

Guro Nore Fløgstad
Universitetet i Sørøst-Norge

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7911>

“Et språk som alle andre”. Om norsk romani i samfunn og utdanning

Sammendrag

Norsk romani og andre nasjonale minoritetsspråk representerer en historisk norsk flerspråklighet, en form for flerspråklighet som er mindre synlig i norsk offentlighet og i norske lærerutdanninger enn annen simultan bruk av flere språk. I denne artikkelen tar jeg for meg hva vi vet om norsk romani i dag, gjennom en omfattende metastudie, ispedd observasjoner fra eget feltarbeid. Videre analyserer jeg disse observasjonene i et bruksbasert lys. Bruksbasert og annen kognitiv teori er gjerne bakteppet i profesjonsorienterte tilnærminger til språk og skole i Norge i dag, men en eksplisitt bruk av det som postuleres i denne teorien er ikke vanlig, til tross for at denne teorien har svært gode verktøy for å møte et vell av ulike former for flerspråklighet. Jeg diskuterer hvordan læreren kan benytte seg av disse innsiktene i møtet med flerspråklige elever med varierende språklig kompetanse, slik som talere av norsk romani.

Nøkkelord: Romani, nasjonale minoritetsspråk, bruksbasert teori, lærerutdanning

“A language as any other”. On Norwegian Romani in society and education.

Abstract

Norwegian Romani and other national minority languages represent the historical Norwegian multilingualism, a form of multilingualism that is less visible in contemporary Norway than the one represented by speakers of new immigrant languages. In this article, I discuss the current state of Norwegian Romani, through a metastudy of current research, combined with observations from many years of contact with the community. Furthermore, I discuss these observations in the light of usage-based theory. Usage-based and other cognitive theories form the basis of most approaches to professional linguistic practice in Norway, but seldom explicitly use it in their approach to language contact. I discuss how the teacher can use these insights in her approach to speakers with variable competence in the minority language, such as speakers of Norwegian Romani.

Keywords: Romani, national minority languages, usage-based theory, teacher education

1 Introduksjon

Det finnes lite kunnskap om norsk romani, språket til norske tatere/romanifolk. Den forskningen som eksisterer, strides om grunnleggende spørsmål. Er norsk romani et blandingsspråk, hvor talere systematisk gjør seg nytte av både leksikon og grammatikk fra romani, eller innebærer bruken kun sporadiske leksikalske vekslinger? Uavhengig av strukturelle trekk, spiller språket en viktig identitetsskapende rolle for talerne. Hva kjennetegner flerspråklig kompetanse i norsk romani? Hva vet vi om bruken av romani i Norge i dag, og hvordan formidles kunnskap om dette språket i en norsk utdanningskontekst?

Nyere teorier innen sosiolingvistik (transspråking; Wei, 2018), psykolingvistik (Grosjean & Li, 2013) og språkbruk, diakront og synkront (bruksbasert teori; Bybee, 2007), enes om at språklig kompetanse ikke utgjør en kombinasjon av separate, autonome, moduler. Snarere tvert imot påstås det at kompetanse i ulike språk til sammen utgjør språklige repertoar, definert av Matras (2013, s. 7) som “the property of individuals and the social networks that they (talerne) form, rather than of institutions or states”. Fordi romani - språket til norske tatere/romanifolk - snakkes av en gruppe som ikke påberoper seg noe territorium, og har lite institusjonell og statlig støtte, men nettopp føres videre gjennom sterke sosiale nettverk og individer, er disse talernes språklige kompetanse spesielt viktig å studere fra et slikt teoretisk perspektiv.

I denne artikkelen tar jeg først for meg romani som fenomen, deretter diskuterer jeg hva som kjennetegner språklig kompetanse i romani i Norge. Gjennom en metastudie av eksisterende forskning studerer jeg denne språklige kompetansen gjennom en bruksbasert linse. Som vi skal se, danner den bruksbaserte lingvistikken bakteppet for mye av den profesjonsnære språkforskningen i Norge, men dette teoretiske bakteppet er sjelden gjort eksplisitt. Til slutt diskuterer jeg hvorvidt en slik teoretisk tilnærming kan øke læreres kunnskap om nasjonal flerspråklighet, blandingsspråk, og språkskifte, før jeg avrunder med tanker om hvilke nye forskningsspørsmål som dukker opp i kjølvannet av mine diskusjoner.

2 Bakgrunn

Her gir jeg et raskt overblikk over de tre ulike gruppene med felles romopphav, før jeg beskriver norsk romani som språklig varietet, og deretter skisserer denne varietetens plass i utdanningssystemet.

2.1 Historisk bakteppe: Tatere/romanifolk i Norge

På 1500-tallet ankom en gruppe mennesker, opprinnelig fra India, til Skandinavia, noen gjennom Danmark, andre gjennom England. Dette er gruppen vi i dag

kaller taterne eller romanifolket. Sigøynerne, eller romfolket, som de ofte omtales som i dag, kom på 1800-tallet, mens de rumenske romene, som er de mest synlige i det norske gatebildet, ankommer i dag, gitt Schengens mulighet til å reise visumfritt i tre måneder (Carling et al., 2014, kap. 1). Sistnevnte slår seg sjelden ned i Norge.

Hva angår førstnevnte, er det ingen konsensus knyttet til hvordan gruppen skal navngis. Noen kaller seg taterne, andre romanifolk, og av den grunn har den offentlige benevnelsen blitt begge, taterne/romanifolket, og en slik terminologi videreføres i denne artikkelen. En slik mangel på lingvistisk konsensus gjelder i noen grad også sigøynerne, eller romfolket. Disse gruppene, med en, hvis vi går langt nok tilbake i tid, lik bakgrunn, har ulike lingvistiske profiler, men forenes av et indisk opphav, samt av å være flerspråklige. Taterne/romanifolket har norsk som sitt soleklare førstespråk, men snakker da altså, i tillegg norsk romani. Rumenske rom snakker både romani og rumensk. Sigøynere snakker stort sett romani som førstespråk og norsk som andrespråk. Hittil har vi omtalt norsk romani uten å dvele ved definisjonen av det. Men hva er egentlig norsk romani?

2.2 Hva er norsk romani?

De nasjonale minoritetsspråkene kjennetegnes ved at de tilhører grupper av en viss størrelse som har bodd i Norge i mer enn hundre år, og er vernet under Europarådets pakt om regions- og minoritetsspråk. I dag er disse dermed kvensk, romanés (språket til romfolket eller sigøynerne), og altså romani, språket til taterne eller romanifolket. De samiske språkene er også språkene til en minoritet, men defineres som urspråk.

