

# ***”Ja, det er våres gavespråk”***

En undersøkelse av kodeveksling i samtaler  
mellom voksne romer i norskopplæring og  
holdninger til slik veksling

**Cecilie Cathrin Ruud**



**Masteroppgave i nordiskdidaktikk**

**Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,**

**Det utdanningsvitenskapelige fakultet.**

**UNIVERSITETET I OSLO**

**Våren 2012**



**It is to be hoped that their favourite utterance in the future will still be: “Rom sam ame” (we are Rom).**

**(Lars Gjerde. *”The Orange of love” and other stories*).**

© Forfatter

2012

”Ja, det er våres gavespråk”. En undersøkelse av kodeveksling i samtaler mellom voksne romer i norskopplæring og holdninger til slik veksling.

Cecilie Cathrin Ruud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I denne studien undersøker jeg kodeveksling i samtaler mellom voksne romer i norskopplæring og ser på holdninger knyttet til slik veksling. Jeg har valg en interaksjonell tilnærming til kodeveksling, der kodevekslingens funksjon i samtalen har vært et av undersøkelsens primære siktemål.

Kodevekslingsteoriene til Milroy og Muysken (1995), Peter Auer (1998, 1999) og Finn Aarsæther (2004, 2006, 2009) er teorier jeg har bygget på i denne undersøkelsen. Sammenhengen mellom språkbrukerens holdninger til kodeveksling og deres språklige identitet og tilhørighet undersøkes også.

Innsamlingen av avhandlingens empiri er gjort ved hjelp av metodetriangulering der brukte metoder har vært individuelle intervju, gruppeintervju og observasjoner. Utvalget er hentet fra en voksenopplæring i utkanten av Oslo og består både av elev- og lærerinformanter. Kriteriene jeg stilte til elevinformantene var at de hadde rombakgrunn med romanes og norsk i sine språklige repertoar i tillegg til at de var tilknyttet voksenopplæringen. I forhold til lærerinformantene var kriteriet at de hadde kjennskap til romgruppa og på bakgrunn av dette kunne uttale seg noe om romelevenes grad av kodeveksling og språklige identitet og tilhørighet.

Kodeveksling viser seg å ha en bestemt funksjon når det benyttes i en romanes-norsk samtale. Gjennom analyseeksemplene mine viser jeg hvordan kodeveksling benyttes for å ekskludere en eller flere deltakere fra deler av samtalen, ledsager et emneskifte, blir brukt ved begynnende konflikt, brukes for å markere personlig tilhørighet og/ eller for å skape stilistisk effekt, virker inkluderende og brukes ved ubesvart henvendelse.

Holdningene elevinformantene har til kodeveksling, er noe delt. Mens to av tre elevinformanter er svært negative til fenomenet, viser en av elevinformantene en mer avslappet holdning til å bruke kodeveksling. Felles for de tre elevinformantene er den sterke romidentiteten, der språket spiller en viktig rolle for identiteten deres. Selv om de har en sterk romidentitet, er de også opptatte av å definere seg som *norske romfolk*.

Lærerinformantene opplever at romelevene kodeveksler. Når det gjelder språklig tilhørighet og identitet hos romene som er tilknyttet voksenopplæringen er lærerinformantene av den oppfatningen at elevene først og fremst identifiserer seg som romfolk og med rommiljøet for øvrig, men de også anser seg som norske romer.



# Forord

Så var arbeidet med masteroppgaven min over. Prosessen har vært både spennende og minneverdig. At jeg nå kan se målstreken føles utrolig godt. Det er mange mennesker jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke elevene, lærerne og ledelsen ved skolen der jeg utførte undersøkelsen min. Uten respondentene ville ikke oppgaven ha foreligget i nåværende form. Tusen takk for innsatsen!

En varm takk rettes til min første veileder, Geirr Wiggen, som oppfordret meg til å skrive om romanes-norsk kodeveksling og som viste stort engasjement og interesse for mine romrøtter. Tusen takk for ditt alltid åpne kontor, gode humør og din omtanke. Jeg vil også rette en takk til Frøydis Hertzberg for å ha satt meg i kontakt med min andre veileder, Rita Hvistendahl. Rita, du har vært gull verdt! Tusen takk for dine raske og konstruktive tilbakemeldinger, nyttige veiledningssamtaler og oppklarende råd og vinklinger. En takk rettes også til Rolf Theil for en oppklarende veiledningssamtale i overgangsfasen mellom første og andre veileder.

Tusen takk, til det utdanningsvitenskapelige fakultetet for tildeling av masterstipend som har bidratt til at jeg har kunnet finansiere oversettelsen og transkriberingen av mitt datamateriale.

En stor takk rettes til Lars Gjerde som har hjulpet meg i arbeidet med oversettelsen. Tusen takk, Lars for din imøtekommenhet og hjelp. En varm takk rettes også til min mor, Siv Birgitte Berciko Rasmussen, som sammen med meg har brukt mange timer på å lytte igjennom og transkribere mitt observasjonsmateriale. Hjertelig takk, mamma!

Jeg vil også takke mine gode kolleger, ledere og rektor. Tusen takk for oppmuntrende ord og klapp på skulderen i arbeidet med masteroppgaven min.

Helt til sist vil jeg takke Ivar for korrekturlesing, gode råd og innspill.

Oslo, mai 2012

Cecilie Cathrin Ruud





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag.....</b>	<b>V</b>
<b>Forord.....</b>	<b>VII</b>
<b>Figurer og tabeller.....</b>	<b>XIV</b>
<b>Transripsjonsforklaring.....</b>	<b>XV</b>
<b>Romanesortografi.....</b>	<b>XVI</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema for oppgaven.....	1
1.2 Begrepsavklaring.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.4 Undervisning og veiledning for romfolk i Oslo.....	5
1.13 Beskrivelse av undersøkelse og utvalg.....	7
1.14 Disposisjon av oppgaven.....	8
<b>2 Romfolket – historie og språk.....</b>	<b>10</b>
2.1 Innledning.....	10
2.2 Antall.....	10
2.3 Status som nasjonal minoritet.....	11
2.4 Indisk opphav.....	12
2.4.1 Romfolket og romanifolket.....	14
2.5 Romfolket – møtet med Europa.....	15
2.5.1 Gettoliv.....	17
2.5.2 Norske romfolk.....	18
2.5.3 Inkludering og utvisning.....	20
2.5.4 Utdanning og arbeid.....	22

2.6	Språket – romani.....	25
2.6.1	Dialektinndeling.....	25
2.6.2	Rettigheter for minoritetsspråk.....	28
2.6.3	Romani og romanes i skriftkultur og musikk.....	30
2.7	Oppsummering.....	30
<b>3</b>	<b>Teori – sentrale begreper.....</b>	<b>32</b>
3.1	Innledning.....	32
3.2	Flerspråklighet.....	32
3.3	Definisjoner av kodeveksling.....	35
3.3.1	Forskning på kodeveksling.....	35
3.3.2	Veksling og lån.....	37
3.3.3	Ulike tilnærminger til kodeveksling.....	39
3.3.4	Tre typer kodeveksling.....	43
3.3.5	Årsaker til kodeveksling.....	45
	a) Kodeveksling som samtaleorganiserende trekk.....	45
	b) Kompetanse-og preferanserelatert kodeveksling.....	46
	c) Preference for same language talk.....	47
	d) Utdanningsnivå, yrke og alder.....	48
	e) Language style as audience design.....	49
	f) Kodeveksling som maktbruk.....	50
3.3.6	Holdninger til kodeveksling.....	51
3.4	Oppsummering.....	52
<b>4</b>	<b>Metode.....</b>	<b>53</b>
4.1	Innledning.....	53
4.2	Metodetriangulering.....	53
4.3	Kvalitative metoder.....	54

4.3.1	Kvalitativ metode: intervju.....	55
4.3.2	Gruppeintervju.....	57
4.3.3	Valg av informanter til intervjuene.....	58
4.3.4	Utarbeiding av spørsmål til intervjuene.....	59
4.3.5	Gjennomføring.....	60
4.3.6	Bearbeiding av dataene.....	60
4.4	Kvalitativ metode: observasjon.....	61
4.4.1	The Observer`s Paradox.....	61
4.4.2	Observasjon: direkte tilgang.....	62
4.4.3	Forskerens feltrolle.....	64
4.4.4	Setting for observasjonene.....	65
4.4.5	Gjennomføring.....	66
4.4.6	Bearbeiding av dataene.....	67
4.5	Validitet og reliabilitet.....	67
4.6	Oppsummering.....	69
<b>5</b>	<b>Resultater og analyse – observasjon av kodeveksling.....</b>	<b>70</b>
5.1	Innledning.....	70
5.2	Formell kontekst: undervisning.....	71
5.2.1	Formell kontekst: analyseeksempel.....	73
5.2.1.1	Kodeveksling ved eksklusjon.....	73
5.2.1.2	Kodeveksling som ledsager emneskifte.....	77
5.2.1.3	Kodeveksling ved begynnende konflikt.....	80
5.2.1.4	Innskutt kodeveksling.....	82
5.3	Uformell kontekst: pause/friminutt.....	84
5.3.1	Uformell kontekst: analyseeksempel.....	85
5.3.1.1	Alternerende kodeveksling.....	85

5.3.1.2 Kodeveksling ved ubesvart henvendelse.....	88
5.4 Observerende tilskuer: noen refleksjoner.....	90
5.5 Oppsummering.....	91
<b>6 Resultater og analyse av intervjuene.....</b>	<b>92</b>
6.1 Innledning.....	92
6.2 De tre elevintervjuene.....	93
6.2.1 Språkbruk.....	95
6.2.2 Kodeveksling.....	97
6.2.3 Bruk av hjemmespråk.....	99
6.2.4 Språklig identitet og tilhørighet.....	102
6.3 Gruppeintervju med de tre lærerne.....	107
6.3.1 Språkbruk og kodeveksling hos elevene.....	108
6.3.2 Språklig identitet og tilhørighet hos elevene.....	113
6.4 Oppsummering.....	115
<b>7 Oppsummering og drøfting.....</b>	<b>117</b>
7.1 Innledning.....	117
7.2 Hvordan kommer kodeveksling til uttrykk i den formelle og den uformelle konteksten?....	117
7.3 Hvilke holdninger har språkbrukerne til kodeveksling?.....	121
7.4 Hvilke oppfatninger har lærerne når det gjelder elevenes grad av kodeveksling og holdninger til kodeveksling?.....	123
7.5 Hvordan kommer kodeveksling til uttrykk i samtaler mellom voksne romer i norskopplæring, og hvilke holdninger er det til slik veksling?.....	125
7.6 Avsluttende kommentarer.....	126
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>128</b>
<b>Appendiks.....</b>	<b>134</b>

