det norske arbeidsmarkedet (Integreringsloven, 2021; Introduksjonsloven, 2003). Et sentralt mål med dette programmet er at flyktingene skal lære norsk språk, og språkkurs er derfor en obligatorisk del av opplæringen. Siden 2019 har vi, gjennom prosjektet KongNor (Language across Time and Space: Following UN Refugees from the DRC to Norway, [se Steien & Monsen, 2022]), gjort etnografisk forskning blant 14 av de kongolesiske familiene som er bosatt i Norge, primært for å få innblikk i de *voksnes* prosess med å lære norsk i (og utenfor) Introduksjonsprogrammet. Gjennom denne forskningen har vi blitt oppmerksomme på hvordan erfaringer som flyktninger kan påvirke språklæring, og vil med denne artikkelen bidra til å tematisere *tvungen migrasjon* i andrespråkfeltet.

Begrepet 'tvungen migrasjon' (*forced migration*) er hentet fra sosiologi og utviklingsstudier (se f.eks. Castles, 2003; Fiddian-Qasmiyeh, et al., 2014). Begrepet refererer vanligvis til situasjonen til flyktninger, asylsøkere, internt fordrevne, klimaflyktninger og mennesker som blir utnyttet i såkalt trafficking (Castles, 2003), i motsetning til frivillige migranter som velger å flytte for å studere eller jobbe i et annet land. Kongolesiske flyktninger til Norge tilhører én type tvungne migranter, det vil si *overføringsflyktninger*. Dette er en kategori definert av FN som brukes om personer som tilbys gjenbosetting til et tredje vertsland basert på følgende kriterier: For det første har de flyktet fra hjemlandet sitt for å søke beskyttelse i et første asylland hvor de er registrerte som flyktninger av FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR). For det andre er de i en situasjon der de:

. . . cannot return to their country of origin because of a well-founded fear of persecution, conflict, violence, or other circumstances that have seriously disturbed public order, and [...] as a result, require international protection (UNHCR, 2021a).

For det tredje har de spesifikke behov som ikke kan tas hånd om i første asylland (UNHCR, 2021a), og kan dermed bare motta nødvendig beskyttelse i et tredje vertsland. Med andre ord, de er «uniquely within the protective ambit of the international community» (Hathaway, 2007, s. 350). Det dreier seg altså om

flyktninger som ikke selv har tatt seg til Norge, men som har fått tilbud om bosetting i landet gjennom FN fra det landet de først søkte asyl i.

Et tema som stadig går igjen i fortellingene til deltakerne i prosjektet, er en opplevelse av manglende muligheter til å bestemme over eget liv – en opplevelse som ofte relateres til flere hendelser i livet som har sammenheng med tvungen migrasjon. Med utgangspunkt i historien til en av deltakerne i prosjektet, Joseph, vil vi i denne artikkelen sette lys på hvordan ulike *strukturer* (Block, 2015) som kjennetegner tvungen migrasjon, kan virke begrensende på mulighetene for individuelt *aktørskap* (f.eks. Ahearn, 2001), og hvordan en opplevelse av manglende aktørskap kan påvirke *investering* (Norton, 2013) i språklæring.

Tvungen migrasjon og andrespråksforskning

Det er ca. 80 millioner tvungne migranter i verden (UNHCR, 2021b). Gitt det store antallet mennesker det dreier seg om, og behovet mange av dem vil ha for å lære språkene i vertsamfunnene, er det kanskje overraskende at denne gruppen har fått relativt lite eksplisitt oppmerksomhet innenfor andrespråksforskning, både nasjonalt og internasjonalt.

I tidlige arbeider i andrespråksfeltet ble strukturelle forhold og innlæreres personlige erfaringer ikke diskutert, da fokuset gjerne var på forskjeller og likheter mellom språk (f.eks. Lado, 1957) og/eller språklige og kognitive aspekter ved læring (f.eks. Selinker, 1972). Dette har i stor grad blitt kritisert, og flere forskere har tatt til orde en sosial vending i feltet (Block, 2003; Firth & Wagner, 1997) hvor man vier mer oppmerksomhet mot aspekter ved språklæring som er relatert til samhandlingen mellom individ og samfunn (Douglas Fir Group, 2016). Imidlertid har teoriutviklingen også innenfor sosialt orientert andrespråksforskning ofte foregått i sammenhenger hvor migrasjon er frivillig. Dette gjelder for eksempel innflytelsesrike begreper som Nortons *investering* (2013) utviklet på grunnlag av studier av arbeidsmigranter til Canada, og Kramsch' (2013) *subjektiviteter* basert på forskning blant fremmedspråkstudenter på universitetsnivå i USA.

Det betyr ikke at det ikke finnes sosialt orientert andrespråksforskning som omhandler tvungne migranter (se Steien & Monsen, 2022 for en gjennomgang). I forskning på språklæringen til migranter i Norge og Sverige er det flere studier der man, utfra informasjon om opprinnelsesland, kan gå ut fra at (noen av deltakerne) har bakgrunn som flyktninger eller asylsøkere. Dette gjelder både forskning på voksnes (f.eks. Ahlgren & Rydell, 2020; Eek, 2021; Jølbo, 2021) og ungdommers (f.eks. Aho, 2020; Dewilde, i trykk; Nilsson Folke, 2016; Kjelaas & van Ommeren, 2021) språklæring. Disse studiene har til felles at de legger vekt på deltakernes opplevelser fra obligatoriske språkprogrammer for migranter, og viser hvordan språklæring på ulike måter er knyttet til identitetsforhandlinger. Derimot er det få studier fra nordiske kontekster som eksplisitt problematiserer

strukturelle kjennetegn ved tvungen migrasjon (se imidlertid Elmeroth, 2003, Steien og Monsen, 2022 og Wedin, 2020).

I sosialt orientert andrespråksforskning på kontekster utenfor Norden foreligger det derimot flere studier som i større grad trekker frem at deltakerne nettopp er tvungne migranter. Fokuset i de fleste av disse studiene er på hvordan livet utenfor formell språkundervisning påvirker språklæringen til voksne flyktninger og/eller asylsøkere. For eksempel har flere forfattere argumentert for at språkundervisning for disse deltakerne må gå i dialog med praktiske utfordringer og personlige erfaringer utenfor klasserommet (Baynham, 2006; De Costa, 2010). Andre forfattere har rettet oppmerksomheten mot hvordan uønskede subjeksposisjoner og marginalisering påvirker språklæringen til tvungne migranter (Dooley & Thangaperumal, 2011; Matthews, 2008). Videre har flere foreslått at pedagogisk transspråking kan bidra til å bygge bro mellom tidligere erfaringer og læringen i klasserommet, og dermed redusere følelsen av fremmedgjøring (Capstick & Ateek, 2021; Cox, 2020). Et tredje tilbakevendende tema er hvordan traumer kan påvirke språklæringen til tvungne migranter og behovet for å ta høyde for psykisk helse i språkundervisningen (Burns & Roberts, 2010; Gordon, 2011; Kartal, et al., 2019).