Noen forskere benytter termen “skandoromani” om den romanivariateten som snakkes i Norge og Sverige, og mange forskere anser skandoromani som et blandingspråk, et såkalt mixed language (se f.eks. Carling et al., 2014), i likhet med språket til romfolk som har en viss levetid i f.eks. England, Finland, og Spania (Matras, 2002). Disse går gjerne under navnet para-romani-varieteter, hvor forleddet “para” indikerer disse språkenes historiske status som mindreverdige, uekte språk. Slike språk har ulike særtrekk. Hva angår deres opphav, kjennetegnes de ved å oppstå av ekspressive, og ikke kommunikative behov. Pidginspråk, for eksempel, oppstår for å dekke et kommunikativt behov (f.eks. muliggjøre handel), mens blandingspråk oppstår som et resultat av en gruppes ønske om å uttrykke seg på en spesifikk måte. Videre kjennetegnes de av en splitt mellom grammatikk og leksikon, hvor leksikon typisk stammer fra minoritetsspråket, mens grammatikken typisk tilsvarende majoritetsspråkets. Like fullt karakteriseres norsk romani av at visse grammatiske elementer faktisk tilhører indoarisk. Carling et al. (2014) kaller disse grammatiske restene for et *strukturelt minne*; Wiedner (2017a) bruker beskrivelsen “integrational framework”, en form for grammatisk blandingsystem, begge beskrivelsene antyder et kognitivt fenomen. Som nevnt innledningsvis, råder det uenighet knyttet til disse språkenes autonomi, da

spesifikt knyttet til deres status som henholdsvis selvstendige språkssystemer, eller fossiliserte kodevekslingssystemer, med en særegen sosiolingvistisk ramme.

På Utdanningsdirektoratets nettsider kan vi lese at norsk romani har beveget seg i retning det vi kan kalle kodeveksling, hvor “norsk fungerer som grammatisk ramme, mens de fleste ordene som brukes, er romani. Det er vanlig å blande inn en del norske ord” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne observasjonen nærmer seg den forskningsmessige konsensus.

Det er flere grunner til uenigheten knyttet til norsk romanis definisjon. Først og fremst er det knyttet til mangel på data. Vi vet rett og slett ikke *hvor mange* som bruker norsk romani, ei heller *hvordan* de bruker det. Til tross for noe nyere forskning på temaet, som Wiedner (2017b), vet vi fortsatt ikke hvordan språket overføres mellom generasjonene. I tillegg er dette et forskningsfelt som i særklasse lar seg påvirke av ulike eksterne faktorer, på den ene siden teoretiske trender, på den annen side identitetspolitiske spørsmål.

De vekslende teoretiske trendene har gitt seg utslag i ulike definisjoner av norsk romani og andre lignende varieteter. Disse har blitt definert som både pidgin- og kreolspråk, og som et register. Wiedner (2017b) kaller norsk romani en “konstruksjon”, hvor minoritetens ønske om å ha et eget språk har gjort at deres framstilling av norsk romani har blitt overdrevet. I dag, påpeker han, brukes romani først og fremst for å uttrykke solidaritet, samt for å markere medlemskap i gruppen - en form for eksklusjon (s. 242). Videre påpeker Wiedner, i likhet med Matras (2015), at det er en “fordel” å ha et skikkelig språk, hvis man er en minoritet, og for aktivister har en slik status dermed både identitetsmessige og politiske insentiver. Matras påpeker videre hvor viktig det er for talere av romani at språket deres nettopp får status som et “ekte” språk, da det gir gruppen autentisitet og mobiliserer politisk makt. Han påpeker også romanis helt særegne posisjon, da romfolk ikke påberoper seg noe territorium, noe som gjør at revitaliseringen forekommer uten territorialisering (Matras, 2015). Det er i den sammenheng viktig å påpeke at norsk romani, i motsetning til samisk og til dels også kvensk, sistnevnte et nasjonalt minoritetsspråk i likhet med norsk romani, ikke har noen institusjonell tilhørighet eller støtte utover det som utøves av individer i miljøet. Dette er igjen en grobunn for mye konflikt innad. Utredningen *Assimilering og motstand*, som tar for seg norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag, påpeker også dette, og det kompliseres også av et opplagt ønske om at f.eks. revitaliseringsinitiativer skal komme innenfra (NOU, 2015; se også diskusjon om mangfold internt i gruppene i Plesner et al., 2017).

Da norske nasjonale minoritetsspråk ble besluttet beskyttet av Den europeiske pakten om regions- eller minoritetsspråk, Minoritetsspråkspakten, (ratifisert i 1993; gjeldende fra 1998) lå det i dette en forventning om at disse språkene skulle støttes og hjelpes revitalisert i samråd med talerne av språket. Romanifolket er preget av store interne ulikheter, og karakterisert ved at de ikke knytter språket sitt til et spesifikt geografisk område. Videre snakkes romanivarieteter i ulike

land, og det finnes heller ingen samlende skriftspråksnorm. I Latin-Amerika, f.eks., bor det flere millioner romer, uten noe felles skriftspråk, jf. Padure et. al. (2018). Derfor påpeker Matras med rette at dette dreier seg om “revitalization from below”, og en revitalisering “without territorialization” (Matras, 2015).

2.3 Nasjonale minoritetsspråk i utdanningssystemet

Språklig mangfold og flerspråklighet blir i stadig større grad ansett som en ressurs, ikke bare synlig i den internasjonale forskningsfronten og i pedagogiske retninger, men også blant norske lærere og i norske lærerutdanninger (jf. Duchêne, 2019, for en kritisk gjennomgang av det internasjonale feltet). Dette er synlig både i læreplaner og i pensum for lærerstudenter ved norske universiteter og høyskoler, forankret i offentlige dokumenter og utredninger. *Mangfold og mestring*, utredningen om flerspråklige i opplæringssystemet, som kom i 2010 (NOU 2019: 07), pekte eksplisitt på flerspråklighet sin verdi, og på hvor viktig det er å integrere kunnskap om flerspråklighet i (barnehage)lærerutdanningene (se dog Kjelaas & Van Ommeren, 2019, for diskusjon om det instrumentelle aspektet ved flerspråklighetsreferansene i *Mangfold og mestring* og læreplanverket generelt). Denne mangfoldstanken er enda mer tydelig i fagfornyelsens overordnede del. Nye læreplaner i norsk sier eksplisitt at elever skal utvikle seg språklig “innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Da norsk som andrespråk og flerspråklighet for alvor begynte å blomstre som nasjonalt forskningsområde, var dette tett knyttet til den innvandringen som skjedde på 60-/70-tallet. De nye minoritetsspråkene ble et naturlig fokus, gitt at de representerte stadig voksende grupper talere, og fokus ble vendt bort fra samisk og finsk, som representerte det som inntil da hadde vært den nasjonale flerspråklighetens ansikt. Som Hvenekilde og Ryen (1984, s. 7) skrev, var ikke lenger bare norsk, samisk og finsk førstespråk for elever som vokste opp i Norge, men også språk som urdu, tyrkisk, vietnamesisk og thai. Men i dag, muligens som en konsekvens av dette, er den historiske norske flerspråkligheten, representert ved de nasjonale minoritetsspråkene, i mindre grad eksplisitt inkludert i denne mangfoldstanken. I Norge, tilbyr man f.eks. kun morsmålsundervisning for elever i kvensk, og ikke i de andre nasjonale minoritetsspråkene, noe man gjør i Sverige, som vi skal se i neste avsnitt. I det som følger tar jeg også for meg anvendt forskning på nasjonale minoritetsspråk i Norge.