# Figurer og tabeller

<b>Figur 1:</b> Prototyper av språkvekslingsfenomen.....	4
<b>Figur 2:</b> Romenes vei fra India til Europa.....	13
<b>Tabell 1:</b> Elevbeskrivelse.....	93
<b>Tabell 2:</b> Lærerbeskrivelse.....	108

# Transkripsjonsforklaring

Pauser på et sek markeres med -

Pauser på 2 sek eller mer markeres med –

uklare ting /.../

utelatelser (...)

sensitiv informasjon (S)

kommentar eller ikke- verbal aktivitet, for eksempel (latter) (parentes)

norsk- tale på norsk gjengis i vanlige typer

**romanès-** tale på romanes gjengis i **fete typer**

*Oversettelse* fra romanes til norsk i *fet kursiv*

# Romanesortografi

Jeg har tatt utgangspunkt i Lars Gjerdes ortografi som det finnes en oversikt over i ”*The orange of love*” and other stories (1994). Beskrivelsen etter kolon forklarer hvilken lyd tegnet har på norsk.

Č: kj

Š: sj

X: ach

Ž: stemt š

# 1 Innledning

## 1.1 Tema for oppgaven

Avhandlingens overordnede tema er kodeveksling i samtaler mellom voksne romer i norskopplæring og holdninger til slik veksling. Ideen til temaet fikk jeg semesteret før jeg skulle begynne på masterstudiet da jeg observerte en samtale mellom min mor, som er født og oppvokst rom, og to andre romer. Det karakteristiske ved denne samtalen var den stadige kodevekslingen mellom romanes, norsk og svensk. Etter å ha iaktatt dialogføringen ble jeg blant annet nysgjerrig på hvilken funksjon kodeveksling kan ha i en romanes-norsk-svensk samtale, og hvilke holdninger språkbrukerne har til egen kodevekslingsbruk. Jeg forsøkte å spørre min mor om hun hadde en forklaring på hvorfor hun kodevekslet med henvisning til samtalen jeg hadde observert. Forklaringen hun gav meg, var at hun ikke var seg selv bevisst kodevekslingsbruken, men at vekslingen mellom språk gikk mer automatisk, uten at hun reflekterte noe mer rundt årsaken til det. Andre faktorer som bidro til at jeg ønsket å velge dette temaet, var først og fremst den beskjedne forskningen som finnes i Norge på romanes, og spesielt på romanes-norsk kodeveksling. Denne studien vil, så vidt jeg kjenner til, derfor kunne anses som et pionerarbeid på feltet.

Kodeveksling som fenomen, bruken av flere enn ett språk i en og samme samtalesituasjon, finnes det relativt lite tidligere forskning på, også i forhold til kodevekslingsforskning der norsk er et av de involverte språkene, på tross av det stadig økende antallet tospråklige i Norge. Når det gjelder tidligere forskning på kodeveksling i norsk sammenheng, må Finn Aarsæthers phd.-avhandling om kodeveksling i samtaler hos pakistansk-norske tiåringer (2004) og Bente Ailin Svendsens phd.-avhandling om språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filipinske barn i Oslo (2004) nevnes. Selv om disse avhandlingene tar for seg kodeveksling i samtaler blant unge, har de vært nyttige referanser for mitt avhandlingsarbeid. Både Aarsæthers og Svendsens avhandling ble ansett som banebrytende arbeid innenfor den norske kodevekslingsforskningen når de kom ut i 2004. Jeg redegjør nærmere for annen relevant kodevekslingsforskning, både i og utenfor Norge, i 3.3.1.

Romanes er et av våre fem nasjonale minoritetsspråk, og forskning på og om romanes er nødvendig for å forstå språkets betydning for romfolkets identitet, i tillegg til at mer forskning



på feltet kan være positivt i integreringsarbeidet. Min personlige bakgrunn som halvt rom har også medvirket til at jeg ønsket å forske på nettopp dette.

Knut Kristiansen (1994) og Lars Gjerde (1994, 1996) må sies å være de viktigste bidragsyterne til forskning i Norge på romanes og romfolket for øvrig. Kristiansen (1928-99) var norsk lingvist og indolog<sup>1</sup>, i tillegg til de indiske språkene interesserte han seg for romanes. Lars Gjerde blir i dag ansett som en av de fremste romforskerne i Norge. Gjerde har undervist romfolk siden 1970-tallet og bodd et år i Romania sammen med romfolk, der han også lærte seg språket.

*”Ja, det er våres gavespråk”*, er avhandlingens tittel, og var deler av svaret jeg fikk av en av elevrespondentene på spørsmåle om hvilke holdninger hun hadde til kodeveksling. I denne sammenhengen er gavespråk en beskrivelse av elevrespondentes morsmål. Ytringen kan fortelle oss noe om elevrespondentens stolthet knyttet til romanesspråket. Jeg kommer mer inn på forhold som har med elevrespondentenes språklige identitet og tilhørighet i 6.2.4, 6.3.2 og 7.3.

Avhandlingens opprinnelige tema var romanes-skandinavisk språkblanding hos barn og unge. I arbeidet med å skaffe informanter fant jeg det vanskelig å komme i kontakt med barn og unge med rombakgrunn. Jeg valgte derfor å undersøke kodeveksling hos voksne romanes-norskspråklige (18-60 år) i stedet, begrunnet med at informanter i denne aldersgruppen var lettere tilgjengelig. Godkjenning fra NSD av prosjektets opprinnelige ordlyd (vedlegg 13) og registrering av endringer hos NSD (vedlegg 14) finnes i appendiks.

## 1.2 Begrepsavklaring

Kodeveksling defineres på ulike måter i faglitteraturen, men kan oppsummert forstås som bruken av flere ulike varieteter innenfor en og samme samtale, eller i vekslingen mellom samtaler (Røyneland 2003:45). I min avhandling har jeg valgt å holde meg til en smal definisjon av kodeveksling, jf. Milroy og Muysken (1995:7) der det hevdes at bruken av to språk må foregå innenfor samme samtale for at det skal kunne regnes som kodeveksling.

---

<sup>1</sup> Indologi betegner det vitenskapelige studiet av Indias historie, språk og kulturer.

Peter Auer (1999) reserverer kodevekslingstermen til de tilfellene der kodevekslingen er meningsbærende for de som samhandler, altså at kodevekslingen har en funksjon i samtalen.

Auer definerer kodeveksling slik

*CS (code-switching) will be reserved for those cases in which the juxtaposition of two codes (languages) is perceived and interpreted as a locally meaningful event by participants.*

(Auer 1999: 310, sitert i Aarsæther 2004: 36).

Auers definisjon av kodeveksling kan ifølge Aarsæther ses på som en utdyping av Gumperz definisjon av kodeveksling som lyder slik

*Conversational code-switching can be defined as the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems.*

(Gumperz 1982:59, sitert i Aarsæther 2004: 37).

Dersom en sammenlikner Auers og Gumperz definisjoner av kodeveksling, ser vi at Auer plasserer seg innenfor samtaleanalysens (og etnometologiens) forståelsesramme, der den lokale samhandlingskonteksten kan forklare kodevekslingens *mening*. Auers definisjon er også et forsøk på å skape et skille mellom ulike typer språkvekslingsfenomen. Skillet går mellom kodeveksling, som har et sterkt meningspotensiale, i motsetning til de typene språkkontaktfenomen som av Auer beskrives som språkblanding (language mixing) og sammensatt varietet (fused lects). Språkblanding og sammensatt varietet har det til felles at bruken av flere språk i større eller mindre grad er tømt for mening.

En kodevekslingsdefinisjon som avgrenses til tilfeller som kan være meningsbærende i samhandlingskonteksten, fører til at mange former for språkveksling faller utenfor definisjonen, noe som gjør det nødvendig for Auer å lage flere kategorier som beskriver andre typer språkkontaktfenomen. Tilnærmingen Auer (1998, 1999) har til dette, er å tenke seg språkveksling som et hyperonym med ulike typer språkkontaktfenomen som hyponymer. Dette plasseres på et kontinuum der det meningsskapende ved språkveksling går fra sterkt til svakt fra venstre mot høyre i kontinuumet. I den venstre delen av kontinuumet, der den meningsskapende funksjonen er sterkest, plasseres kodeveksling, som igjen deles inn i to underkategorier, alternerende kodeveksling (alternational type) og innskutt kodeveksling



*Hvordan kommer kodeveksling til uttrykk i samtaler mellom voksne romer i norskopplæring, og hvilke holdninger er det til slik vekslings?*

Til hjelp for å besvare og utdype problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål. Disse er:

1. Hvordan kommer kodeveksling til uttrykk i den formelle og den uformelle konteksten?
2. Hvilke holdninger har språkbrukerne til kodeveksling?
3. Hvilke oppfatninger har lærerne når det kommer til elevenes grad av kodeveksling og holdninger til kodeveksling?

## **1.4 Undervisning og veiledning for romfolk i Oslo**

Oslo kommune har i et par tiår hatt tilbud om voksenopplæring og veiledning for romer. Det overordnede målet er at det skal være med på å bidra til bedre levekår for romfolk i Oslo. Mange romer har liten eller mangelfull skolebakgrunn. Skolen som tilbyr voksenopplæring, ligger i utkanten av Oslo og gir blant annet grunnleggende lese- og skriveopplæring, undervisning i IKT og matematikk. Elevene kan også få tilbud om ulike praktisk orienterte kurs og yrkesforberedende aktiviteter. Veiledningstjenesten bistår de som ønsker det blant annet i møtet med det offentlige. Voksenopplæringen og veiledningstjenesten gir samlet sett romelevne et relativt omfattende og helhetlig tilbud. Tilbudet er etablert etter romfolkets ønske. Dialog med norske myndigheter både på kommunalt og statlig nivå har vært en av forutsetningene for opprettelsen av tilbudet. Tre lærere, tre veiledere og en leder arbeider med opplæring og veiledning for romfolk på denne skolen.