Samlet sett kan vi si at de sosialt orienterte andrespråksstudiene som omtaler språklæringen til tvungne migranter, setter lys på hvordan faktorer som vanskelige identitetsforhandlinger, marginalisering, praktiske utfordringer og traumer påvirker prosessen med å lære et nytt språk, gjerne i en formell undervisningssammenheng. Samtidig skal det sies at det ikke bare er for tvungne migranter at prekære livssituasjoner kan ha innvirkning på å det å lære et nytt språk i (og utenfor) klasserommet – dette kan gjelde voksne migranter generelt, selv om noen av de nevnte faktorene kanskje vil ha ekstra betydning for flyktninger og asylsøkere (se f.eks. van Tubergen, 2010). Derimot vil vi argumentere for at det finnes trekk ved livssituasjonen til tvungne migranter som er mer eller mindre særegne for personer som ikke frivillig har migrert, og som kan være grunnleggende for å forstå deres utgangspunkt for og erfaringer med språklæring. Det dreier seg først og fremst om en rekke strukturer som de i liten eller ingen grad har kunnet påvirke, men som har vært avgjørende for hvorfor, når og hvor de har migrert, og dermed ofte også for hvorfor, når og hvordan de lærer nye språk.

Aktørskap, struktur og investering

I en tidlig og mye sitert artikkel innen sosialt orientert andrespråksforskning argumenterer Pavlenko and Lantolf (2000) for å se andrespråklæring som en måte å rekonstruere seg selv på. De skiller mellom stedet der man er født, hvor førstespråk og subjektiviteter er gitt, og stedet man migrerer til som voksen, som er 'selvvalgt' (*self-chosen*), og hvor det å lære et nytt språk er et 'valg' (*by choice*).

Konklusjonen i artikkelen er at migrasjon og andrespråklæring er ønskede handlinger, og at suksess i språklæring først og fremst beror på *aktørskap*. Vårt utgangspunkt i denne artikkelen er delvis i tråd med Pavlenko og Lantolf, i og med at vi ser en tydelig sammenheng mellom aktørskap og investering i språklæring. Samtidig vil vi vise at migrasjon og språklæring ikke nødvendigvis er *valg* for tvungne migranter.

Begrepet *aktørskap* har fått mye oppmerksomhet i andrespråksforskningen de siste årene, for eksempel i forbindelse med hvordan innlærere forhandler identiteter på nye språk (Jølbo, 2014; Miller, 2010; Norton, 2013) eller forholder seg til ulike utdanningspraksiser (Baynham, 2006; Laresen-Freeman, 2019; Vitanova et al., 2015). Begrepet har blitt definert på ulike måter, for eksempel som “the socioculturally mediated capacity to act” (Ahearn, 2001, s. 112); “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, 2013, s. 416); eller “people’s capacity to act purposefully and reflectively as they engage in relationships with other human beings in turn prompts human beings to re-invent their own positions and re-imagine how they can act” (Vitanova et al., 2015, online versjon). Det definisjonene har til felles, er at de legger vekt på folks muligheter til å ta valg og handle samtidig som de tar høyde for at valg og handling skjer i samspill med omgivelsene og andre mennesker.

I en senere kritikk av rollen begrepet har fått i andrespråksforskningen, påpeker Block (2015) likevel at struktur har fått lite oppmerksomhet i forhold til individuelt aktørskap. Han advarer mot en tendens i feltet til å tilskrive enkeltpersoner mer individuelt aktørskap enn de har og tar til orde for mer fokus på samhandlingen mellom individ og struktur. Basert på en marxistisk samfunnsforståelse foreslår han å definere struktur med utgangspunkt i modell på fem nivåer (vår oversettelse): 1) samfunnets materielle og økonomiske grunnlag, samt de juridiske og politiske superstrukturene som springer ut fra dette grunnlaget; 2) fysiske omgivelser som geografi, nabolag, møbler og andre fysiske objekter; 3) konkrete organisasjoner og institusjoner som religion, utdanning, arbeid og familie samt de abstrakte, diskursive og konkrete materielle føringene disse legger på tankesett og adferd; og 4) psykologisk baserte, kroppsliggjorte disposisjoner, som for eksempel habitus (Bourdieu, 1972); og 5) sosiokulturelle konfigurasjoner som oppstår i interaksjoner mellom individer, som for eksempel praksisfelleskap (Lave & Wenger, 1991). Økonomiske (nivå 1), fysiske (nivå 2), sosiale (nivå 3) og psykologiske/kroppsliggjorte (nivå 4) strukturer eksisterer, ifølge Block, *forut* for aktørskap på den måten at individet må, bevisst eller ubevisst, forholde seg til dem når det gjør valg og handler. I denne artikkelen lar vi oss inspirere av Block ved at vi setter søkelys på noen av de strukturene som ligger til grunn for at deltakerne i KongNor-prosjektet befinner seg i Norge og lærer norsk, og hvordan opplevelser med disse strukturene kan påvirke migrantenes investering i språklæring.

Begrepet *investering* har vi hentet fra Norton (bl.a. 2013). Det er et sosiologisk-inspirert begrep som refererer til hvordan samspillet mellom individuelle innlærere og den større sosiale verden, påvirker ønsker om og innsatsen med å lære nye språk (Norton, 2013, s. 2). I Nortons arbeider sees investering som noe som foregår i skjæringspunktet mellom identitet, kapital og ideologi (Darvin & Norton, 2021). I vår bruk av begrepet flytter vi imidlertid fokus over til litt andre, om enn relaterte, begreper, nemlig til aktørskap og struktur.

Nasjonal og internasjonal flyktningpolitikk

Overføringsflyktninger fra Den demokratiske republikken Kongo som bosettes i Norge har erfart flere strukturer som har hatt innvirkning på deres muligheter for aktørskap.