2.3.1 Utdanningskonteksten

I Fagfornyelsens overordnede del kan vi lese at «opplæringen skal gi kunnskap om fem grupper med århundrelang tilknytning til Norge, herunder tater/romanifolket.» Mer spesifikt, er nasjonale minoriteter i Norge beskyttet gjennom Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter og Minoritetsspråkpakten. Her gjøres det bl.a. klart, gjennom artikkel 5, at

partene forplikter seg til å fremme de forutsetninger som er nødvendige for at personer som tilhører nasjonale minoriteter, kan bevare og utvikle sin kultur, samt bevare de grunnleggende bestanddelene av sin identitet, det vil si deres religion, språk, tradisjoner og kulturarv (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020)

Denne forpliktelsen tilfaller i stor grad skolen, og dermed lærere og lærerutdannere. Mange lærere som utdannes fra norske lærerutdanningsprogrammer kan forvente å få elever med nasjonale minoritetsspråk som første- eller andrespråk, og forventes å kunne formidle kunnskap om gruppen, men er i liten grad trent til å møte det mangfoldet disse språkene innebærer. Den velbrukte pensumlitteraturen knyttet til flerspråklighet og språklige minoriteter inkluderer minimalt eller ingenting om nasjonale minoritetsspråk og romani spesifikt. Det er påfallende at ingen nyere og godt brukte læreverk innen flerspråklighet i skolen nevner nasjonale minoritetsspråk eller romani eksplisitt (Bjarnø et al., 2017; Golden & Selj, 2015; Monsen & Randen, 2018), selv om det bør nevnes at det finnes litteratur som ikke er lingvistikkspesifikk, f.eks. Plesner et al. (2017). Mæhlum et al. (2008), blant de aller mest brukte sosiolingvistikkverkene i norske lærerutdanninger, (jf. Caspersen et al., 2017), nevner riktignok nasjonale minoritetsspråk, herunder romani og romanés, påpeker at førstnevnte er “tateranes språk” (s. 40), og merker seg også at de minoritetsspråkene som ikke kan knyttes til et spesifikt geografisk område (f.eks. altså romani) gjerne har dårligere vern enn de som har nettopp det. I Engen & Kulbrandstad (2004) er det en noe mer detaljert beskrivelse av historien til romene og romanifolket i Norge. Det finnes andre unntak. Eriksen et al. (2016), anser det som

sannsynlig at liten kjennskap til nasjonale minoriteter blant lærerstudenter og lærere generelt, kan føre til at lærere på ulike nivåer ikke i stor nok grad oppfatter at nasjonale minoriteter er en viktig del av mangfoldet vi møter i barnehage og skole.

Som svar på denne problemstillingen utarbeidet de i samarbeid med bl.a. Taternes landsforening og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring fra 2010 til 2012 et undervisningsopplegg som fokuserte på å øke bakgrunnskunnskapen til lærerstudenter heller enn å foreslå konkrete didaktiske opplegg. Dette opplegget ble beskrevet i en rapport som tematiserte taterne/romanifolket i lærerutdanningene (Eriksen et al., 2016). Så vidt meg bekjent har ikke dette prosjektet blitt videreført. NAFO har også tilgjengelige nettressurser om de nasjonale minoritetene med informasjon om minoritetene, samt forslag til undervisningsopplegg for skole og opplegg til bruk i barnehagen (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2016). Hva angår kvensk er det flere muligheter, og ved lærerutdanningen i Alta tilbys det poenggivende kurs i kvensk for lærerstudenter. I 2019 ble også Opplæringsloven endret slik at kvensk sidestilles med finsk, og at elever selv kan få velge hvilket språk de ønsker opplæring på.

Sverige har en ulik minoritetsspråkpolitikk. Svensk morsmålsopplæring er todelt, og man tilbyr begynneropplæring både for gamle og nye språklige minoriteter. I 2015 ble morsmålsundervisningen styrket for elever med tilhørighet i romgrupper, og det tilbys også begynneropplæring for elever som ikke har noen språklig kompetanse i det man på svensk kaller *romani chib* (*chib* betyr 'språk' på romani), og andre nasjonale minoritetsspråk. I Sverige blir morsmålslærerne utdannet innenfor den vanlige lærerutdanningen, og på Södertörns universitet sør for Stockholm tilbys morsmålsundervisningsopplæring i romani chib. Ganuza og Hyltenstam (2020) påpeker at disse utdanningene gjerne har svært begrenset studentmasse, men like fullt er viktige for den faktiske profesjonsutdanningen, samt for å styrke morsmålemnet og morsmålslæreryrkets status.

I Sverige har man lyktes mer med å integrere undervisningsmaterieell på romani i skolen, noe som selvsagt også kan dreie seg om at det svenske miljøet rett og slett er større. Noe materieell har dukket opp i Norge, bl.a. en barnebok på norsk/romani, med et skriftspråk som ble laget der og da i samarbeid mellom romanifolk og språkforskeren Rolf Theil (Theil et al., 2014). Forsøk på å komme fram til en felles ortografisk norm har likevel ikke lyktes, og Theil mener at det trolig vil bli slik at de ulike tater-/romaniforeningene bruker ulike ortografier (Sigfridsson & Hasvoll, 2015, s. 102-103).

2.3.2 Anvendt forskning på romani og andre minoritets- og urspråk

Det eksisterer svært begrenset litteratur om anvendte tilnærminger til nasjonale minoritets- og urspråk, men det finnes unntak. Helakorpi et al. (2020) sammenligner offentlige dokumenter knyttet til skolegang blant rombarn i tre nordiske land; Finland, Sverige, og Norge. I tillegg til store forskjeller landene imellom, noen av helt grunnleggende art (i Sverige regnes f.eks. romer og tater/romanifolk som medlemmer av samme minoritet), påpeker de også likheter i opplæringen og i diskursen knyttet til romenes inkludering i det offentlige skolesystemet. Spesielt observerer de en såkalt *essensialiserende* diskurs hvor romene framstilles som en homogen gruppe, assosiert med indre kulturelle problemer som gjør det vanskelig for dem å delta i utdanningsløpet. Samtidig peker de på paradokset at den samme essensialistiske framstillingen også brukes for å trygge romene og arbeide for deres rettigheter som utsatt minoritet. Forfatterne peker også på det faktum som er nevnt over, nemlig at Opplæringsloven i Norge ikke nevner romenes språklige rettigheter, og at disse dermed får samme rettigheter som andre språklige minoriteter. For romanifolket/taterne betyr det som regel ingenting, da de typisk har norsk som førstespråk.