10-15 elever i alderen 18-60 år er tilknyttet voksenopplæringen for romfolk.

Kjønnsfordelingen er relativt jevn, men de kvinnelige elevene er i et lite flertall. Elevantallet er noe varierende, og inntaket av nye elever skjer fortløpende. Undervisningen har individuell tilpasning og tar hensyn til kulturelle trekk hos romfolket. Lærerne bruker ingen felles lærebok, men plukker ut tekster og oppgaver med utgangspunkt i nivået til elevene og ut ifra det elevene er interessert i. Flere elever ønsker blant annet å lære å skrive SMS på mobiltelefonen og å beherske nettsteder som for eksempel Facebook. Det undervises tre dager i uken i fem klokketimer per undervisningsdag, og elevene har en times lunsjpause. I de

timene jeg var til stede, hersket det en avslappet stemning, og rammene for undervisningen opplevdes for meg som utenforstående som nokså frie for elevene. De frie rammene i undervisningen er trolig noe som henger sammen med at voksenopplæringen er et frivillig tilbud til de som ønsker å benytte seg av det.

Utfordringene til voksenopplæringen er at det er et relativt høyt frafall fra undervisningen. I snitt møter to til fem elever opp de dagene det er undervisning. En av lærerne jeg pratet med, følte at den største utfordringen var å skape struktur på undervisningen i tillegg til kontinuitet og stabilitet når det kommer til faglig utvikling hos den enkelte, noe det høye fraværet blant elevene vanskeliggjorde. Skolen arbeider med tiltak og veiledning i forhold til hverdagsutfordringer hos elevene som hindrer frammmøte.

Den store variasjonen når det kommer til kompetansen i lesing og skriving, ble også nevnt som noe som stilte store krav til en godt differensiert undervisning. En annen utfordring som ble nevnt av en av lærerne, er det å nå ut til romgruppa. Behovet for lese- og skrivetrening blant voksne romer er mye større enn det antallet elever som møter på skolen. Læreren mente det var viktig at medlemmene av romgruppa ble bevisste på nytten av å benytte seg av opplæringstilbudet, men at skepsisen innad i rommiljøet var noe som vanskeliggjorde det å nå ut til gruppa. Den samme læreren fortalte meg også at opplæring for romer i Oslo var et satsningsområde fra Oslo kommune sin side, og at kommunen derfor har et romslig økonomisk budsjett for å drive opplæring.

I tillegg til voksenopplæringen har skolen opprettet et tilbud der lærere reiser ut til familienes nærmiljø og underviser for å styrke lese- og skriveferdighetene. Tilbudet er ment som et intensivkurs og varer mellom tre og fire måneder av gangen. En av lærerne nevnte at det var nødvendig at skoletilbudet ble mer tilgjengelig for gruppa der et av tiltakene kunne være at undervisningen ”kom ut” til elevene.

Veiledningstjenesten bistår blant annet med å legge til rette for opplæring, kvalifisering og næringsetablering, gir informasjon om statlige og kommunale tjenester og bistår i møte med offentlige myndigheter og instanser. I tillegg til dette formidler veiledningstjenesten kunnskap om romfolkets kultur og livssituasjon til aktuelle statlige og kommunale virksomheter for å bidra til at de får bedre kompetanse i arbeidet med minoriteten. En av veilederne jeg pratet

med på skolen, hadde blant annet hjulpet en elev med å skrive brev til advokat og vært med som støtte i en rettssak.

I korridoren utenfor rommene der undervisningen og veiledningen finner sted, er det hengt opp forskjellige store fotolerret av romfolk i ulike hverdagssituasjoner, romfolkets flagg og informasjon om folket og kulturen. Dette er med på å bygge opp romkulturen til elevene og skape en felles ramme for de som benytter seg av voksenopplæringen og veiledningstjenesten. For meg som besøkende utenfra var spesielt fotolerretene med på å skape en stemning der jeg ”trådde inn i” en del av romkulturen.

Skolen har vært behjelpelig med midler og fungert som drahjelp i opparbeidelsen av en kvinneforening for romer. Foreningen skal blant annet fungere som en støttegruppe for utsatte kvinner. I tillegg til dette ønsket kvinneforeningen å sette i gang arbeidet med å opprette et kulturhus/informasjonscenter i Oslo som skal bidra til å øke den generelle kunnskapen om romkulturen.

## **1.5 Beskrivelse av undersøkelse og utvalg**

All empiri i denne oppgaven hviler på undersøkelsen, som er tredelt og består av:

- To individuelle intervju
- To gruppeintervju
- To observasjoner

Totalt bidro seks elevinformanter og tre lærerinformanter til undersøkelsen min. I planleggingsfasen av elevintervjuene ønsket jeg å intervjuere elevinformantene individuelt. Dagen elevintervjuene skulle gjennomføres ønsket to av de tre elevinformantene, som hadde sagt seg villige til å stille til intervju, å bli intervjuet som gruppe, noe jeg valgte å ta hensyn til. I gjennomførelsen av dette gruppeintervjuet merket jeg tidlig at den ene elevinformanten tok ordet i større grad enn den andre. Siden jeg opplevde at det ble en form for skjevhet mellom disse elevinformantene når det kom til hvem som pratet mest, valgte jeg å intervjuere elevinformanten som ikke snakket like mye en ekstra gang i form av et individuelt intervju. I

tillegg til dette intervjuet jeg en elevinformant individuelt. Jeg intervjuet altså to elevinformanter som gruppe hvorav den ene elevinformanten her også ble intervjuet i form av et individuelt intervju, i tillegg til at en annen elevinformant ble intervjuet individuelt, totalt et elevgruppeintervju og to individuelle intervju av elevinformantene.

Tre lærerinformanter ble intervjuet som gruppe. Mitt ønske om å intervju lærerne som gruppe var for å kunne ta del i en meningsutveksling mellom lærerne når det kom til elevenes språkbruk, grad av kodeveksling og lærernes oppfatninger i forhold til elevenes holdninger til kodeveksling.

Jeg gjennomførte to observasjoner, begge ble gjennomført i klasserommet. Den ene observasjonen, som jeg har valgt å kalle observasjon i formell kontekst, ble gjennomført i en undervisningstime med lærer til stede. Den andre observasjonen, observasjon i uformell kontekst, ble gjennomført i en pause uten lærer til stede. For en mer detaljert beskrivelse av undersøkelsen og utvalget, se kapittel 4, metode.

## **1.6 Disposisjon av oppgaven**

Kapittel 1 er allerede presentert ovenfor, og består av bakgrunnen for studien, begrepsforklaring, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, presentasjon av møtet med skolen og informantene samt metodene som er brukt for å samle inn avhandlingens empiri.

I kapittel 2 redegjør jeg for romfolkets historie og språk. Her kommer jeg blant annet inn på romenes opphav, hva som skiller romfolk fra romanifolk, hvordan romene har opplevd møtet med Europa opp igjennom historien, politikken som har vært ført overfor romfolk i Norge, samt en redegjørelse for språket.

I kapittel 3 tar jeg opp relevant teori i forhold til flerspråklighet og kodeveksling. Hovedtyngden av kapitlet ligger på kodeveksling der jeg redegjør for tidligere forskningsarbeid som omhandler kodeveksling, forskjellen mellom veksling og lån, ulike tilnærminger til kodeveksling, typer kodeveksling, og årsaker og holdninger til kodeveksling.

Den metodiske delen av avhandlingen min redegjøres for i kapittel 4. Her beskrives undersøkelsens tre deler. Individuelle intervju, gruppeintervju og observasjon er metoder jeg har benyttet meg av i arbeidet med å samle inn avhandlingens empiri.

I kapittel 5 redegjør og analyserer jeg observasjonsmaterialet. Jeg presenterer noen utvalgte funn fra det romanes-norske observasjonsmaterialet med tilhørende analyse.

Analyseeksemplene fra formell kontekst og uformell kontekst presenteres hver for seg.

Kapittel 6 omhandler resultater og analyser av intervjuene. Elevintervjuene og lærerintervjuet presenteres hver for seg i tillegg til at jeg i kapitlets sluttdel forsøker å sammenlikne det som kom fram i elevintervjuene, med det lærerinformantene uttalte seg om.

I kapittel 7 oppsummerer jeg og drøfter hvert av forskningsspørsmålene i tillegg til avhandlingens overordnede problemstilling.



## 2 Romfolket – historie og språk

### 2.1 Innledning

Romfolket, eller sigøynerne som de ofte blir kalt av ikke-romer, er Europas største etniske minoritet, og også Europas mest forfulgte folk. Jeg vil i det følgende bruke betegnelsene *rom*, *romer* og *romene* i flertall, for sigøyner (Bokmålsordboka 03.03.12). I Norge er *rom* valgt som den offisielle betegnelsen. Ordet sigøyner er omdiskutert, og for mange romer noe negativt som de vanskelig kan la seg identifisere med overfor andre ikke-romer. *Rom* er romfolkets ord for mann eller menneske. Betegnelsen ”rom” stammer fra det indiske ordet *dom*, som betyr en mann av lav kaste som forsørger seg selv ved å underholde med musikk (Taikon 1967:39). *Rom* brukes på varierende måte, dels i snever forstand om grupper som benytter *rom* som egenbetegnelse, hovedsakelig fra Øst-Europa, og dels i videre forstand om grupper i Vest-Europa som har røtter tilbake til innvandringene til Europa på 1300- og 1400-tallet. Disse bruker ikke *rom* som egenbetegnelse, men heller *sinti*, rom fra mellom-Europa, og *kaale*, rom fra Finland (Store norske leksikon 07.02.10). Internasjonalt er det variasjon i forhold til hvilke betegnelser som brukes. I Sverige går gruppene vi i Norge kaller romer og romani, under betegnelsene *roma* og *romer*. Finland har ingen gruppe tilsvarende romanifolket, bare romer, og disse går under betegnelsen *romani*.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for romfolkets historie og språk i korte trekk. Historiedelen tar blant annet for seg romenes møte med Europa og Norge, fra utvandringen fra India fant sted på 1000-tallet og fram til i dag. I språkdelen redegjør jeg blant annet for romanispråkets dialektinndeling.