De fleste kongolesiske flyktningene som er blitt bosatt i Norge de siste årene, har flyktet fra Kivu (sør og nord) i Øst-Kongo, en region som har vært krigsherjet i flere tiår. Krigen i Kivu er en av de mest voldelige i nyere historie (UCDP, 2021). Årsakene bak konfliktene er flere, for eksempel folkemordet i Rwanda i 1994, vedvarende konflikter mellom Kongo og Rwanda, konflikter mellom ulike grupper (f.eks. mellom bofaste bønder og nomader eller mellom etniske grupper) samt landkonflikter mellom bygdesamfunn og gruveselskaper (Mathys, 2017; Mathys & Vlassenroot, 2016). Flyktningene har ofte forlatt Kongo på grunn av en umiddelbar trussel om seksuell vold, plyndring, drap og tvangsrekruttering til militigrupper (Mathys, 2017; Meger, 2010). Deltakerne i KongNor-prosjektet flyktet til Uganda, som er vertskap for 46 % av kongolesiske flyktninger i Afrika. De opplyser at de valgte Uganda av den enkle grunn at det er det landet som ligger fysisk nærmest Kongo. Mange flyktet til fots.

Bosetningen i akkurat Norge bestemmes av nasjonal og internasjonal flyktningpolitikk. Hvert år tar Norge imot noen tusen overføringsflyktninger. Størrelsen på kvotene fastsettes årlig av den norske regjeringen på bakgrunn av faktorer som kapasiteten i vertskommuner i Norge til å bosette flyktninger og UNHCRs evne til å behandle transittsaker (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Det norske Justis- og beredskapsdepartementet bestemmer hvert år, i samarbeid med andre relevante departementer, hvilke førsteasylland Norge skal ta imot flyktninger fra, og hvilke grupper av flyktninger, dvs. fra hvilke opprinnelsesland, som skal få bosetting. Denne beslutningen baseres på anbefalinger fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), Utlendingsdirektoratet (UDI), UNHCR og frivillige organisasjoner (NGO) og avhenger av flyktninggruppers behov for beskyttelse, situasjonen i førsteasylland, samt erfaring med samarbeid med det lokale UNHCR-byrået (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). I perioden 2018–2022 har

kongolesiske flyktninger i Uganda vært en av de største gruppene overføringsflyktninger som Norge har tatt imot.

Utvelgelsen av individuelle flyktninger for gjenbosetting utføres av UNHCR i første asylland. Norge har imidlertid noen prioriterte grupper, som er kvinner i risikogrupper, familier med barn under 18 år og LHBTIQ+ (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Flyktningene selv har lite eller ingen påvirkning på når de blir bosatt i et tredje vertsland, eller hvilket land de bosettes i.

Når utvelgelsen har funnet sted, blir de utvalgte flyktningene informert av lokale UNHCR-ansatte om at de er i ferd med å bli gjenbosatt (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Deretter reiser en utvelgelsesdelegasjon fra den norske regjeringen til det første asyllandet hvor de gjennomfører intervjuer for å vurdere om de utvalgte personene er kvalifisert for gjenbosetting. Flyktningene deltar så på et obligatorisk kulturorienteringsprogram i det første asyllandet. Dette programmet er finansiert av IMDi, utføres av International Organization for Migration (IOM) og er utviklet for å «reduere kultursjokket» og «gjøre arbeidet med integreringen av flyktningene i bosettingskommune enklere» (IOM, 2021). Programmet varer i fem dager og daglig oppmøte er et krav for bosetting.

Reisen til Norge skjer når IMDi har inngått avtale med vertskommuner i Norge om å ta imot de individuelle flyktningene/flyktningfamiliene, vanligvis innen seks måneder etter kulturorienteringsprogrammet. Flyktningene blir deretter bosatt direkte i en vertskommune hvor de møter sosialarbeidere som er ansvarlig for deres bosettingsprosess. De har ingen påvirkning på hvilken kommune de blir bosatt i, og må, hvis de ikke skal miste økonomiske støtte, bli værende i bosetningskommunen de første fem årene i Norge.

Flyktninger til Norge har rett og plikt til å delta i et introduksjonsprogram de første årene i landet (Integreringsloven, 2021; Introduksjonsloven, 2003).¹ Programmet består av norskopplæring i tillegg til annen undervisning eller andre aktiviteter som deltakerne kan ha behov for å «få en grunnleggende kvalifisering» i det norske samfunnet. Det omfatter også obligatoriske kurs i livsmestring og foreldreveiledning. Deltakerne må være til stede på aktiviteter som organiseres gjennom programmet i 37,5 timer i uke, det vil si en vanlig arbeidsuke. De får lønn for å delta, såkalt introduksjonsstønad. Stønaden blir minsket eller opphører om de ikke deltar tilstrekkelig.

Med andre ord er det en rekke økonomiske, fysiske og sosiale strukturer som har vært avgjørende for at deltakerne i KongNor-prosjektet befinner seg i Norge og lærer norsk.

¹ I den tidligere loven, Introduksjonsloven (2003), var det et krav at alle skulle gjennomføre minimum 550 timer opplæring i norsk og 50 timer i samfunnskunnskap. I den nye loven er kravet om opplæring i samfunnskunnskap økt til 75 timer, mens det angitte timetallet for norskopplæring fjernet til fordel for et system der deltakerne skal dokumentere å ha oppnådd et visst nivå ut fra den bakgrunnen de har. Den nye Integreringsloven innebærer også nye og forsterkede krav til muntlige språkferdigheter for å få statsborgerskap og varig opphold i Norge. Deltakerne i KongNor-prosjektet faller innenfor den gamle loven.

Deltakere og data

De 14 flyktningene i KongNor-prosjektet ble rekruttert til prosjektet mens de ennå var i Uganda. Dette skjedde sommeren 2019 da førsteforfatter var til stede under ett av IOMs kulturorienteringsprogram for kongolesiske flyktninger som skulle bosettes i Norge, blant annet i Kyangwali flyktningleir. Rekrutteringen skjedde ved at IOMs kulturorienterere informerte deltakerne om prosjektet og anmodet de som var interesserte i å delta, om å ta kontakt med førsteforfatter. De som meldte seg, ble, i tråd med retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD), informert om personvern, prosjektets mål – å forske på deres prosess med å lære norsk – og at deltakelse innebar at forskere ville oppsøke dem etter ankomst i Norge. Deltakerne har gitt skriftlig og/eller muntlig samtykke til at innsamlede data kan brukes i forskningsøyemed (se Steien & Monsen, 2022 for mer informasjon om rekrutteringen og deltakerne).

Deltakerne ankom Norge i løpet av høsten 2019. De ble bosatt i ulike deler av landet, noen i små kommuner, andre i større byer. Fra høsten 2019 frem til denne artikkelen skrives, våren 2022, har forfatterne av artikkelen hatt regelmessig kontakt med dem. Vi har blant annet jevnlig besøkt dem hjemme i bostedskommunene, observert undervisningen de får på Introduksjonsprogrammet samt intervjuet lærere, flyktningkonsulenter og andre som er involvert i arbeidet med flyktninger i kommunene.