Olsen et al. (2017) tar for seg samisk sin plass i lærerutdanningen. Disse forfatterne konkluderer da også med at det har vært og er svært utfordrende å implementere den politiske støtten som unektelig finnes, i samfunnet generelt og lærerutdanningene spesielt. De etterspør et nasjonalt kompetanseløft som tar samiske kunnskapsforhold på alvor. Denne artikkelen kan sees på som et skritt i

retning en kunnskapsbasert og teoretisk forankret tilnærming til norske minoritetsspråk. Ideelt sett kan innsikten fra bruksbasert teori, som vil diskuteres i denne artikkelen, overføres på andre minoritets- og kontaktspråk, og til situasjoner med språkskifte.

2.3.3 Hvorfor så lite forskning på norsk romani?

Noe av årsaken til at det finnes lite kunnskap om norsk romani, både i lærerutdanningene, og i forskningsmiljøene ellers, er trolig at det er så lite synlig bruk av romani i norsk offentlig samfunnsliv og skole. Norsk romani er og blir et fenomen som kjennetegnes av lite kunnskap og mange myter og misforståelser fra majoritetssamfunnet, og samarbeidet mellom minoriteten og myndighetene har ikke alltid vært godt (se bl.a. diskusjon i Halvorsen, 2004, s. 103-106). Særlig skiller det seg fra de nyere, innvandrede minoritetsspråkene, ved at norsk romani typisk ikke er førstespråket til den norske minoriteten, men derimot noe de har varierende kunnskap i og om.

Rapporten “Språk i Norge: Kultur og infrastruktur” kom i 2018, og mandatet til utvalget var å identifisere de viktigste innsatsområdene for å sikre at norsk språk, nasjonale minoritetsspråk og norsk tegnspråk skal stå sterkt i fremtiden. Her konkluderer utvalgets medlemmer med at nasjonale minoritetsspråk som romani bør få en bedre beskyttelse og at kunnskap om språket bør spres, og at “ei viktig oppgave for å auke medvitet om romani er å spre kunnskap om språket og statusen til romani som tradisjonelt minoritetsspråk i Norge”. Videre foreslår utvalget at “det må fastsettes i den varslede språklova at staten har et ansvar for å verne og fremme dei nasjonale minoritetsspråka kvensk, romani, romanes og norsk teiknspråk”, samt at “dei nasjonale minoritetsspråka og norsk teiknspråk må dokumenterast betre enn i dag”. Med utgangspunkt i et behov for ytterligere kunnskap om norsk romani, i samfunnet generelt, og spesielt i lærerutdanning og hos lærere, vil jeg i det som følger ta for meg norsk romani i lys av bruksbaserte teorier om flerspråklig kompetanse.

3 Teoretisk bakteppe

Vi så i 2.2 at forskere gjerne bruker metaforer fra kognisjon for å forstå seg på romani, som “strukturelt minne” eller “integreert rammeverk”. Av den grunn er det spesielt nyttig å tilnærme seg språket med et rammeverk som tar språklig organisering i hjernen på alvor. Bruksbasert teori, en kognitiv tilnærming til språk, er en slik teori.

3.1 Bruksbasert teori

I dag er kognitiv teori en paraplybetegnelse for svært ulike retninger, som diskuterer så ulike spørsmål som evolusjon (Tomasello, 2013); teoretisk semantikk (Langacker, 2008) synkroni, diakroni, og språkendring (Bybee, 2007),

S-2-læring (Ellis, 2002), og som vi skal se i neste avsnitt, anvendt kognitiv teori, knyttet til sosiolingvistikk og lån (Backus, 2014; Geeraerts et al., 2010; Höder & Boas, 2018). Under den kognitive paraplyen faller også bruksbasert teori, som er en radikal, kognitiv teori som postulerer at grammatikk kun er et *epifenomen* av bruk. Vi har et kognitivt system vi kaller grammatikk fordi visse strukturer har blitt innprentet slik at de utgjør et system. Det er antall ganger man eksponeres for en språklig konstruksjon - altså frekvensen - som avgjør grad av innprenting. Noe forenklet kan vi si at inputfrekvens således vil avgjøre hvordan den mentale grammatikken er utformet (men se f.eks. Ellis, 2002 for diskusjon knyttet til frekvens og andrespråklæring). En utbredt misforståelse knyttet til kognitiv teori er at den, i motsetning til generativ teori, ikke anser språkevnen som medfødt. Det er korrekt at kognitiv teori ikke postulerer et medfødt, spesifikt språkgen, men det påstås like fullt at språkevnen er medfødt som del av andre medfødte, kognitive egenskaper. Disse inkluderer for eksempel evnen til kategorisering, samt til å automatisere gjentatte handlinger. På blandingspråk som norsk romani og skandoromani finnes det per i dag ingen kognitiv/bruksbasert forskning. Det finnes også minimalt med forskning på forholdet mellom frekvens og språkforvitring (men se Steikrauss & Schmid, 2016, samt Bylund & Jarvis, 2011, for en studie forankret i kognitiv teori).

Det er et paradoks at selv om mye litteratur som brukes i praksisutdanningene nok har et kognitivt og sosiokulturelt (og i alle fall eksplisitt ikke-generativt) utgangspunkt, finnes det overraskende lite litteratur der kognitive analyser brukes på profesjonsnære temaer, i alle fall i Norge (men se Nistov et al., 2018 for gjennomgang av bl.a. anvendt bruksbasert teori). Haugen (2019) påpeker at kognitive tilnærminger har et stort, men lite utnyttet pedagogisk potensial, og han argumenterer også for at norske lærebøker i stor grad opprettholder en dikotomi mellom språk som system og språk i bruk, et skille som minner om en generativ eller strukturalistisk tradisjon (s. 22). Internasjonalt finnes det en økende andel studier innen kognitiv og konstruksjonsgrammatiske tilnærminger til fremmedspråklæring og språkkontakt (se f.eks. Höder & Boas, 2018 for et nylig eksempel).

Innprenting og intra- og intertalervariasjon er viktige begreper innenfor det bruksbaserte rammeverket. *Innprenting*, (engelsk *entrenchment*) en “lifelong cognitive reorganization process” (Schmid, 2017, s. 3), er det kognitive begrepet som beskriver at vår mentale grammatikk er påvirket av vår kognitive sammensetning, på den ene siden, og vår erfaring med språkbruk, på den andre. Til sammen gjør disse at enhver språklig konstruksjon varierer i styrke. Graden avhenger av hvor mye taleren er eksponert for det spesifikke språklige uttrykket. I praksis kan dette komme til uttrykk i form av at visse ord og uttrykk lettere hentes fram, fordi de brukes ofte.