### 2.2 Antall

Tallfestingen av romene kan vanskelig fastslås med sikkerhet. Kildene oppgir ulike tall. Fenger- Grøndahl (2006:11) hevder at det bor ca. 15-18 millioner romer i verden, hvorav 10-12 millioner er bosatt i Europa. I Sverige er det bosatt ca. 20.000- 50.000 romer, reisende<sup>2</sup> og

---

<sup>2</sup> Reisende er en annen brukt betegnelse for romanifolket.

kaale. I Finland oppgis ca. 10.000 romer, i Norge ca. 2500-3000 romer og reisende, og i Danmark ca. 1500 romer (op.cit:322). Ethnologue.com viser i sin oversikt at det bor 4500 romer og 6000 reisende i Norge. I Sverige bor det 1590 kaale, 1500 valakiske romer og 25.000 reisende. For Danmark oppgis det ikke noen tall for romer eller romani. Arbeids- og inkluderingsdepartementet hevder at det er ca. 700 norske romer med norsk statsborgerskap i Norge (2009). Det store norske leksikon (07.02.10) viser til at det finnes et sted mellom 5-12 millioner romer i verden, hvorav Øst-Europa skal ha den største konsentrasjonen, der det i Romania anslås å bo ca. en million romer. I Amerika regner en med at det bor over to millioner romer, og i Norge er det ca. 300-400 romer med norsk statsborgerskap. Amnesty Internasjonal hevder at det finnes 10 millioner romer i verden, og at 80 % av disse er bosatt i Europa (25.10.07).<sup>3</sup>

## 2.3 Status som nasjonal minoritet

Romene har anerkjennelse som nasjonal minoritet i flere europeiske land, blant annet i Spania, Ungarn og Makedonia. I Norden er romene regnet som nasjonal minoritet i både Sverige, Finland og Norge, men ikke i Danmark. Fenger- Grøndahl (2006: 330) viser til kritikken Danmark har fått fra Europarådets ministerkomite og ECRI, Den europeiske kommisjon mot rasisme og intoleranse, for at de ikke har anerkjent grønlandere, færøyinger og romer som nasjonale minoriteter. Den danske regjeringen avviser kritikken og hevder at alle romene i Danmark enten er flyktninger eller immigranter, og derfor ikke kan betraktes som et historisk nasjonalt mindretall med røtter til Danmark.

I Norge har romanifolket, kvener, skogfinner og jøder, i tillegg til romer, status som nasjonale minoriteter. Anerkjennelsen som nasjonal minoritet kommer delvis som oppreisning for tidligere assimileringsspress, overgrep og diskriminering. Minoritetene kan dokumentere minst 100 års tilknytning til riket, og faller inn under den europeiske rammekonvensjonen om vern av nasjonale minoriteter, som ble ratifisert av Norge i 1998 (Svendsen 2009: 34). En nasjonal minoritet defineres i St.meld. 15 (2000-2001) som "(e)tnisk, religiøs og/eller språklig minoritet med langvarig tilknytning til landet". Stortingsmeldingen redegjør også for hvilke

---

<sup>3</sup> Hvorfor kildene oppgir ulikt antall romer, er vanskelig å finne årsaken til. En forklaring kan være at kildene baserer seg på ulike tallfestinger. En må også regne med at det finnes mørketall.

rettigheter storsamfunnet forplikter seg til å opprettholde overfor de nasjonale minoritetene. Det fastslås her at alle uansett bakgrunn har like rettigheter, plikt til å delta i samfunnet og rett til å kunne bruke sine ressurser. Retten til å skape egen identitet og til å bestemme selv om en ønsker å bli behandlet som tilhørende en nasjonal minoritet eller ikke, fremkommer også. Storsamfunnet skal ha som politisk mål å legge til rette for gode oppvekstvilkår for barna og arbeide for at det blir likestilling mellom kjønnene. Medlemmene av de nasjonale minoritetene skal bli likestilt med medlemmene av storsamfunnet, både formelt og i praksis. FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter, artikkel 27 (vedtatt 16.12.66 og ratifisert av Norge 13.09.72) slår fast at

*I de stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter, skal de som tilhører slike minoriteter ikke nektes retten til, sammen med andre medlemmer av sin gruppe, å dyrke sin egen kultur, bekjenne seg til og utøve sin religion, eller bruke sitt eget språk.*

Den europeiske pakta for vern av regions- og minoritetsspråk (vedtatt av Europarådet i 1992 og ratifisert av Norge 10. november 1993) forplikter landene å sette i verk særskilte tiltak for å verne og styrke minoritetsspråk. Det skal blant annet legges til rette for undervisning og læring av minoritetsspråk og forskning og studier om minoritetsspråk. Landene er også forpliktet til å ta hensyn til ønsker og behov uttrykt av språkbrukerne når det kommer til utforming og gjennomføring av politikk som har å gjøre med minoritetsspråk.

Hilde Lidèn (2005:7) hevder i en rapport om barn og unge i nasjonale minoriteter at personene som tilskriver seg medlemskap i de ulike nasjonale minoritetene i Norden, lever under svært forskjellige vilkår. De fleste er godt integrert med få konflikter overfor majoritetssamfunnet. Men det finnes også minoritetsgrupper som fortsatt lever med en marginalisert tilpasning og rasistiske holdninger fra majoritetssamfunnet.

Assimileringspresset de har levd under i lang tid, kan ha ført til at minoritetstradisjoner og minoritetsspråk er i ferd med å forsvinne. Lidèn (2005: 34) hevder at romfolket er den minoritetsgruppen som er minst integrert av de nasjonale minoritetsgruppene i Norden.

## **2.4 Indisk opphav**

Romene kommer opprinnelig fra India. Det hersker noe uenighet om *når* og *hvorfor* romene valgte å migrere fra sitt moderland. Tidspunktet for utvandringen skal i følge Fenger-Grøndahl (2006: 22) ha vært en gang i perioden mellom år 500 og 1000 e. Kr. grunnet krig og

invasjoner. En teori går ut på at romene skal ha blitt ansatt som smeder, hestepassere, musikere og kurvmakere for en stor hinduistisk hær som kjempet mot de innvandrende muslimske ghasnavider<sup>4</sup>. Den hinduistiske hæren med sine ansatte vandret fra India vestover gjennom dagens Iran og Tyrkia til de nådde Europa (loc.cit). Historiske kilder fra ca. 1050 forteller om gjøglere, musikanter og slangetemmere i Konstantinopel. Menneskene vi hører om i disse historiske kildene, er trolig forfedrene til dagens romer. Disse søkte til det bysantiske riket for å finne arbeid (loc.cit). I 1322 skrev en munk på den greske øya Kreta om en gruppe tilreisende håndverkere. Munken skrev at folket sjelden ble på samme sted i mer enn 30 dager om gangen og flyttet fra leirplass til leirplass med sine små, sorte telt (op.cit:23). Beskrivelsen kan passe med romer som var på vandring og forflyttet seg dit de kunne finne arbeid.

Romene kom først til Balkan på 1200-tallet. Deler av romfolket slo seg ned her, mens andre fortsatte vandringen videre til Sentral- og Vest-Europa. Fra begynnelsen av 1300-tallet fantes mindre grupper av romer i store deler av Europa (Fenger-Grøndahl 2006: 23). Den første dokumentasjonen (St.meld. 15 2000-2001) om at det fantes romer i Norden, er fra 1505, da en gruppe meldte seg for kong Hans av Danmark-Norge. I Stockholm dukket en annen omreisende gruppe opp i 1512. Gruppen ble nedtegnet som ”tattare” i Stockholms ”tenkebok” (loc.cit).

### Figur 2: Romenes vei fra India til Europa

Sentral India→Nordvest India (før 250 f.Kr)→Persia (før 300 f.Kr-1300 e.Kr)→Midt Asia (400-1200 tallet)→Balkan (1100-1300 tallet)→Hellas (1300-tallet)→Moldova (100-1300-tallet)→**Den første europeiske migrasjonsperioden** (øvrige Europa 1300-1400-tallet) Tyskland(1407), Frankrike (1419), Nederland (1420), Italia (1422), Spania (1425), Russland (1501), Polen-Litauen (1501), Skottland (1505), Danmark (1505), England (1514), Estland (1533), Sverige (1512), Norge (1540), Finland (1584)→**Den andre europeiske migrasjonsperioden** (øvrige Europa fra midten av 1800-tallet)<sup>5</sup>

(Fraurud og Hyltenstam 1999:272)

---

<sup>4</sup> Fyrsteslekt med sete i Kabul. Hersket over området fra Khurasan (Iran) via Afganistan over til Nord- India i perioden 977-1186. Erobrer Lahore og styrte deler av India i over 150 år. Ghasnavidene spilte en stor rolle i islamiseringen i området, spesielt i India.

<sup>5</sup> Årstallene angir omtrentlig tidspunkt for migrasjonens begynnelse. For eksakte årstall, se Liègeois & Gheorghé (1995), (siteret i Fraurud og Hyltenstam 1999.272).

I dag blir romer av flere forbundet med et nomadisk folk som med jevne mellomrom forflytter seg fra sted til sted. Norske romer kan ses på som semi-nomadiske siden flere reiser på markeder og livnærer seg av handel. Salg av skinnprodukter og/eller tilbud om å bli spådd er vanlige inntekstkilder for flere romer i sommerhalvåret. Vedlikeholdelse av de sosiale nettverkene og familiesamhørigheten, leting etter passende ektefeller og det å delta i religiøse sammenkomster/ menigheter er også viktige mål med den årlige reisen. ”We get sick if we stay too long in the house”, er en uttalelse fra en av Gjerdes rominformanter (1994:5) som på mange måter oppsummerer romenes reiselyst og seminomadiske tilværelse. Gjerde (1996:2) hevder i sin undersøkelse av romene i Norge at mange har faste bopeler hvor de bor om vinteren, men at de flytter ofte. I noen tilfeller blir de kastet ut fordi det er klage om husbråk fra naboer, eller på grunn av manglende betalt husleie.