Prosjektet har en etnografisk tilnærming (se f.eks. Beiler, et al., 2021; Blommaert & Jie, 2020; Fabian, 2008), noe som gir seg uttrykk i hvordan vi har samlet inn og analysert data. For det første har vi, i tråd med etnografisk metode, hatt et åpent utgangspunkt gjennom hele datainnsamlings- og analyseprosessen. Overordnet har vi vært opptatt av deltakernes erfaringer med språklæring, men vi også vært oppmerksomme på andre aspekter ved deres opplevelser som nyankomne flyktninger i Norge. Vi har også interessert oss for erfaringene til lærere og flyktningkonsulenter for å få et mest mulig helhetlig bilde av deltakernes hverdag. For det andre har vi lagt vekt på endring og kompleksitet i deltakernes erfaringer. Vi har vært spesielt interessert i hvordan opplevelsene deres med å lære norsk har endret seg over tid, i takt med omgivelsene, og vært åpne for selvmotsigelser og kontraster. Målet vårt har ikke vært å generalisere eller å finne representativitet, men heller å kunne bidra med dyptgående analyser av opplevelsene til enkeltindivider. For det tredje har vi gjennom hele prosessen vært opptatt av refleksivitet på ulike nivåer. Dette gjelder kanskje først og fremst hvordan vår kontakt med deltakerne kan ha påvirket deres opplevelser og fortellinger. De har hele tiden visst at vi er interessert i språklæring, og gjennom våre spørsmål og refleksjoner har de kanskje blitt mer oppmerksomme på egen språklæringsprosess enn de ellers ville ha vært. Vår kunnskap om språklæring fra før har selvsagt også farget hva vi har lagt merke til. For eksempel har vi fra starten av særlig vært inspirert av Nortons (2013) sosiologiske begrep,

investering. Dette har gjort at vi har interessert oss spesielt for om deltakernes investering i norsk påvirkes av opplevelser i det norske samfunnet.

Datainnsamling og analyse har skjedd parallelt i en abduktiv prosess. Selv om vi fra starten av tok utgangspunkt i begrepet investering, har våre erfaringer underveis i prosessen ført til at vi har sett behov for å supplere med andre teoretiske begreper, som struktur og aktørskap, for å kunne skrive frem deltakernes erfaringer.

Vi skal her sette søkelys på én deltaker, som vi kaller Joseph. Vi har valgt å fokusere på hans historie fordi den er et emblematiske uttrykk for hvordan ulike strukturer kan påvirke opplevelsen av muligheter for aktørskap, og hvilke konsekvenser dette kan ha for investering i språklæring. Presentasjonen av Josephs historie er basert på et intervju med ham i Uganda før han ankom Norge, samtaler og observasjon fra fire besøk hos ham i bosettingskommunen i perioden fra høsten 2019 til våren 2022, samt telefonsamtaler fra samme periode. Vi har gjort opptak av samtaler og intervju (til sammen litt over fem timer tale) og transkribert dem ordrett ved hjelp av Elan (Wittenburg et al., 2006). Observasjonsdata er dokumentert gjennom feltnotater. Vi kommuniserer med Joseph på engelsk, og sitatene i teksten er direkte gjengivelser fra transkripsjonene. Selv om både forskerne og Joseph er vant til å bruke engelsk i det daglige, er det ingen av oss som regner det som vårt sterkeste språk. Dette kan selvsagt ha hatt innvirkning på kommunikasjonen mellom oss, og vi tar forbehold at nyanser kan ha gått tapt.

I det følgende gjengir vi, så trofast som mulig, Josephs historie basert på hans egne fortellinger, våre observasjoner på læringscenteret der han går på Introduksjonsprogrammet, samt samtaler med flyktningkonsulent og rektor. Vi vil samtidig minne om at det, som i enhver etnografisk studie, er vår oppfatning av historien som blir presentert.

Josephs historie

Joseph er født i 1986 og vokste opp i Rutshuru i Nord-Kivu i Den demokratiske republikken Kongo hvor han tok grunnskole og jobbet med landbruk. Det var stadige uroligheter i området der han bodde, og i 2008 flyktet han fra Kongo, både fordi han fryktet for sitt liv på grunn av stadige angrep av militsgrupper, og fordi han stod i fare for å bli tvangsinnlemmet i militsgruppen Mai-mai. Han hadde ikke penger til transport og måtte gå til fots fra Rutshuru til Uganda. Målet hans da han ankom Uganda, var å komme seg til Kyangwali flyktningleir som var kjent for å ta imot flyktninger fra Kongo. Han fikk seg jobb som gjeter nær grenseovergangen – en jobb han hadde til han hadde tjent nok til å reise til Kyangwali.

I Kyangwali traff Joseph kona si, Deborah. De fikk fem barn sammen i løpet av tiden i Kyangwali. Joseph forsørget familien ved å dyrke tildelt mark i

flyktningleiren, og i en periode jobbet han for *Action African Help Uganda*, en NGO som jobber med helse i Kyangwali. Han gikk også på skole. Siden han ikke hadde papirer fra skolegang i Kongo, tok han grunnskole på nytt. Han begynte også på sykepleierutdanning, men måtte slutte på grunn av pengemangel.

Det var Deborah som fikk tilbud om å gjenbosettes i Norge med familien. Joseph selv hadde ønsket å bli overført til USA. De takket likevel ja til tilbudet om Norge, siden de ikke visste om og når Joseph ville få tilbud om overføring.

Familien på sju ankom Norge i oktober 2019. De ble bosatt i en bykommune vi kaller Nordby.

Josephs investering i norsk

Under kulturorientering i Kyangwali fortalte Joseph at han var glad for å bli gjenbosatt i Norge. Han hadde vært flyktning i Uganda i over ti år og var klar for å starte et nytt liv. Den eneste utfordringen han kunne se for seg i Norge, var været. Han lurte på hvordan det ville bli å leve et sted med fire og ikke to årstider som i Afrika. Ellers hadde han ingen klare planer for hva han skulle gjøre i Norge, annet enn å lære språket: «First of all, we have to get the language, after that you can decide». På spørsmål om hvordan det kom til å bli å lære norsk, sa Joseph at alderen hans kunne bli en utfordring, men «if you love the country, it means you are going to get the language».