Synet på språk som bruksbasert har en rekke konsekvenser. For eksempel følger det at språkbrukere og språksamfunn må inneha betydelig *intra- og intertalervariasjon*. I et slikt syn kan vi ikke anta at alle språkbrukere kjenner alle

ord, uttrykk og grammatiske elementer like godt, og vi kan heller ikke anta at alle disse språklige elementene er konvensjonalisert i et språksamfunn. Det følger av dette at det kan variere sterkt i hvilken grad talere kjenner visse deler av språket. Det er ikke mindre problematisk når det dreier seg om et truet språk som norsk romani, hvor brukerne får liten input. Selv om det på mange måter virker intuitivt at lite input gir mer variasjon, er det påfallende hvor lite variasjon diskuteres i møtet med minoritetsspråk og blandingspråk. Samtidig er jo nettopp disse språkene preget av svært mye variasjon av begge ovennevnte typer.

Et slikt ikke-modulært syn på språkkompetanse som et bruksbasert repertoar kan ha konkrete anvendelsesområder. For eksempel kan et slikt syn tillate oss å se på individenes helhetlige språklige kompetanse. For norske romer innebærer det å anerkjenne deres variable kompetanse i romanispråket. I det som følger vil jeg se på språkblanding i norsk romani, samt variasjon hos og mellom talere.

4 Variabel kompetanse i romani

I analysedelen vil jeg bruke innsikter fra bruksbasert teori for å belyse det vi vet om norsk romani. Det er tre grunner til at bruksbasert teori er spesielt interessant i møtet med et blandingspråk som norsk romani. Først, er bruksbasert teori en av få teorier som tar spørsmålet om lagring av grammatisk og leksikalsk materiale på alvor (jf. innprenting). Deretter, er dette en teori hvor inter- og intratalervariasjon kan forklares (jf. variasjon). Til slutt er det en teori med stort potensiale for å anvendes mer aktivt i lærerutdanninger og praksisnære forskningsfelt.

4.1 Studiet av romani: Metodisk inngang

Dataene presentert i denne artikkelen oppsummerer eksisterende tidligere forskning, og tar dermed et metastudieperspektiv. I tillegg til å gjennomgå den eksisterende språkvitenskapelige litteraturen, har forfatteren god kjennskap til språket og gruppen etter feltarbeid i Norge og Sverige (2008-2009; 2016); India (2008) og Argentina (2016; 2019; pågående, gjennom prosjektet *Romani repertoires in an open world*, et internasjonalt prosjekt finansiert av Riksbankens Jubileumsfond). Den tilgjengelige forskningen er begrenset, men gir oss like fullt et nyttig materiale i tilnærmingen til romani fra et bruksbasert perspektiv.

Det bør her påpekes at man som forsker møter på en rekke metodiske hindringer i tilnærmingen til norsk romani. Norsk romani, og andre romani-varieteter, blir ofte antatt å brukes i en såkalt *emotive mode*; følelsesladet modus. Denne modusen involverer nettopp *ikke* utenforstående, og det er grunn til å tro at språket brukes nettopp når vi ikke er til stede, noe som også er påpekt av bl.a. Ghotaas (2007, s. 385). Han påpeker også at relativt få utenforstående har lært seg spesielt mye romani. Andre vil påstå at det brukes nettopp for å ekskludere, men også her vil forskerens tilstedeværelse være ødeleggende. Dermed baserer

forskere seg ofte på egenrapportering, med alle de begrensningene denne metoden medfører. Studiene som eksisterer kjennetegnes av liten - om noen - bruk av observasjon av spontandata.

Det kan likevel påpekes at intervjuer (Fløgstad, 2008; Wiedner, 2017b) viser en viss diskrepans mellom det som sies hos informantene, og det som faktisk observeres. Her er det derfor nyttig å benytte det tradisjonelle antropologisk-metodiske skillet mellom emisk og etisk. De emiske dataene, altså intervjuobjektens egen framstilling av de lingvistiske kategoriene, vitner om et komplekst bilde: på den ene siden snakker de norsk/svensk med majoritetsbefolkningen; de rapporterer også om ulike varieteter, fra å blande inn få ord, til å “ta alt på romani”. Den etiske dimensjonen, altså forskerens blikk utenfra, illustrerer like fullt en situasjon der minoritetsspråket er truet, men samtidig gjenstand for revitalisering “from below”, som Matras (2015) påpeker.

4.2 Grammatikk, variasjon, og identitet

Den eksisterende forskningen kan grovt deles inn i to ulike kategorier. På den ene siden, finner vi en del studier som omhandler strukturelle, herunder grammatiske, trekk ved språket, samt i hvilken grad disse gjør norsk romani til et blandingspråk (Fløgstad, 2008; Wiedner, 2016a; se også Carling et al., 2014 for svenske data). På den annen side finner vi en del studier som primært fokuserer på spørsmål knyttet til identitet og minoritetsspråkspolitikk (Aune, 2011, Wiedner, 2016b; se også Matras, 2002; 2015, for studier av romani som fenomen med et slikt fokus).

4.2.1 Lagring av grammatisk og leksikalsk materiale

Bruksprofilen og den variasjonen som utvises i elisitering av både leksikalsk og grammatisk materiale i norsk romani, har blitt noe diskutert (Fløgstad, 2008; Wiedner 2017a). Et kjent særtrekk ved norsk romani er at noen grammatiske elementer har overlevd fra såkalt “inflected romani”, altså romani i sin opprinnelige form. Selv om norsk romani i overveiende grad har norsk grammatikk og lydssystem, har enkelte grammatiske trekk overlevd. To elementer som er mye omtalt er personlige pronomen og produktive avledningssuffiks. Det første, at norsk romani har personlige pronomen som stammer fra den indoariske genitiven, er behandlet i flere artikler (Fløgstad, 2008; Wiedner, 2017a; se også Matras, 2002, s. 247). Disse formene er *mero*, *miro*, *miron*, *mandro*, alle ‘jeg’, og varierer ikke bare innad i individet men også mellom grupper (jf. eksempel 2 i innledningen).

Tabell 1. Personlige pronomen og historisk kilde (etter Fløgstad, 2008).

PERSON	PRONOMENFORM	HISTORISK OPPHAV
1SG	<i>Mero, miro, miron, mandro</i>	Possessiv
2SG	<i>Dero, diro</i>	Possessiv
3SG	<i>Dova</i>	Demonstrativ
1PL	<i>Vorsnos</i>	Possessiv + -nos
2PL	<i>Ersnos</i>	?
3PL	?	–

Et annet trekk er det som tilsynelatende er et produktivt avledningsmorfem; *-epa/-ipa* (Fløgstad, 2008; Wiedner, 2017a), som i følgende eksempler:

Tabell 2. Eksempler på orddanning (etter Fløgstad, 2008; Wiedner, 2017a).