### **2.4.1 Romfolket og romanifolket**

I det norske kildematerialet fra 1600-1700-tallet er det vanskelig å skille mellom romfolket og romanifolket. En del historieforskere støtter seg til teorien om at romer og romanifolket har samme opphav, noe som gjerne forklares med språklige studier. Andre forskere mener at gruppene har ulikt opphav, og at likhetene mellom språkene har kommet som et resultat av kulturmøtet gruppene imellom. Det tidlige kildematerialet som har å gjøre med romer og romanifolket, er lover som sier noe om kontroll og regulering av omreisende grupper. Politikken var lik overfor begge folkegruppene. Styresmaktene gjorde det vanskelig for medlemmene av folkegruppene å livnære seg gjennom tradisjonelle, lovlige næringsveier.

Opprinnelsen til romanifolket i Norge blir forklart ut i fra to teorier i Store norske leksikon (01.05.10), en *innvandringshistorisk* og en *sosialhistorisk* forklaring. Den innvandringshistoriske forklaringen knytter romanifolket til den første innvandringen til Norden av mennesker som tilhørte romfolket. Innvandringen kan bevises med kilder fra 1500-tallet. Disse innvandrerne fikk tilnavnet tatere eller tatarer. Etter hvert kom bofaste nordmenn til å gifte seg inn i gruppen, og det ble tilvekst fra andre grupper av omstreifere og utenlandske vandringsfolk, romer og andre, blant annet soldater. Eilert Sundt var den første som la fram den innvandringshistoriske forklaringsmodellen. Han mente at fantefolket eller taterne bestod av to ulike grupper med samme opprinnelse. Sundt skilte mellom storvandring som hadde samme opprinnelse som romene, og småvandring som hadde norsk opprinnelse med noe innblanding fra utenlandske omstreifere. Inndelingen i de to

gruppene ble bygd på gruppenes språk. Storvandringens språk romani lå ifølge Sundt nær romenes språk, mens småvandringenes språk, rodi, hadde fellestrekk med rotvelsk, knyttet til Danmark, som antas å være et hemmelig, konstruert språk.

Den sosialhistoriske forklaringen hevder at romanifolket har et rent innenlandsk eller nordisk opphav. De skal være etterkommere av de som ble utstøtt fra bondesamfunnet og tok opp en livsform basert på vandring. Men denne forklaringen legger også vekt på at det må ha vært en del kontakt med romfolket begrunnet med det store innslaget av ord fra romanes i norsk og svensk romani (Store norske leksikon, 01.05.10). Uavhengig av hvilken forklaring en legger til grunn, så har romenes og romanifolkets språk en rekke fellestrekk spesielt på ordnivå, men språkene skiller seg fra hverandre når det kommer til struktur og funksjon. Ca 65 % av ordforrådet i romani er likt romfolkets romanes, og av dette er ca. tre fjerdedeler av indisk opphav. Ordet ”melk” skrives på norsk romani *tud*, på romanes *thud* og på hindi *duth* (Aftenposten, 07.10.07). Ordet ”hest” skrives på norsk romani *græi* og på romanes *gras*. Tallet ”åtte” skrives på norsk romani *òkta* og på romanes *oxtò* (Theil 2009).

## 2.5 Romfolket – møtet med Europa

Møtet mellom romene og de ulike majoritetssamfunnene i Europa har på mange måter vært vanskelig for romfolk. Diskriminering, marginalisering, forfølgelse og mistenkeliggjøring har vært vanlig helt fram til i dag, og selv i dag viser det seg at deler av majoritetsbefolkningen ulike steder i Europa er negativt innstilt og fordomsfulle når det kommer til romer. I for eksempel Tsjekkia viser en meningsmåling at 80 % av alle tsjekkere er negative til å ha en rom som nabo (Fenger-Grøndahl 2006:204). Romene blir oppfattet som skitne, støyende og tyvaktige. En rapport fra Open Society Institute (loc.cit) viser at mange tsjekkere ser heller at romer isoleres i skoler for mentalt handicappede enn at de skal integreres med andre tsjekkiske barn på ”vanlige” skoler. Voksne romer bør, ifølge flere tsjekkere i undersøkelsen, henvises til lavtlønnet og ufaglært arbeid. Uttalelsene fra denne undersøkelsen kan fortelle oss noe om den negativiteten som råder til romfolket.

Romene ble oppfattet som fremmede i Europa, noe de trolig også følte seg flere steder. Deres opprinnelse var lenge mystisk og vagt forklart både av romfolket selv og andre. Enkelte romer hevdet at de kom fra Egypt eller Lille- Egypt. Få europeere var klar over at Lille- Egypt var et område knyttet til Hellas-Tyrkia og ikke hadde noe med Egypt å gjøre. Romene ble også flere

steder regnet som egyptiske innvandrere, noe som smettet av på de ord som europeerne brukte for å betegne en rom. Ordet ”gypsy” på engelsk er en forkortelse for ”egypter”, noe som ikke stemmer med romenes virkelige opprinnelse, men har gjennom mye bruk blitt et alminnelig uttrykk for en rom i den engelskspråklige verden.

I Romania ble romene holdt som slaver i nesten 500 år, og dette var landet i Europa der slaveriet var mest omfattende og systematisert. Da slaveriet opphørte, ble det gjort lite eller ingenting for å integrere romene. Holdningen om at romer var annenrangs borgere og derfor annenrangs mennesker, ser ut til å ha fulgt romfolket, også etter slaveriets slutt. I 1864, da slaveriet opphørte, vandret mange av de tidligere slavene videre ut til Sentral- og Vest-Europa, noe som omtales som den andre innvandringsbølgen til Sentral- og Vest-Europa.

Vi kan altså snakke om to tidsadskilte innvandringsbølger av romer inn til Sentral- og Vest-Europa, en på 1200-1400- tallet og en i løpet av 1800-tallet. I løpet av reisen fra India til Europa utviklet de vandrende seg til et eget folk, med felles språk, tradisjoner og identitet. Fenger- Grøndahl hevder at romene først ble dannet som folk da de hadde forlatt India (2006:22).

Romfolk ble holdt som slaver også i England, Spania, Russland og i britiske og portugisiske kolonier. I England skulle alle romer brennmerkes med en V på brystet og holdes som slaver i en periode på to år. På 1500-tallet utviste den tysk- romerske keiseren Maximilian 2. alle romer fra riket fordi det var mistanke om at noen romfolk skulle ha utøvd trolldomskunst og bortført barn. Drap på en rom ble ikke ansett som en straffbar handling under Maximilian 2.’s styre (Fenger-Grøndahl, 2006:143ff.). I 1661 oppfordret Sachens kurfurste alle borgere til å organisere ”sigøynerjakter”. Romene i Sverige ble også mistenkt for å ha utført trolldomskunst, og det er sannsynlig at en del av de kvinnelige romene ble brent som hekser på 1600- tallet i Sverige og andre steder i Europa. På 1800- tallet ble det framsatt en vitenskapelig teori om at romene tilhørte en lavstående kaste.

Romene ble utsatt for institusjonalisert rasisme i 1920-30 årene i Tyskland. I 1920 ble alle som tilhørte romgruppen, formelt nektet adgang til offentlige parker og svømmebasseng, og i 1927 måtte alle romer ha med seg et spesielt id-kort med fingeravtrykk og foto til enhver tid. Forfølgelsen av romene ble trappet opp med Hitlers maktovertakelse i 1933, og med Nürnberglovene i 1935 ble både jøder og romer fratatt sine borgerrettigheter fordi de ifølge

nazistenes teorier ikke tilhørte gruppen av rene arier. Seksuell kontakt mellom en arier og en ikke-ariere ble også forbudt.

Under 2. verdenskrig ble romene utsatt for tvangsarbeid, tvangssterilisering, massedeportasjon og massehenrettelse. Ca 500.000 romer ble drept som følge av sin etnisitet, og i sigøynerleiren i Auschwitz- Birkenau døde 20.000 i løpet av krigen. Natten mellom 2. og 3. august 1944 ble 2897 romer henrettet i gasskamre i Auschwitz-Birkenau. De fleste av romkvinnene i fangeleiren i Ravensbruck ble tvangssterilisert. Den nazistiske ideologien slo fast at romfolket var rasemessig underlegent. Jødene fikk en offentlig anerkjennelse om at det hadde funnet sted folkemord på jøder under 2. verdenskrig, i 1949. Først i 1982 fikk romene en tilsvarende offisiell anerkjennelse. Tvangsarbeidere, deporterte og de som var flyktninger under krigen, har rett til erstatning fra FN for sine lidelser.

I Danmark ble det i 1875 offentliggjort en fremmedlov som forbød utenlandske tatere, musikanter, dyretømmere og lignende å oppholde seg i landet dersom de ønsket å reise rundt og utøve sitt fag. Denne loven gjaldt fram til 1953 da en ny og mindre restriktiv fremmedlov ble vedtatt (Fenger- Grøndahl 2006:331). På midten av 1900-tallet ble romene sett på som den innvandringsgruppen som var nederst på rangstigen i Sverige. Deres nomadetilværelse ble betraktet som en trussel mot ”den svenske måten og leve på”. Bjørn Horgby beskriver at ”(z)igenarna uppfattades inte bara som tjuvaktiga og nomadiserande, utan även som ett ”naturfolk”- bemerkelsen ”natur” som motsats til ”kultur” ” (Horgby 1998:156). ”Naturfolk” er her forstått som noe negativt.

Under kommunismen ble enhver form for romkultur forbudt i de østeuropeiske statene, og i løpet av 1990-årenes kriger på Balkan ble romer utsatt for forfølgelse og mistenkeliggjøring. En del av gettoene i Tsjekkia og Slovakia ble skapt under kommunismen. Kommunistene hadde en politikk som gikk ut på å spre romfolket, slik at de ikke utgjorde mer enn 5 % av den samlede befolkningen på det aktuelle stedet. Etter hvert ble denne spredningspolitikken gitt opp, og romer ble i stedet flyttet til områder der det var behov for arbeidskraft i industrien. Dermed ble mange av de romene som bodde i den slovakiske delen av republikken Tsjekkoslovakia, flyttet til Tsjekkia for å arbeide på fabrikker. Etter murens fall ble mange romer arbeidsløse, og romkvarterene ble forvandlet til gettoer med høy arbeidsledighet.