Første gang forskerne traff Joseph etter at han ankom Norge, i november 2019, var han klarere på hvilke mål han hadde for livet i det nye landet. Hans store drøm var å bli lege. Onkelen hans var lege og hadde sagt at man som lege lever man godt: «You will never eat beans again». Samtidig mente han det ville være urealistisk å bli lege siden det er mange år med studier, og han har mange barn. Målet hans her i Norge var derfor heller å bli sykepleier, en utdanning han hadde startet på i Uganda.

To og et halvt år senere, i november 2021, var det lite i det Joseph sa som tilsa på at han hadde begynt å elske Norge. Snarere tvert om var han tydelig på at «I want to go back to Africa». Han angret på at familien hadde kommet til Norge. Om han kunne gjøre ting om igjen, ville han ventet til familien ble gjenbosatt gjennom hans sak, forhåpentligvis i USA. Den første tiden hadde han gjort en innsats for å lære norsk, men siden han ikke lenger hadde forhåpninger om å få til noe i Norge, brydde han seg ikke om å lære språket lenger. Han fortsatte å gå på skolen for å holde på introduksjonsstøtten han og familien var avhengige av, men gjorde ikke noe mer enn et minimum.

Det er selvsagt mange årsaker til at en flyktning kan komme til en sånn konklusjon etter et par år i vertslandet, og Josephs historie har mange fasetter som vi ikke kommer inn på i denne artikkelen. Vi vil her utforske et aspekt av Josephs erfaringer som forekommer som særlig sentrale i hans beretninger, nemlig en opplevelse av manglende muligheter til å påvirke eget liv.

Josephs erfaringer fra Introduksjonsprogrammet

Joseph begynte på Introduksjonsprogrammet på Nordby læringscenter i januar 2020. Det første halve året på programmet fikk han norskundervisning. Da forskerne besøkte Joseph i september 2020 fortalte han imidlertid at han ikke lenger bare hadde norskkurs, men moduler med ulike fag. Siden vi visste at flere kommuner tilbyr grunnskole for voksne som en del av Introduksjonsprogrammet, spurte vi om det var det han gikk på. Joseph svarte at han ikke trodde det var grunnskole, bare moduler. Dagen etter var vi med Joseph på skolen hvor vi blant annet hadde en samtale med rektor. Hun fortalte oss at skolen var med på et prøveprosjekt med modulbasert grunnskole. Vi sa da at Joseph dagen før hadde fortalt oss at han hadde «moduler», men at han ikke virket å være klar over at det var grunnskole han tok. Det kunne, ifølge rektoren, godt stemme. De pleide å få deltakerne fortrest mulig over på modulbasert grunnskole, men de verken spurte dem om de ville det, eller informerte dem om at det var det de gjorde. Joseph selv uttrykte at han syntes det var greit å ha ulike fag, men følte ikke han kunne godt nok norsk til å følge med i alle fagene. Han var også overrasket over å ikke ha blitt informert om at han var overført til grunnskole, særlig fordi han hadde tatt grunnskole to ganger før, først i Kongo og så i Uganda.

Da forskerne under sammen besøk observerte undervisning Joseph deltok i, ble vi først overrasket da vi forsto at Joseph tok grunnskolekurs i engelsk. Vi har avanserte diskusjoner med ham på engelsk og anser ikke at han har behov for å lære engelsk på grunnskolenivå. I den siste økta vi observerte, var temaet hentet fra engelskboka Grip 3 og begrepet *global village* ble introdusert. For å innlede temaet ba læreren deltakerne svare på hva de hadde med seg i kofferten da de kom til Norge. Joseph svarte metaforisk: «Oh many different things, for example different languages, religious practices, cultural habits, different kinds of food preferences, etcetera». Det ble imidlertid tydelig at læreren hadde tenkt seg en oppbygging der deltakerne først svarte helt konkret, for så å gå over til det metaforiske. Mange av deltakerne gjorde nettopp det, men da læreren foreslo at de for eksempel hadde med seg bøker fra hjemlandet, protesterte både Joseph og flere andre deltakere og understrekte at flyktningssituasjonen umuliggjør å bringe med seg bøker i bagasjen. Joseph syntes heller ikke at konkret bagasje hadde noe med begrepet *global village* å gjøre, og sa at hans forståelse av begrepet hang sammen med at det flerkulturelle verdenssamfunnet krymper, blant annet i møtet med digital kommunikasjon, som vel resonnerer godt med betydningen av begrepet slik det skrives frem i ordbøker. Diskusjonen slik den utviklet seg, beveget seg på et langt mer grunnleggende nivå, og Joseph sluttet etter hvert å delta i samtalen.

I februar 2021 tok Joseph selv kontakt med førsteforfatter for råd etter en samtale med flyktningkonsulenten sin i kommunen. Han hadde blitt forespeilet at han kunne gå over i arbeidspraksis i stedet for å fortsette på Introduksjonsprogrammet. Han uttrykte skepsis til dette fordi han trodde det betydde at han ikke kunne gå over i høyere utdanning for å bli sykepleier. For å

få klarhet situasjonen ringte førsteforfatter til flyktningkonsulenten. Hun fikk forklart at deltakere, sånn som Joseph, som ikke har papirer på at de har gått grunnskole før de kom til Norge, men som er vurdert sannsynlig å ha grunnskole, kan gå over på en praksisordning som er betalt av NAV og på sikt munner ut i et fagbrev. Tanken hennes var at Joseph, som ville bli sykepleier, kunne ta fagbrev som helsefagarbeider på den måten. Etter fagbrevet kunne han ta påbygging for å få studiekompetanse og utdanne seg til sykepleier. Det er selvsagt ikke mulig for oss å si noe om hvor kommunikasjonen mellom Joseph og flyktningkonsulenten hadde sviktet, men det var tydelig utfra hans beretninger at han ikke hadde skjønt hva dette systemet innebar.

Under et besøk i Nordby i oktober 2021 fortalte Joseph oss at han ikke hørte noe mer om praksisordningen etter møtet med flyktningkonsulenten. Han hadde begynt å forberede seg på at praksis kunne være en måte å komme ut i arbeidslivet på, men når han spurte hvordan det gikk med tilbudet, fikk han ikke noe svar. Det hadde vært en del utskiftninger i flyktningetjenesten i kommunen, og slik Joseph forstod det, visste ikke de nye ansatte hva de tidligere ansatte hadde sagt. Han hadde heller ikke fått noen individuell plan og visste generelt ingenting om hva som skulle skje fremover. Hele situasjonen gjorde ham frustrert. Han ventet på mer informasjon og var bekymret for hvordan han skulle få penger når perioden med introduksjonsstøtte var over.