<i>Barvalo</i> – <i>barvalepa</i>	(rik - rikdom)
<i>Losjano</i> – <i>losjepa</i>	(glad - glede)
<i>Roti</i> – <i>rotipa</i>	(snakke romani – romani)
<i>Knærke</i> – <i>knærkipa</i>	(spille musikk – musikk)

I studiene nevnt over spør forskerne seg om hvordan det kan ha seg at lavfrekvent, grammatisk materiale som personlige pronomen og avledningssuffiks er igjen fra indoarisk. Det bør likevel merkes at det nettopp kan være den lave frekvensen som gjør at f.eks. det produktive orddanningssuffikset overlever. Ifølge Baayen (2001) er det slik at lavfrekvente ord har en transparent morfologisk struktur, som gjør at talerne segmenterer dem og lett får øye på de ulike delene av ordet. Slik kan lavfrekvent morfologi være produktiv.

4.2.2 Intra-/intertalervariasjon

Eksemplene i Tabell 1. og 2. åpner for spørsmål knyttet til variasjon mellom talere. Det er stor variasjon talere i mellom knyttet til hvilken kompetanse de besitter (jf. Carling et al., 2014; Fløgstad et al., 2016; Wiedner, 2017b). Det er interessant at det både er stor variasjon hos én og samme taler (intratalerperspektivet) og talere i mellom (intertalerperspektivet). Det er altså tilsynelatende liten konsensus knyttet til f.eks. hvilke pronomen som brukes, variasjonen er påfallende innad hos en og samme taler og kan også variere fra familie til familie. Hvordan kan dette ha seg? Fra et bruksbasert perspektiv, kan dette forklares gjennom frekvens. Når frekvensen er lav, vil det ikke oppstå noen konvensjonalisering på gruppenivå. Det er like fullt viktig å påpeke at dette er et helt naturlig resultat av at et språk ikke brukes som førstespråk.

Dette indikerer at det er snakk om en lavere grad av konvensjonalisering enn det vi tar for gitt, igjen i større språk. Backus (2014) opererer med en distinksjon mellom *person-basert innprenting* og *kollektiv konvensjonalisering*. Ordene er innprentet hos individet, men mangelen på kollektiv brukerskare forhindrer konvensjonalisering. Grammatikken er ikke bare spesifikk for det enkelte språksamfunnet; den er spesifikk for den enkelte taler. Denne personspeifikke variasjonen blir sjelden eller aldri problematisert i møtet med andre språk. Denne variasjonen er ulik den vi gjerne tar for gitt i mer konvensjonelle språk, og

Meakins (2013) påpeker også at variasjon gjerne blir undervurdert i studiet av blandingspråk. Rødvand (2017) og Lohndal og Westergaard (2016) påpeker også en lignende intra- og intertalervariasjon hos talere av amerikanorsk i USA. Det er altså slik at stor variasjon er vanlig og forventet i språkkontaktsituasjoner hvor et språkskifte har funnet eller er i ferd med å finne sted.

4.2.3 Spørsmål knyttet til identitet

Til sammen åpner disse observasjonene for spørsmål om hva som *utgjør et språk*. Kan et språk mangle konvensjonalisering på gruppenivå? Hvor stor kan variasjonen mellom talere være for at et språk er et språk? Dette er en større språkfilosofisk diskusjon som ikke hører hjemme i denne artikkelen, men det er påfallende hvilken identitetspolitisk rolle et språk som mangler mange av de trekkene vi assosierer med et “vanlig språk”, kan ha. Wiedner (2017a) knytter bruken av romanigrammatikk- og leksikon hos norske tater/romanfolk eksplisitt til identitet, og konkluderer med at bruken av norsk romani er et overlatt valg folk fra denne gruppa tar for å markere egen identitet språklig. Han påpeker videre at språket spiller en slik identitetsskapende rolle, både for gruppemedlemmer og utenforstående, uavhengig av morfologiske detaljer (jf. 4.1.1).

Eksisterende forskning forteller oss noe om bruksprofilen til norsk romani, da primært indirekte. Ingen studier inkluderer observasjon av spontan bruk av norsk romani. Hvorfor er det slik? Dette kan, som nevnt i 3.2, ha med språkets funksjon å gjøre, at talerne rett og slett ikke ønsker å tilgjengeliggjøre språket sitt for utenforstående. Disse studiene antyder likevel at talerne er flerspråklige, og trolig har norsk romani som sitt andrespråk, men bruksfrekvens og overføring mellom generasjonene forblir et uklart felt.

Alt i alt vil ideen om et flerspråklig repertoar tillate oss å studere norsk romani, og andre minoritetsspråk, på nye måter. En holistisk tilnærming til flerspråklig kompetanse vil bedre forståelsen for språkforvitring; øke forståelsen for variabel kompetanse, og øke forståelse og anerkjennelse for spørsmålet om språk og identitet må isoleres fra rent lingvistiske størrelser.

5 Overføringsverdi for det flerspråklige klasserommet

Flerspråklige barn er en heterogen gruppe. Noen snakker verdensspråk hjemme, men andre, og flere ettersom tiden går, vil oppleve å miste kompetanse i førstespråket sitt i takt med en økt integrering i majoritetskulturen. I enda større grad vil dette skje med innvandrerbarn som skifter til norsk, hvor deres forhenværende førstespråk vil endre seg og bli deres andrespråk, som for romanifolket. Det er viktig å ha i mente hvilken identitetspolitisk rolle også disse språkene kan spille, også der kompetansen er lavere enn den talere av “vanlige”

språk har. Selv om en flerspråklig elev har problemer med å produsere ord på det antatte førstespråket, kan dette spille en svært viktig rolle i denne personens liv.

Begrepet *språkforvitring* (Schmid, 2011), som beskriver endring og tap av kompetanse i et språk et individ tidligere har hatt kompetanse i, er relevant her, spesielt fordi det er slik at dette tapet av kompetanse på førstespråket skjer lettere før puberteten. Forskning viser at barn som ikke eksponeres for språket etter puberteten, kan miste det helt, mens voksne som har sluttet å bruke eller eksponeres for språket etter puberteten, lettere beholder det (se Fløgstad & Lanza, 2019 for gjennomgang av ulike aldergruppers rolle i språkkontakt, herunder språkforvitring). Videre impliserer språkforvitring en lavere grad av innprenting av konstruksjoner som tidligere var mer i bruk (jf. Steinkrauss & Schmid, 2016). I en språkforvitringsprosess er det gjerne leksikalske ord som forsvinner først, deretter grammatiske. Læreren kan dermed være oppmerksom på at vanlige måter å integrere det flerspråklige aspektet i klasserommet på, gjennom å navngi objekter eller aktiviteter på barnets antatte førstespråk, for noen kan være vanskelig, og ikke et uttrykk for sjenanse eller uvilje. Her vil et holistisk syn på flerspråklig kompetanse muliggjøre en forståelse også for denne prosessen.