## 2.6 Gettoliv



Flere steder i Europa er romer bosatt i egne gettoer hvor fattigdom og arbeidsløshet setter dagsorden. I Sør- og Sentral-Europa er gettolivet spesielt vanlig for mange romer. Av en FN-rapport fra 2005 (Fenger- Grøndahl 2006) kommer det fram at selv om mange øst- og sentraleuropeiske land har et relativt høyt BNP, så hersker det store levkårsforskjeller mellom de ulike sosiale lagene i samfunnet. I land som Romania, Bulgaria, Tsjekkia og Slovakia er det mange mennesker som lever under FNs fattigdomsgrense for utviklede land, under fire dollar om dagen.

Gettoene er preget av generelt dårlige boforhold, og 68 % av alle romene som bor i gettoer, lever uten innlagt vann og elektrisitet. Mange gettoer kan ses på som isolerte landsbysamfunn eller egne kvartaler i større byer. Over 80 % av gettoene har ikke kloakksystem, nesten 60 % har ikke tilgang til gass, og over 35 % har ikke rent vann. En av ti gettoer mangler elektrisitet.

I tiden etter Berlinmurens fall har det i Øst-Europa oppstått nye gettoer der boligløse romer har blitt plassert av myndighetene i særlige områder. Det finnes liknende gettoer også i Vest-Europa. I Spania lever 10-20 % av landets romer i gettoer eller slumområder. I Hellas og Italia har romfolket blitt kastet ut av sine leiligheter uten at myndighetene har gitt dem andre boligtilbud. Før OL i Athen i 2004 ble hele kvartalet som romer bodde i, ryddet, antakelig for å gjøre plass til sportsfasiliteter, men flere menneskerettighetsorganisasjoner hevder at det heller var en anledning til å fjerne det upopulære romkvartalet. Noe liknende skjedde både før OL i Mexico i 1968 og før OL i Berlin i 1936, hvor nazistene fjernet alle romene fra sentrum og samlet dem i en leir langt unna. Isoleringen av romfolk er med på å hindre integrering, noe som igjen skaper frykt og fordommer hos majoritetsbefolkningen.

### **2.6.1 Norske romfolk**

Romene ble i perioder utsatt for hard politikk i Norge. Tiltak som utestegning fra riket, forfølgning og forsøk på utrydning ble gjennomført. Det ble født forholdsvis mange romer i Norge i 1890-årene. Disse hadde norsk statsborgerskap og skaffet seg norsk pass. Fra 1924 ble passene ikke lenger ansett som godkjent av Justisdepartementet.

I mellomkrigstida kunne en finne tilfeller av at norske kommunestyre voterte over forslag om forfølgning og skyting av ”omstreifere” i bygda. I fremmedloven av 1927 nevnes det eksplisitt at romfolk og andre utenlandske omstreifere ikke hadde adgang til Norge, denne loven ble opphevet først i 1956. På slutten av 1920-tallet reiste flere norske romer til Frankrike og

Belgia. Årsaken til dette var trolig de norske myndigheters økte mistro og forsøk på kontroll, og at romene fryktet at de skulle bli fratatt barna sine, slik romanifolket opplevde.

I 1950-årene søkte en del av de romene som hadde overlevd krigen, om å få komme tilbake til Norge, men disse fikk avslag. Etter avisoppslag og press fra politisk hold ble vedtakene gjort om, og familiene fikk returnere som norske statsborgere.

I 1960-årene ble det økt mediefokus på uverdige levekår blant romer i Oslo. Dette førte til politiske initiativ, og forslaget om å plassere romfolk på arbeidskolonien Svanviken kom opp. Organisasjonen ”Norsk misjon blant hjemløse” gjennomførte på 1960-70-tallet kulturell avprogrammering og assimilering av romer. Gjennom systematisk fjerning av rombarn fra sine biologiske foreldre eller bortføring av hele familier til arbeidskolonien Svanviken skulle en forhindre at romkulturen overlevde. I arbeidskolonien var romanes og alle andre uttrykk for romkultur forbudt, og familiene fikk først flytte fra arbeidskolonien når de hadde lovet å bosette seg permanent og avbryte forbindelsen med sin slekt.

I løpet av 1970-80-årene gjennomførte den norske staten og Oslo kommune en rekke tiltak mot problemene innad i den norske romgruppa. På begynnelsen av 1970-tallet satte media igjen fokus på marginalisering og dårlige levekår for romene, noe som førte til at Sosialdepartementet fremmet St. meld. nr. 37 (1972-73) *Om tiltak for de norske sigøynere*. I denne meldingen blir ansvaret for å sikre romenes levevilkår delt mellom Oslo kommune og Sosialdepartementet. Sosialdepartementet ansatte en egen sigøynerkonsulent og opprettet Avdeling for sigøynersaker. Sigøynerkontoret ble opprettet for å koordinere alle tjenester overfor romer. Opprettelsen av egen barnehage og fritidsklubb for barn og unge med rombakgrunn var også tiltak som ble iverksatt for å forbedre forholdene til norske romer. Alle tiltakene ble avvirket i begynnelsen av 1990-årene begrunnet med at de var for kostbare, og at en fra politisk hold mente at de ikke var vellykket.

I 1998 bad den norske regjeringen offisielt om unnskyldning for de overgrep som staten hadde utsatt romfolket for til midten av 1900-tallet. Romene som hadde blitt utsatt for tvangssterilisering, kriminalisering av sin livsform eller tvunget til arbeid på Svanviken, kunne søke om erstatning. Stortinget opprettet også et fond som skal fungere som en kollektiv oppreisning for romene.

Arbeids- og inkluderingsdepartementet ferdiggjorde i 2009 en handlingsplan for å bedre levevilkårene for rom i Oslo. Hovedmålsetningene her er at

*norske rom skal leve sine liv i Norge som norske borgere i egnede boliger, med inntekt fra egen arbeidsvirksomhet og med normal tilgang til velferdsstatens ordninger og tilbud, for eksempel innenfor helse og utdanning.*

Prosjektet ”En plass i samfunnet - også for meg?” er et annet tiltak rettet mot norske romer, ment for å forbedre livssituasjonen deres i det norske samfunnet, organisert av SEIF. SEIF (Selvhjelp for innvandrere og flyktninger) er en frivillig organisasjon i Norge, opprettet i 1986, som har som målsetning å hjelpe nye borgere til å finne fram i det norske samfunnet, slik at de kan tilegne seg nok informasjon til å løse egne problemer. Organisasjonen har satt en rekke målsetninger for prosjektet ”En plass i samfunnet- også for meg?”, blant annet bekjempelse av analfabetisme både blant barn og voksne, arbeid mot arrangerte ekteskap mellom mindreårige, arbeid mot at barn føder barn, arbeid for å bedre kvinnes livssituasjon og stilling i rommiljøet, arbeid mot diskriminering, forbedring av bosituasjonen til romfolket, arbeid for å opprette et eget kulturhus for romfolket i Oslo, arbeid for romungdoms behov og rettigheter og driften av et kontor som skal gi informasjon, råd og bistand til romene, med spesielt fokus på kvinner, barn og ungdom.

## **2.6.2 Inkludering og utvisning**

Blant de nordiske landene er det Finland som har den lengste tradisjonen for å integrere rombefolkningen i sin politikkutforming. I 1956 ble *Delegasjon for romanisaker* opprettet som et samarbeidsorgan mellom finske romani og myndighetene. Siden 2004 har det vært egne romanikonsulenter på lokalt/regionalt nivå. Et nasjonalt organ for utdanning som skal sikre tilbud om utdanning og om kvalifisering av romani til stillinger som konsulenter eller i skole/barnehage, ble opprettet i 1994. Siden 1997 har det også vært et eget organ for romanispråk (Lidèn, 2005: 35). Finsk radio har siden 1995 sendt ukentlige nyheter på romani, og i 1999 ble det lovfestet at det statlige tv er forpliktet til å sende programmer på romanis eget språk jevnlig (Fenger- Grøndahl, 2006: 329). Selv om de finske myndighetene har hatt en aktiv politikk i forhold til å sikre kulturelle- og språklige rettigheter, opplever fortsatt de finske romani å bli diskriminert på bolig- og arbeidsmarkedet og på andre offentlige arenaer.

Utvisning og forfølgelse er noe romfolk også kan bli møtt med i dag. Sommeren 2010 ble mer enn 1000 romfolk utvist fra Frankrike av myndighetene i landet. EUs justiskommisær Viviane Reding mente at Frankrikes utvisning av romer var en skam og trolig et brudd på EUs

regler om fri bevegelse (Aftenposten 14.09.10). Reding mente at diskriminering på bakgrunn av etnisitet eller rase ikke har noe å gjøre på det europeiske kontinentet. De utviste romene ble hovedsakelig sendt til Romania og Bulgaria. Utvisningen var et ledd i en tøffere linje fra den franske presidenten Nicolas Sarkozy. Begrunnelsen for utsendelsen var at romfolk ikke hadde fått seg arbeid etter tre måneders opphold. Sarkozy mente at romleirene var en plass for prostitusjon og utnyttelse av barn, og pakket derfor ned leirene og utviste romer fra Frankrike. Franske myndigheter mente at utvisningen ikke ble gjort på bakgrunn av etnisitet eller rase. FNs høykommissær for menneskerettigheter, Navi Pillay, gikk også ut mot Frankrikes rompolitikk og hevdet at landets behandling av romfolk skapte økte fordommer mot et folk som allerede var marginalisert.

TV2-nyhetene viste et innslag (29.09.10) der EU gav Frankrike et ultimatum om å rette seg etter EUs regler, ellers ville EU-kommisjonen gå til sak. Frankrike fikk frist til 15.10.10 på å etterkomme direktivet om fri bevegelse mellom EU-landene, ellers kunne saken havne hos EU-domstolen. Dersom Frankrike ble dømt for brudd på EU-reglementet, risikerte de å få bøter, noe som ville være et ydmykende nederlag for den franske regjeringen, noe kilder fra EU-kommisjonen hevdet (Aftenposten 14.09.2010).

Høynivågruppen i Europarådet hadde et møte 20.10.10 etter initiativ fra generalsekretær, Torbjørn Jagland, og kom til enighet om en erklæring for å forbedre situasjonen for Europas rombefolkning (NRK nyheter 20.10.10). Gruppen kom til enighet om en deklarasjon som stadfestet hvilke forpliktelser alle land har i henhold til inngåtte konvensjoner.