Under samme besøk fortalte Joseph også at han opplevde at kommunen la seg alt for mye opp i familieforhold, ved blant annet å kommentere at han har for mange barn og oppfordre ham sterilisere seg for ikke å få flere. For alle foreldre er det også en obligatorisk del av Introduksjonsprogrammet at de må delta på foreldrekurs. I kommunen der Joseph bor, er det barneverntjenesten som har ansvar for disse foreldrekursene. I samtale med en av kursholderne fikk vi vite at «foreldrekurset er et PMTO-program, som er et evidensbasert program». PMTO står for Parent Management Training – Oregonmodellen og er en foreldreveiledningsmodell rettet mot omsorgspersonene «til barn i alderen 3 til 12 år som står i fare for å utvikle alvorlige atferdsvansker og hvor samspillet mellom foreldre og barn kjennetegnes av gjensidig negativitet over minimum et halvt år» (Bufdir, 2022). Da forskerne ble med på foreldrekurset, var kurset holdt av tre kvinner: to fra barnevernet og én av lærerne. Lærerens oppgave var å sitte vendt mot klassen og ta notater. Hun satt alvorlig og taus hele timen, og det ble ikke gitt noe informasjon om hva hun skrev eller hvorfor. Dagens tema var «ros og belønning». Deltakerne hadde fått i oppgave å gi ros til barna sine og skulle fortelle hvordan det gikk. Forskerne opplevde det som at deltakerne svarte det de trodde kursholderne ville høre: Alle som fikk ordet, fortalte at de hadde rost barna, de ble lykkelige, og alt ble bra i familien. I løpet av økta skulle det også utvikles en «belønningsmeny» – altså en meny over hva som skulle være belønning for ønsket atferd hos barna. Selv om opplegget var lagt opp som en dialog, var den sterkt styrt. Bare innspill som bekreftet perspektivene til kursholderne, ble tatt alvorlig. For forskerne var det påfallende at alle deltakerne på

Introduksjonsprogrammet måtte delta i et opplegg som har som utgangspunkt at de *ikke* hadde gode relasjoner med barna sine. I samtaler med både Joseph og de andre deltakere i KongNor-prosjektet, har vi blitt fortalt at foreldrekursene skaper uro for at barna skal bli hentet av barnevernet.

Joseph om tvungen migrasjon

Som nevnt over, etter to og et halvt år i Norge ønsket Joseph å reise tilbake til Afrika, og investeringen hans i å lære norsk hadde dalt. Under et besøk hjemme hos Joseph i januar 2022 hadde forskerne en lengre samtale med ham om hendelsene vi beskriver over. Han omtalte dem som ‘negative opplevelser’ (*bad experiences*) og uttrykte at han følte seg urettferdig behandlet av de ulike institusjonelle aktørene han og familien hadde møtt i Nordby. I utdrag 1 gjengir vi Josephs evaluering (Labov & Waletzky, 1967) av det som ble diskutert under samtalen.

Utdrag 1

Really, I found maybe this is happening because we are refugees, we had no opportunity to talk, to raise our voices, we are just living here like that. We don't know tomorrow, we don't know what next. Just we count the week is ending, the month is ending, the year is ending like that.

Som det kommer frem i utdraget relaterer Joseph de negative opplevelsene han har hatt i Norge, til det faktum til at de er ‘flyktninger’ (*refugees*). Nærmere bestemt peker han på to relaterte trekk som han ser ut til å mene kjennetegner flyktningstilværelsen. For det første trekker han frem at flyktninger ikke har mulighet til å snakke for seg (*no opportunity to talk, to raise our voice*). Måten han uttrykker seg på, ved direkte å relatere det å være flyktning til å være fratatt en stemme, kan tyde på at han anser dette som en iboende egenskap ved flyktningstilværelsen. Konsekvensen, slik han formulerer det, er at han og andre flyktninger lever «like that», et uttrykk som kan tolkes som en opplevelse av pasifisering, altså at de bare eksisterer uten å ha muligheter for selv å påvirke tilværelsen.

For det andre setter Joseph det å være flyktninger i sammenheng med hvordan man ser på fremtiden. Han beskriver en tilstand der man hverken vet hva som skjer i nær fremtid, som *tomorrow*, eller mer langsiktig fremtid, *what next*. Også her kan vi fornemme en opplevelse av pasifisering i måten Joseph uttrykker seg på. Ved å si at de ikke har annet å gjøre enn å telle ned til uka, måneden eller året er ferdig, gir han inntrykk av manglende muligheter til å påvirke fremtiden – det handler bare om å holde ut tilværelsen slik den er.

Med andre ord ser Joseph ut til å oppleve at det å være flyktninger betyr at man kan behandles på måter de ikke ønsker av institusjonelle aktører, uten at man kan fremme sine synspunkter, og at man har begrenset, om noen, mulighet for å legge føringer for egen fremtid. Slike betraktninger fremkommer ofte når vi snakker med deltakerne i KongNor-prosjektet om hvorvidt og hvorfor de

investerer i å lære norsk, og har gjort at vi ser behov for å sette lys på tvungen migrasjon i andrespråksfeltet.

Diskusjon og konklusjon

Som vi nevnte ovenfor, er vårt utgangspunkt i denne artikkelen at det er sammenheng mellom aktørskap og språklæring. I motsetning til de fleste studiene innen andrespråksfeltet som drar veksler på begrepet aktørskap (se Block, 2015 for en oversikt), er ikke vårt anliggende å sette lys på hvordan individer *utviser* aktørskap. Det betyr ikke at deltakerne i KongNor-prosjektet ikke tar valg og handler. For eksempel viser historien til Joseph flere eksempler på aktørskap, blant annet at han såpass eksplisitt kritiserer institusjonelle aktører. Det som derimot er vår hensikt, er å rette oppmerksomhet på hvordan ulike strukturer som kjennetegner tvungen migrasjon, kan *begrense* individuelt aktørskap, og hvordan en *opplevelse* av manglende muligheter for aktørskap kan påvirke investering i språklæring.

Ifølge Block (2015) samhandler aktørskap alltid med ulike strukturer, og noen strukturer, det vil si økonomiske, fysiske, sosiale og psykologiske /kroppsliggjorte, eksisterer forut for aktørskap. Hans mål er først og fremst å vise det *allmenne* ved samhandlingen mellom struktur og aktørskap. Vi bruker her Blocks modell på en litt annen måte, nemlig for å sette fokus på noen av strukturene som er *særegne* for tvungen migrasjon. Vi vil slik vise at de kan begrense muligheter for aktørskap ved at de i *særlig grad* setter rammer for helt fundamentale aspekter i livene til flyktninger. Ved å fremheve disse strukturene vil vi vise at migrasjon og språklæring ikke alltid er *valg*, slik som Pavlenko og Lantolf (2000) i generelle termer omtaler dem. Josephs historie illustrerer nettopp dette.