Det å ha en variabel kompetanse i morsmålet, kan være problematisk på flere måter i klasserommet. Polinsky og Kagan (2007) peker på at talere av såkalte nedarvingspråk - versjoner av språk de har lært hjemme, men ikke fullstendig tilegnet seg - gjerne møtes med en forventning om at de skal mestre disse språkene til fulle. Hvis et barn av meksikanske immigranter ikke mestrer et spansk som ligner standarden, for eksempel, vil noen lærere avskrive denne kompetansen heller enn å sette pris på den. Ethvert fremskritt hos en som lærer spansk som fremmedspråk vil feires, mener Polinsky og Kagan, mens enhver feil hos en antatt morsmålstaler vil problematiseres. Dette minner oss om metaforen om det halvfulle glasset: for flerspråklige med variabel kompetanse er de aldri flinke *nok*, men for fremmedspråksinnlærere er de alltid *på god vei*.

Som nevnt i Seksjon 1. er bruksbasert teori et premiss, om implisitt sådan, for tanken om språklige repertoar. Gjennom en bruksbasert linses holistiske syn, påminnes vi at språklig kompetanse inngår i en helhetlig brukskontekst. I beste fall kan den tillate oss å verdsette språklig kompetanse som i liten grad minner om standard, enspråklig kompetanse, i det den kan inneholde få ord, lite grammatikk, og ei heller eksistere i noen normert, standardisert, form.

6 Oppsummering

«Romani er et språk som alle andre», sa et medlem av minoriteten, en ung mann fra området rundt svenskegrensen, til meg en gang. For talerne er det “normale”, altså at romani er et språk som alle andre, viktig av identitetsskapende årsaker. Men hva er et “normalt” språk? I denne studien har jeg pekt på hvor variabel

kompetansen til brukerne i romani er, og brukt et moderne rammeverk for å illustrere hvordan denne variasjonen kan tilnærmes i en utdanningskontekst.

Innledningsvis spurte jeg hva som kjennetegner denne formen for flerspråklig kompetanse, hva vi vet om bruken av romani i Norge i dag, og hvordan denne kunnskapen formidles i skole og lærerutdanninger. Hva angår denne typen flerspråklig kompetanse, påminnes vi om at språklig variasjon er normalt og karakteristisk for ethvert språk. Romani er et godt eksempel på et språk hvor talere har svært ulik grammatisk og leksikalsk kunnskap (person-basert innprenting), og hvor språklige konvensjoner har svært ulik grad av aksept i språksamfunnet (konvensjonalisering på gruppenivå). Bruksbasert teori som verktøy anerkjenner denne variasjonen, uten å stille spørsmål ved språkets status.

Det følger av den lave graden av konvensjonalisering på gruppenivå at norsk romani i dag trolig ikke er førstespråket til medlemmene av gruppa. Dette er like fullt en antakelse basert på *fravær* av observert spontantale, og lite evidens for overføring fra generasjon til generasjon. Selv om vi vet lite om den faktiske bruksprofilen til norsk romani, kan vi konkludere med at tross stor variasjon både innad i gruppen og hos det enkelte individ, ser språket ut til å spille en viktig identitetsrolle.

Kanskje nettopp derfor er det hensiktsmessig for lærere og lærerutdannere å være bevisst denne variable kompetansen, til tross for at både pensumlitteratur på lærerutdanningene og læreplaner gir liten innsikt og få føringer knyttet til hvordan denne gruppen skal imøtegås. Mer generelt er studiet av romani spesielt relevant da mange flerspråklige elever i norske skoler i dag snakker språk de gradvis vil bli dårligere i. Deres kompetanse i morsmålet vil kunne variere, og hva som er deres førstespråk vil kunne skifte. Bruksbasert teoris fokus på variasjon mellom og innad hos talere, er dermed verdifull. Selv om språket ikke utenfra framstår som “et språk som alle andre”, oppleves det slik av talerne.

7 Et stort behov for videre forskning

Denne studien har undersøkt norsk romani i en norsk utdanningskontekst, og foreslått et teoretisk rammeverk som egner seg for å studere romani og andre språk som gjennomgår ekstrem språkkontakt. Samtidig illustrerer tematikken behovet for ytterligere studier. I dette tilfellet støtter jeg Framtidsutvalgets (Språkrådet, 2018) konkrete forslag om tiltak for å bedre dokumentasjonen av norsk romani. Vi vet rett og slett for lite om hvordan og når språket brukes. De nye spørsmålene som oppstår kan dermed oppsummeres som følger: Først synliggjøres behovet for å bedre dokumentere bruk og tilegnelse, altså empiriske spørsmål. Videre oppstår det spørsmål om hvorfor enkelte grammatiske trekk bevares, altså et teoretisk spørsmål. Til slutt synliggjøres et svært presserende metodologisk spørsmål, nettopp det som angår hvordan man skal dokumentere språket, da helst gjennom å lage elektroniske korpora og basert på spontantale. Uavhengig av metode er det

helt sentralt at dette arbeidet ikke kan skje uten tett samarbeid med minoritetsgruppen selv. Til slutt peker studien på ytterligere behov for et nyansert syn på flerspråklighet i norsk skole og norske lærerutdanninger, et syn som inkluderer en diskusjon om variabel kompetanse på morsmålet, og hvor den historiske, norske flerspråkligheten vies mer oppmerksomhet.

Om forfatteren

Guro Nore Fløgstad (Ph.D., lingvistikk, UiO, 2015) er førsteamanuensis i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser omfatter språkkontakt, språkendring, herunder grammatikalisering, samt anvendt lingvistisk teori. Hun jobber primært med romanske språk, spesifikt argentinsk og uruguayansk spansk, samt romani i Norge og Latin-Amerika, i tillegg til norsk. Fløgstad har publisert en rekke akademiske og populærvitenskapelige bøker og artikler.

Institusjonstilknytning: Institutt for språk og litteratur Universitetet i Sørøst-Norge, Postboks 7053, 3007 Drammen.

E-post: guro.flogstad@usn.no

Referanser

- Aune, M. Å. (2011). «Det er ikke et språk som blir brukt sånn åpenlyst hele tida, det er det ikke» *En sosiolingvistisk studie av skandoromani og norske reisende*. MA-oppgave, Humanistisk fakultet, NTNU.
- Baayen, R. H. (2001). *Word frequency distributions*. Dordrecht: Kluwer.
- Backus, A. (2014). Towards a usage-based account of language change: Implications of contact linguistics for linguistic theory. I R. Nicolai (red.). *Questioning language contact. Limits of contact, contact at its limits* (s. 91-118). Leiden: Brill Academic Publishers.
- Bjarnø, V., M. E. Nergård & F. Årsæther (2017). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandal, N., C. A. Døving & I. T. Plesner (red.). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bybee, Joan (2007). *Frequency of use and the organization of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bylund, E. & Jarvis, S. (2011). L2 effects on L1 event conceptualization, *Bilingualism: Language and cognition*, 14(1), 47-59.
- Carling, G, L. Lindell & G. Ambrazaitis (2014). *Scandoromani: Remnants of a mixed language*. (Language, cognition and culture). Leiden: Brill Academic Publishers.
- Caspersen, J., H. Bugge & S. M. Nordli Oppegaard (2017). *Humanister i lærerutdanningene Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning*. Oslo: HiOA Læringscenter og bibliotek, Skriftserien.