Høynivågruppen består av representanter fra medlemslandene i Europarådet, EU-kommisjonen og Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). Det skulle blant annet opprettes en gruppe med opp til 1400 personer som skal være et bindeledd mellom romfolket og lokale myndigheter innen skole- og helsesektoren. 100 advokater skal også læres opp av Europarådet for å bistå romer. Jagland mente at de europeiske landene ikke overholdt sine forpliktelser overfor romfolk, noe som er bakgrunnen for høynivåmøtet. Europarådet ville også iverksette en overåkmingsmekanisme som skulle sjekke at landene følger sine forpliktelser.

Søndagsmagasinet på Nrk nyheter viste 15.01.12 et innslag som omhandlet det høyreekstreme politiske partiet Jobbik som er representert i det ungarske parlamentet. En av hovedsakene til Jobbik er arbeidet mot kriminalitet og latskap blant romfolk. Jobbik ønsker å sende rombarn på internatskoler for å fjerne dem fra miljøene sine. Innslaget redegjør for hvordan

rombefolkningen i den ungarske byen Gyongyospata ble terrorisert i en tremåneders periode i 2011. Jobbik er det politiske partiet som har størst oppslutning i byen. Rombefolkningen ble her systematisk bøtelagt for bagateller. En romjente ble blant annet ilagt bot for å holde en pinne, der pinnen ble ansett som et våpen. Jentas mor måtte stå ansvarlig for å dekke boten.

### 2.6.3 Utdanning og arbeid

I dag er det et generelt lavt utdanningsnivå og høy grad av arbeidsledighet blant mange romer. I for eksempel Slovakia lever halvparten av totalt 320.000 romer i gettoer med en arbeidsløshet på over 85 %. Mange av rombarna i de slovakiske og tsjekkiske gettoene går ikke på skole, eller de er innskrevet i skoler for mentalt handicappede. I Norge ser vi at det er få norske romer som har formell utdanning utover grunnskolenivå. SEIF hevder at kun en jente i Norge med to romforeldre har fullført videregående skole (2009). Magasinet Minerva hevder i en redaksjonsblogg datert 27.09.10 at det i 2004 var at den første norske jenta fra romfolket fullførte videregående skole. Jenta ble utsatt for kritikk fra sitt eget miljø for å tilnærme seg det norske samfunnet i for stor grad. Redaksjonsbloggen hevder at holdningene jenta ble møtt med fra sitt eget miljø, må ses på som et resultat av en diskriminering romfolket er vant til. Mange romer opplever at selv med godkjent utdanning så kan det være vanskelig å få adgang til arbeidsmarkedet. Den etniske rombakgrunnen blir på mange måter en barriere for utdanning. Utdanning er ikke vanlig blant romfolk og blir sett på som et brudd på tradisjonen om å opprettholde en sterk familietradisjon. Romjenter blir ofte tatt ut av skolen i 12-13 års-alderen begrunnet med at foreldrene vil skjerme dem fra påvirkning fra jevnaldrende.

Flere norske romer lever på uføretrygd og andre sosiale ytelser. Det daglige livet sentrerer rundt hendelser innen storfamilien. Lidèn (2005: 52) viser til resultatene fra en rekke rapporter og studier som har blitt gjort i forhold til romer i de nordiske landene der det kommer fram at utdanning blir oppfattet som en metode for assimilering som er bestemt av majoritetsbefolkningens ønsker og behov. I en rapport fra Norge om romforeldres holdninger til barnas skolegang (Gjerde 1996) kommer det fram en bekymring fra foreldrene som betrakter skolen som utrygg fordi deres barn lett kan bli utsatt for vold, diskriminering og manglende respekt for deres bakgrunn. Rapporter som bekrefter denne oppfatningen, finnes også i Sverige (se blant annet Skoleverket 1999). Forslaget om ansettelse av personer med minoritetsbakgrunn som et tiltak for å minske denne utryggheten blir nevnt av en mor

*...det skulle gjøra en stor skilnad om det fanst utbildade zigenka lärare. Då skulle barnene få utbilding i vårt språk och de skulle känna sig tryggare i skolan. Föräldrana skulle också bli tryggare för de skulle veta at det fanns en person på skolan som förstod våra barn.*

(Teresa, i Lundgren 1999:62).

I Norge har det vært gitt ulike skoletilbud til romer opp igjennom historien. På 1970-tallet forsøkte lærerne å holde skole i en campingvogn og reiste etter familiene i sommerhalvåret (Schütler 1978). På 1980-tallet var det egne romklasser på flere skoler, og i 1990 gikk enkelte romer i ordinære klasser. Disse hadde stort sett gått i rombarnehage og tilhørte familier som vektla utdanning. I 1992 ble den siste romklassen avsluttet. Dårlig oppmøte på skolen blant rombarn er et fenomen som gjelder overalt, der Norge ikke er noe unntak (Gjerde 1996:14). Det har også vært forsøk med nettbasert undervisning, slik at elevene kan følge undervisningen også når de er på reise. Rektor Nicolai Aas ved Høyenhall skole uttalte til Aftenposten 30.08.05 at han var villig til å tøyde de formelle reglene litt for å kunne beholde kontakten med to rombarn, Antonio og Escada, som fulgte med foreldrene sine på reise fra oktober til mai, men som kunne følge undervisningen på læringsplattformen classfrontier.

Tradisjoner innad i rommiljøet er viktige, og flere steder fører den sterke fastholdelsen av egne tradisjoner til at romer lever nokså isolert fra majoritetssamfunnet. I for eksempel landsbyen Ciurea i Romania har innbyggerne med rombakgrunn mulighet for å leve et isolert liv fra majoritetssamfunnet. Her går romjentene på egne landsbyskoler fram til 5. klasse. Når jentene kommer i puberteten, blir de forlovet og gift. Guttene går på skolen til og med 7. eller 8. klasse, så blir de gift og skal forsørge sin kone og etter hvert sine barn med inntekter fra sin ”business”, som blant mange rom er kjøp og salg av bruktbiler (Fenger- Grøndahl 2006: 60). Det å være rom er blant mange romer forstått som å gi sterkere tilhørighet til mikrosamfunnet (familie og lokalsamfunn) enn makrosamfunnet (staten). Mange føler seg splittet mellom familien og majoritetssamfunnet på grunn av vektleggingen av ulike verdier. Det å ha en stor familie er verdifullt for romer. Flere foreldre til rombarn er også skeptiske eller har mistillit til majoritetssamfunnet, og spesielt til myndigheter som for eksempel skolevesenet og helsevesenet. Disse holdningene overfor majoritetssamfunnet overføres lett til barna. Majoritetsbefolkningens behandling av romene opp igjennom historien kan ha ført til at romer har opparbeidet en form for myndighetsskrekk.

Skepsisen mot skole og utdanning har ført til at analfabetisme er et vanlig problem blant romer. Flere mener at gode forbilder blant romer for nytten av å ta utdanning ut over grunnskolen, kan bidra til å få unge til å gå nye veier. Den høye arbeidsløsheten blant voksne romer bidrar til at foreldrene ikke blir forbilder for barna sine. Vi kan også se en generell forverring av skolekunnskapene til de yngste romene. Under 5 % av rombarn fortsetter i utdanningssystemet etter puberteten. Fenger- Grøndahl (2006:73) viser til en rapport fra Verdensbanken der det kommer frem at analfabetisme er vanlig for nesten 60 % av de rumenske romakvinner og for over 40 % av de rumenske romamennene. Den høye prosenten analfabetisme hos kvinnene kan forklares med at det er vanlig blant romer at jentene blir giftet bort før de er ferdige med grunnskolen, eller at de blir tatt tidlig ut av skolen for å hjelpe til med huslige plikter hjemme.

Benedikte Nes viser i sin hovedoppgave *Biblioteket og de nasjonale minoritetene rom og romanifolket* (2009) at gruppene (romer og romani) har en oppfatning om at biblioteket er lite relevant for dem fordi det assosieres med boklig kultur og akademisk kunnskap. For romfolket er bibliotek ansett som et ikke-ord. Nes viser også ut ifra informantenes uttalelser at biblioteket likevel ikke blir betraktet med like stor skepsis som skole og andre offentlige tilbud.

Vi kan også se at rombarn blir møtt med negative holdninger i skolen. Antropologen Delia Grigore, en romkvinne med universitetsutdanning, beskriver i et essay at rombarn blir oppfattet som potensielle drop-outs av lærerne (Fenger- Grøndahl 2006: 72). Barnas etniske bakgrunn blir sett på som det som forhindrer barna i å ta en god utdanning. Gheorghe Sarau, som har arbeidet med romani i undervisningssystemet i Romania, hevder at tilbudet om morsmålsundervisning i romani blir brukt som en unnskyldning for å isolere rombarn fra de andre elevene (loc.cit). Romkvinner fra Ciurea i Romania forteller at krav om å endre klesstil for å kunne gå på den lokale skolen, var noe av det som bidro til at foreldrene nektet å sende barna sine til skolen og i stedet bygde en egen skole (loc.cit). Disse eksemplene viser at barrieren knyttet til utdanning er skapt både innad i rommiljø og utenfor fra storsamfunnet.

Romer som velger å satse på utdanning og arbeid har som allerede nevnt vanskelig for å komme inn på arbeidsmarkedet, nettopp på grunn av sin etnisitet. En rapport om diskriminering av romfolk, fremsatt av den svenske ombudsmannen mot diskriminering i 2004 (Fenger- Grøndahl 2006:345), viser at 50 % av alle romene i Sverige velger å skjule sin etniske bakgrunn når de er i kontakt med skole eller arbeidsformidling. På tross av dette er det

også en del romer i Sverige som har avsluttet utdanning, er i jobb eller er godt integrert i samfunnet på andre måter (Lidèn, 2005: 35).

SEIF viser at livet som marginaliserte, analfabeter og uføretrygdede har store konsekvenser for den enkelte. Flere av kvinnene i rommiljøet har psykosomatiske plager, ofte med et stort forbruk av piller. Blant de unge er narkotika- og rusmiddelbruk et økende problem (2009).