Ikke på noe punkt i livet har Joseph selv *valgt* å migrere til nettopp Norge. Snarere er det en rekke strukturer som har ført til at han befinner seg akkurat her. Først flyktet han fra Kongo på grunn av krig, det vil si grunnet manglende økonomiske strukturer (nivå 1 i Blocks modell), som et velfungerende militær- og rettssystem, som kunne beskytte ham fra å bli drept av og/eller tvangsinnlemmet i militsgrupper. Grunnen til at han flyktet til Uganda, er at den nærmeste landegrensen til Rutshuru der han bodde, er den ugandiske. Siden han flyktet til fots, og ikke hadde penger til transport, hadde han få andre valg enn å flykte nettopp dit. Det var altså fysiske strukturer (nivå 2) som gjorde at han ble flyktning i Uganda. Som registret flyktning i Uganda var han i en situasjon der han kunne bli tilbudt å gjenbosettes i et tredje vertsland. Tid for gjenbosetningen og stedet han ble bosatt i, hadde han imidlertid ingen påvirkning på. Det var økonomiske strukturer (nivå 1), som internasjonal og nasjonal flyktningpolitikk, og sosiale strukturer (nivå 3), i form av institusjoner som UNHCR og giftemålet med Deborah, som gjorde at han havnet i Nordby kommune i Norge.

Ei heller har Joseph selv *valgt* å lære norsk. Som overføringsflyktning i Norge har han ikke bare rett, men også *plikt* til å delta på et introduksjonsprogram som inneholder obligatorisk språkundervisning. Om han ikke følger programmet 37,5 timer hver uke, blir introduksjonsstønadene trukket av eller stoppet. Siden det finnes få andre muligheter for å brødfø familien på som nyankommen flyktning til Norge (Pájaro, 2022), er han i realiteten nødt til å delta på programmet. Det er altså først og fremst økonomiske strukturer (nivå 1), særlig norsk flyktningpolitikk, som gjør at han er i en situasjon der han lærer norsk, og at han lærer språket gjennom formell undervisning. Dette betyr selvsagt ikke at han og andre flyktninger ikke ville ha lært seg språket om det ikke var for Introduksjonsprogrammet. Like fullt er situasjonen slik at det å lære språket i utgangspunktet ikke er et *valg*, men en lovpålagt *plikt*.

Gjennom livet har Joseph altså møtt flere strukturer som har begrenset hans muligheter for aktørskap. Også Joseph selv uttrykker at han har en opplevelse av å være pasifisert (utdrag 1). Vi ser denne opplevelse som uttrykk for psykologiske/kroppsliggjorte strukturer (nivå 4) og vil argumentere for at den er en nøkkel til å forstå hvorfor investeringen hans i å lære norsk minsket i løpet av de første årene hans i Norge. Når man flere ganger i løpet av livet har hatt en opplevelse av at fremtiden uansett ligger i andres hender, kan det forekomme som meningsløst å lære språk – hvem man er og hvilke ressurser man besitter virker uvesentlige siden det uansett er andre som bestemmer hva som skal skje. Som de tidligere studiene om språklæringen til tvungne migranter innenfor sosialt orientert andrespråksforskning som vi refererer til over, viser denne studien at livet utenfor klasserommet påvirker språklæring. Samtidig bringer den inn et perspektiv som, så langt vi vet, har fått liten oppmerksomhet, nemlig hvordan en opplevelse av manglende muligheter for aktørskap i og utenfor klasserommet kan ha innvirkning på språklæring. Ulike individer vil åpenbart reagere ulikt på å være underlagt de strukturene vi har diskutert her, og det er ikke slik at opplevelser med dem nødvendigvis vil føre til mindre investering. Slik er det imidlertid i Josephs tilfelle, og vi mener derfor at hans historie kan fungere som en påminner for aktører som har med norskopplæring for flyktninger å gjøre, om at det er flere strukturer som migranter ikke selv har kunnet påvirke som gjør at de befinner i Norge og skal lære norsk.

Josephs fortelling viser dessuten at flere av aktørene som er involvert i norskopplæring for flyktninger, nettopp rår over enkelte av disse strukturene, for eksempel ved at de kan bestemme i hvilken grad de gir deltakerne innsyn i og påvirkning på de valg som tas om deres livssituasjon generelt og deres opplæring spesielt. Strukturene tvungne migranter har møtt før de kom til Norge, kan norske kommuner og norskopplæringssentre ikke gjøre noe med. Strukturene de møter i Norge, imidlertid, bør bygge på kunnskap om sammenhengen mellom opplevelsen av mulighet for aktørskap og investering i språklæring.

Om forfatterne

Guri Bordal Steien er professor i språkvitenskap ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresser er flerspråklighet, språklæring, prosodi, tvungen migrasjon og etnografi.

Institusjonstilknytning: Institutt for nordisk språk og litteratur, Høgskolen i Innlandet, Postboks 400 Vestad, 2418 Elverum, Norge.

Epost: guri.steien@inn.no

Marte Monsen er professor i nordisk språkvitenskap ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresser er flerspråklighet, språklæring, literacy, språktesting, akademisk skriving og etnografi.

Institusjonstilknytning: Institutt for nordisk språk og litteratur, Høgskolen i Innlandet, Postboks 400 Vestad, 2418 Elverum, Norge.

Epost: marte.monsen@inn.no

Referanser

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. https://www.jstor.org/stable/3069211#metadata_info_tab_contents
- Ahlgren, K. & Rydell, M. (2020). Continuity and change. Migrants' experiences of adult language education in Sweden. *European Journal of Education and Learning of Adults*, 11(3), 399-414. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1680>
- Aho, E. B. (2020). Nyanlända gymnasieelever – Elevidentiteter och språkbarriärer. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7825>
- Baynham, M. (2006). Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education*, 17(1), 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.008>
- Beiler, I. M. R., De Korne, H. & Dewilde, J. (2021). Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning. *NOA Norsk som Andrespråk. Temanummer: Forskningsmetoder og -Metodologi i Andrespråksforskning*, 33–58. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1989>
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Block, D. (2015). Structure, agency, individualization and the critical realist challenge. I P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (Red.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (s. 17–36). Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2020). *Ethnographic fieldwork*. Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, 17–34. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815
- Bufdir (2022, 1. august). *Parent management training – Oregonmodellen (PMTO) som individuell foreldreveiledning*. <https://bufdir.no/Familie/foreldrestotte/tiltaksliste/pmtoi/>
- Burns, A. & Roberts, C. (2010). Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions. *TESOL Quarterly*, 44(3), 409–419. https://www.jstor.org/stable/27896739#metadata_info_tab_contents