- Duchêne, A. (2019). Multilingualism. An insufficient answer to social inequalities. *Anuario de Glotopolítica*, 11. oktober 2019.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Engen, T. O. & L. A. Kulbrandstad (2007). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, O. (2016). *Nasjonale minoriteter: Romanifolket/Taterne som tema i lærerutdanningene*. Undervisningsprosjekt for barnehagelærer- og grunnskolelærerstudenter - I et samarbeid mellom Taternes Landsforening, Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring, Glomdalsmuseet, Østfoldmuseene Halden Historiske Samlinger, Anne-Mari Larsen og Høgskolen i Østfold. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.
- Fløgstad, G. (2008). Retention of grammatical elements in Norwegian Para-Romani. The pronominal system, *Acta Orientalia* 69, 153-168.
- Fløgstad, G., G. B. Steien. & J. Wiedner (2016). Mixed language or special vocabulary? On autonomous developments in Norwegian Para-Romani. Presentasjon på *INTPART kickoff workshop*, Stellenbosch University, Sør-Afrika, 07.03.16.
- Fløgstad, G. & E. Lanza (2019). Language contact across the lifespan. I J. Darquennes, J. C. Salmons & W. Vandebussche (red.). *Language contact*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK), 45/1, (s. 172-184). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Ganuza, N. & K. Hyltenstam (2020). Morsmålsundervisning i svensk kontekst - framvekst och utvikling. I Straszer, B. & Wedin, Å. (red.). *Modersmål, minoriteter och mångfald i skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ghotaas, T. (2007). *Taterne. Livskampen og eventyret*. Oslo: Andresen og Butenschøn
- Golden, A. & E. Selj (red.) (2015). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring, og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Geeraerts, D., G. Kristiansen & Y. Peirsman (red.). (2010). *Advances in cognitive sociolinguistics*. (Cognitive linguistics research 45). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Grosjean, F. & P. Li (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Malden, MA & Oxford: Wiley Blackwell.
- Halvorsen, R. (2004). *Taternes arbeid for oppreisning og anerkjennelse i Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Helakorpi, J., S. Lappalainen & R. Mietola (2020). Equality in the making? Roma and Traveller minority policies and basic education in three Nordic countries, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 52-69.
- Hvenekilde, A. & E. Ryen (1984). "Kan jeg få ordene dine, lærer?". *Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m.* Oslo: Cappelen.
- Höder, S. & Boas, H. (red.) (2018). *Constructions in contact. Constructional perspectives on contact phenomena in Germanic languages* (Constructional approaches to language 24), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kjelaas, I. & R. Van Ommeren (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk, *NOA Norsk som andrespråk*, 1.
- Kommunal- og moderniseringsepartementet (2020). Rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/europaradets-rammekonvensjon/europaradets-rammekonvensjon/id2362518/> 24.03.2020.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University

- Press.
- Li, W. 2018. Translanguaging as a practical theory of language, *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- Matras, Y. (2015). Transnational policy and 'authenticity' discourses on Romani language and identity, *Language in Society*, 44, 295-316.
- Matras, Y. (2013). Languages in contact in a world marked by change and mobility, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 18(2), 7-13.
- Matras, Y. (2002). *Romani. A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meakins, F. (2013). Mixed languages. I P. Bakker & Y. Matras (red.). *Contact languages: A comprehensive guide* (s. 159-228). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Monsen, M. & G. T. Randen (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mæhlum, B., G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy (2008). *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2016). Nasjonale minoriteter. Hentet fra <https://nasjonaleminoriteter.oslomet.no/> 24.03.2020.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 7 (2015). *Assimilering og motstand – Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. Oslo: Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- Olsen, T. A., Å. M. Johnsen & H. Sollid. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene, *Acta Didactica Norge*, 11(2), 5.
- Padure C., S. De Pascale & E. Adamou (2018). Variation between the copula *si* 'to be' and the I-clitics in Romani spoken in Mexico, *Romani Studies*, 28(2), 263-292.
- Plesner, I. T., N. Brandal & C.A. Døving (2017). Hvor like må vi være? Gamle minoriteter i nye Norge. I Brandal et al. (red.).
- Polinsky, M. & O. Kagan (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom, *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.
- Schmid, M. (2011). *Language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigfridsson, I. & B. Hasvoll. (2015). Målstrid på romanes. I I. Sigfridsson & B. Hasvoll (red.). *Ute er det kaldt. Om romer i Norge*. Oslo: Tiltaket for Rom.
- Sigfridsson, I. & B. Hasvoll (red.). (2015). *Ute er det kaldt. Om romer i Norge*. Tiltaket for rom.
- Sjånes Rødvand, L. I. (2017). *Empirical investigations of grammatical gender in American heritage Norwegian*. MA-oppgave, Humanistisk fakultet, Universitetet i Oslo.
- Språkrådets framtidsutvalg. (2018). *Språk i Norge. Kultur og infrastruktur*. Hentet fra <https://sprakinorge.no/> 02.03.2020.
- Steinkrauss, R. & M. S. Schmid (2016). Entrenchment and language attrition. I H.-J. Schmid (red.). *Entrenchment and the psychology of language learning. How we reorganize and adapt linguistic knowledge* (s. 367-383). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Theil, R., Grønnerud, M. & Gustavsen, A. (2014): *Vandriane rakkrar. Taterne forteller/Taterane fortel*. Oslo: Novus forlag.
- Tomasello, M. (2013). *Origins of human communication*. Massachusetts: MIT Press.
- Utdanningsdirektoratet (2015). Romanifolket/tatere. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/romanifolkettatere2/> 03.02.2020.
- Utdanningsdirektoratet (2019). NOR 01-06. Fagets relevans og sentrale verdier. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier> 03.02.2020.

- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language, *Applied Linguistics*, 39(1), 9-0.
- Wiedner, J. (2017a). Norwegian Romani: An integrational framework. I K. Kozhanov, M. Olson & D. Halwachs (red.) *Das Amen Godi Pala Lev Cerenkov. Romani historija, chib taj kultura*. Graz: GLM
- Wiedner, J. (2017b). *(De)mystifying Norwegian Romani. The discursive construction of a minority language*. PhD-avhandling, Humanistisk fakultet, Universitetet i Oslo.