- Capstick, T. & Ateek, M. (2021). Translanguaging spaces as safe space for psycho-social support in refugee settings in the Kurdistan region of Iraq. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1899192>
- Castles, S. (2003). Towards a sociology of forced migration and social transformation. *Sociology*, 37(1), 13–34. <https://doi.org/10.1177/0038038503037001384>
- Cox, S. (2020). Can an ecological, multilingual approach help us to better support reunited refugee families in Scotland with language learning? *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(6), 11–34. <https://orcid.org/0000-0002-4463-4107>
- De Costa, P. I. (2010). From refugee to transformer: A Bourdieusian take on a Hmong learner's trajectory. *TESOL Quarterly*, 44(3), 517–541. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.226856>
- Darvin, R., & Norton, B. (2021). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 56(1), 1–12. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- Dewilde, J. (2022). Negotiating minority language resources, practices and experiences in Norwegian writing instruction for migrant students. I. A. Norlund Shaswar & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility – Literacy practices of adult and adolescent migrants* (239-262). Palgrave Macmillan.
- Dooley, K. T. & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: Literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385–397. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.573075>
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Duff, P. (2013). Identity, agency and second language acquisition. I S. Gass & A. Mackey (Red.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (s. 428–444). Routledge.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet – En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2738680>
- Elmeroth, E. (2003). From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 431–449. <https://doi.org/10.1080/00313830308593>
- Fabian, J. (2008). *Ethnography as commentary: Writing from the virtual archive*. Duke University Press.
- Fiddian-Qasmiyeh, E., Loescher, G., Long, K. & Sigona, N. (2014). Introduction: Refugee and forced migration studies in transition. I E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Red.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (s. 1–24). Oxford University Press.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Gordon, D. (2011). Trauma and second language learning among Laotian refugees. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 6(1), 1–17. https://www.jstor.org/stable/48684033#metadata_info_tab_contents
- Hathaway, J. C. (2007). Forced migration studies: Could we agree just to ‘date’? *Journal of Refugee Studies*, 20(3), 349–369. <https://doi.org/10.1093/jrs/fem019>
- Integreringsloven. (2021). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Introduksjonsloven, (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne invandrere*. (LOV-2003-07-04-80). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2003-07-04-80>

- IOM. (2021, 15. april). *Migrant training and integration*. <https://www.iom.no/migrant-training>
- Justis- og beredskapsdepartementet (2020). *Rundskriv G-15/2020: Retningslinjer for arbeidet med overforingsflyktninger jf. utlendingsloven §35*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-g-152020-retningslinjer-for-arbeidet-med-overforingsflyktninger-jf.-utlendingsloven--35/id2721765/>
- Jølbo, I. (2021). Om stemme i andrespråksskriving hos voksne. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 113–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. (2014). Identitetskonstruksjoner i andrespråkstekster til elever med somalisk språkbakgrunn. *Nordand*, 9(2), 73–97.
- Kartal, D., Alkemade, N. & Kiropoulos, L. (2019). Trauma and mental health in resettled refugees: mediating effect of host language acquisition on posttraumatic stress disorder, depressive and anxiety symptoms. *Transcultural Psychiatry*, 56(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/136346151878953>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2021). Innlæreridentitet i møte med skolens diskurser om språk og språkopplæring. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 47–67). Cappelen Damm Akademisk.
- Kramsch, C. (2013). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Lado, R. (1957). *Language across cultures*. University of Michigan Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. I J. Helm (Red.), *Essays on the verbal and visual arts* (s. 12–44). University of Washington Press.
- Larsen–Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103, 61–79. <https://doi.org/10.1111/modl.12536>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mathys, G. (2017). Bringing history back in: past, present, and conflict in Rwanda and the Eastern Democratic Republic of Congo. *The Journal of African History*, 58(3), 465–487. <https://doi.org/10.1017/S0021853717000391>
- Mathys, G. & Vlassenroot, K. (2016). 'It's not all about the land': Land disputes and conflict in the eastern Congo. *Rift Valley Institute PSRP Briefing Paper*, 14, 1–8. <https://biblio.ugent.be/publication/8082808>
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- Meger, S. (2010). Rape of the Congo: Understanding sexual violence in the conflict in the Democratic Republic of Congo. *Journal of Contemporary African Studies*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/02589001003736728>
- Miller, E. R. (2010). Agency in the making: Adult immigrants' accounts of language learning and work. *TESOL Quarterly*, 44(3), 465–487. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.226854>
- Nilsson Folke, J. (2016). 'Sitting on embers': a phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden. *Gender and Education*, 28(7), 823–838. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1093103>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning*. Multilingual Matters.
- Pájaro, V. (2022). Script and texts as technologies of refugee governmentality in the Norwegian Introduction Programme. I Monsen, M. & Steien, G. B. (Red.), *Language learning and forced migration* (s. 49–69). Multilingual Matters.

- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 155–178). Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–321.
- Steien, G. B. & Monsen, M. (2022). Introduction: Language learning and forced migration. I M. Monsen & G. B. Steien (Red.), *Language learning and forced migration* (s. 1–18). Multilingual Matters.
- UCDP. (2021. 15. april) *Recorded fatalities in UCDP organized violence 1989-2020*. <https://ucdp.uu.se/exploratory>
- UNHCR. (2021a, 15. april). *Asylum and migration*. <https://www.unhcr.org/asylum-and-migration.html>
- UNHCR. (2021b, 15. april). *Forced displacement passes 80 millions by mid-2020 as COVID-19 tests refugees protection globally*. <https://www.unhcr.org/news/press/2020/12/5fcf94a04/forced-displacement-passes-80-million-mid-2020-covid-19-tests-refugee-protection.html>
- Van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89(2), 515–534. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0092>
- Vitanova, G., Miller, E. R., Goa, X. A. & Deters, P. (2015). Introduction to theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches. I P. Deters, X. Gao, E. R. Miller, & G. Vitanova (Red.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (s. 1–16). Multilingual Matters.
- Wedin, Å. (2020). Literacy and agency: The case of young adults who came to Sweden as unaccompanied asylum-seeking minors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 522–534. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595710>
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A. & Sloetjes, H. (2006, 24.–26. mai). *ELAN: A professional framework for multimodality research* [Paperpresentation]. The 5th International Conference on Language Resources and Evaluation, Genoa, Italy. https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_60436