## 2.7 Språket–romani

*Romani* (fellesbetegnelse for romfolkets språk) stammer fra gammelromani som tilhører de indoariske språkene. Romer som snakket gammelromani, kom til Balkan fra Lille-Asia på 1100-1300-tallet, muligens noe tidligere, der forfedrene deres hadde utvandret fra Nordvest-India. Gammelromani har en rekke indoariske arveord. Arveord er de eldste ordene i et språk, de ordene som ikke er lånt fra andre språk, men som har vært en del av språkets ordtilfang fra de eldste tider. De indoariske arveordene i gammelromani hører også til kjerneordtilfanget, som er mye brukte ord som viser til ting, handlinger og egenskaper som står sentralt i menneskelivet. Kjerneordtilfanget har holdt seg godt i alle romanimal og viser klart at gammelromani var et indoarisk språk. Andre indoariske språk er gujarati, panjabi, bengali, hindu og urdu. De indoariske språkene utgjør sammen med de iranske språkene den indoiranske språkgrenen av den indoeuropeiske språkslekten.

Romani har tatt opp i seg en del lånord fra de språksamfunnene som romene har vandret gjennom på sin vei til Europa. Vi kan se eksempler på både persiske, armenske, greske, iranske og kurdiske lånord, men få arabiske og tyrkiske lånord. Den geografiske spredningen i Europa har ført til at språket har utviklet ulike dialekter. Hvorvidt en skal betrakte denne splittelsen av romani som varieteter av et språk eller som ulike språk, er noe som ved enkelte tilfeller diskuteres. Det blir hevdet (Fraurud og Hyltenstam 1999:261) at tradisjonen blant romer selv og innen romanispråkvitenskapen med få unntak er å snakke om varieteter av språket romani. Kenrick (1979) (siteret i Fraurud og Hyltenstam 1999:251) hevder at kodeveksling mellom romani og et annet språk, ofte majoritetsspråket i samfunnet, trolig har spilt en rolle i utviklingen av visse romske varieteter.

### 2.7.1 Dialektinndeling



Europeisk romani finnes i 60 ulike varieteter, som igjen kan deles inn i 20 dialektgrupper der de fleste tilhører fire hovedgreiner, valakisk, balkansk, sentral og nordlig. Det finnes ulike måter å klassifisere dialektgruppene og dialektene på. En kan legge historiske, geografiske, etniske (klan/slekt) eller lingvistiske (leksikalske og/eller grammatiske) kriterier til grunn for klassifisering, eller kanskje i større grad en kombinasjon av disse kriteriene. Hvilke kriterier som legges til grunn for klassifiseringen, angis sjelden.

Valakisk romani hører tradisjonelt til i området rundt Romania (Valakia, Walachia), men på 1800-tallet spredte talerne av valakisk romani seg til hele Europa og videre til Amerika. Til valakisk romani hører varianten romanes, som er språket til de norske romene. Internasjonalt brukes betegnelsen romani for språket til romfolket, mens en i Norge betegner språket til romanifolket som norsk romani og språket til romene for romanes. Innen valakisk romani er blant andre kelderash, lovari og tjurari ulike dialekter. Enkelte av disse dialektnavnene reflekterer den nisjen eller det levebrødet som har vært vanlig innen gruppen, kelderash betyr ”kobbersmed” og lovara ”hesthandler”. Tradisjonelt har det vært slik at romer som tilhører kelderash, holder sammen med andre kelderashromer, det samme for lovari og tjurari. Hva som er årsaken til dette, finnes det ingen konkret forklaring på, men det er sannsynlig å tro at det har å gjøre med en større grad av tilhørighet til andre romer som har samme levevei, og som benytter samme språkvarietet. Alle de valakiske dialektene viser en betydelig innflytelse fra rumensk.

Balkanromani, som tradisjonelt hører til landene på Balkan, er den andre hovedgrenen innen europeisk romani. Mange brukere av balkanromani vandret til Vest-Europa på slutten av 1900-tallet. Sentralromani hører hjemme i Ungarn, Slovakia, Tsjekkia og deler av Polen og Østerrike. Nordlig romani har opphavelig den største utbredelsen. Denne varietetten finnes i Russland, Baltikum, alle nordiske land, Storbritannia, Irland, Tyskland, Frankrike, Sveits, Italia, Spania og Portugal. De ulike varietetene innen europeisk romani har lånord fra de språkene de har vært i kontakt med. Norsk romani, en undergrein av nordlig romani, har for eksempel en rekke lånord fra slavisk og tysk.

Enkelte undergreiner av språkgrenen nordlig romani, som norsk romani (språket til norske romanifolk), svensk romani, engelsk romani, skotsk romani, sinti (mellomeuropeisk romani), katalansk romani, kastiljansk romani og portugisisk romani, har blitt utsatt for sterke strukturelle og funksjonelle endringer. Slike språk kalles *pararomani* med en fellesbetegnelse. De strukturelle endringene i pararomani innebærer at de har lånt grammatisk struktur fra

flertallsspråket i samfunnet, både når det kommer til ordbøying og setningsoppbygning. Norsk romani har fått helt norsk ordbøying som er en fast del av språket (Theil, 2009:74). Dersom vi tar utgangspunkt i substantivet ”hest”- græi, så bøyes det: græien-græiar-græiane. Her ser vi klare likheter til norsk bøying med endingene – ar og – ane i flertall, som var vanlig bøyingsform i eldre østnorske målføre. Til sammenlikning har valakisk romani, finsk romani og walisisk romani holdt fast ved en ordbøying med røtter i indoarisk. Romanes bøyer substantiv i kasus, entall og flertall.

Norsk romani skrives etter vanlige norske rettskrivingsprinsipp. Samme språkutvikling kan vi se hos engelske ”gypsies”. Språket deres, anglo-romani, har vokabular fra romanes, men engelske bøyingsformer og engelsk setningsoppbygning. Lingvistene er uenige om når og hvordan anglo-romani oppstod. Enkelte hevder at denne språkformen oppstod raskt etter innvandringen tidlig på 1500-tallet i møtet mellom innvandrerne og lokale omstreifere, andre mener at språket har utviklet seg slik på grunn av flere års kontakt med engelskspråklige.

Språkforskere er uenige om de strukturelle endringene innen nordlig romani er så gjennomgående at språkene kan kalles blandingspråk eller kreolisert romani. Kari Fraurud og Kenneth Hyltenstam (1999) har valgt å bruke betegnelsen sammenflettet romani med bakgrunn i at varietetene har en intim sammenlenking av to språk. Enkelte ser på flere av språkene innen nordlig romani som konstruerte språk. Det amerikanske verket *Ethnologue. Languages of the world* klassifiserer norsk romani, svensk romani, engelsk romani og skotsk romani som *mixed languages* eller blandingspråk, i motsetning til valakisk romani, finsk romani og walisisk romani som regnes som indoariske språk. For å kunne regnes som et blandet språk må en hoveddel av ordforrådet komme fra et annet språk enn den grammatiske- og eller fonologiske strukturen. Dersom vi tar utgangspunkt i norsk romani, ser vi at ordforrådet har indoarisk opphav, mens grammatikken er lik majoritetsspråket. Med utgangspunkt i dette kan det hevdes at romanifolkets språk, norsk romani, er et blandingspråk. Dette spørsmålet kan nok problematiseres i lys av generelle funn i kontaktlingvistisk forskning, men det er ikke mitt faglige fokus for denne avhandlingen.

De funksjonelle endringene vi kan se i norsk romani, er at språket har gått fra å være førstespråk for brukerne til å bli andrespråk. Førstespråket eller morsmålet til de norske reisende er norsk og andrespråket norsk romani. Til sammenlikning ser vi at førstemålet til norske romer er romanes og norsk andremålet. Årsakene til at utviklingen har gått i retning av at romanifolket bruker språket til majoriteten i samfunnet som sitt førstespråk, mens romene

har valgt å bruke norsk som andrespråk, kan være flere. Theil (2009:72) peker på at de reisende først og fremst bruker sitt folks språk som et hemmelig språk. Theil hevder at over hele verden finnes det mennesker som i enkelte tilfeller har behov for å kommunisere sammen på et språk som storsamfunnet ikke forstår. Dette gjelder spesielt utstøtte og underprivilegerte folk som for eksempel omreisende handelsfolk og håndverkere, omstreifere, sirkus- og tivoli folk og kriminelle. Derfor har det vokst fram hemmelige språk som pleier å være andrespråket til brukerne, førstemålet er det samme som majoritetsbefolkningens. Theil (loc.cit) viser til trebindsverket *Secret languages of Norway* (1944-50) der Rangvald Iversen skildrer de mest kjente norske hemmelige språk, norsk romani, rodi og månsing. Rodi, som i dag er utdødd, var trolig språket til fantene på Sørlandet og Vestlandet, og månsing ble brukt i sirkus- og tivolimiljø. Et særtrekk ved hemmelige språk er ordkamouflering der lånord fra storsamfunnet blir kamuflert på en måte som gjør at utenforstående ikke kjenner igjen ordene. Iversen viser at over 27 % av ordene i ordtilfanget i rodi er kamuflerte ord, og at ca. 10 % av ordene i norsk romani er av denne typen. Ord som *bùdra* for ”bo” og *brùukfaara* for ”bruke” er eksempel på kamuflerte ord i norsk romani (sitert fra Theil, 2009:72).

## 2.7.2 Rettigheter for minoritetsspråk

Språket til romfolket er i en utsatt stilling fordi folket ikke har noen fast geografisk tilknytning, men bruken er spredt over flere statsterritorier. ”En nasjon uten eget land” er en beskrivelse romfolk ofte velger om seg selv. Felles opprinnelse fra India, felles historie preget av diskriminering, felles språk, felles flagg, felles nasjonalsang, egen nasjonaldag (8.april), og status som nasjonal minoritet i flere land er med på å knytte romene sammen som folk. Enkelte romer ser på India som sitt hjemland, mens andre mener at de etter over 700 år i Europa må anerkjennes som et europeisk folk. Noen romer er bitre over at de ikke har sitt eget land, at de ikke har sitt eget Israel som jødene.

Romfolkets allment lave sosiale status i de nordiske storsamfunnene setter også språket i en utsatt stilling. Stort sett alle romer er to- eller flerspråklige, og majoritetssamfunnenes myndigheter har sjelden prioritert morsmålssituasjonen deres (Wiggen 1996:152). Flere steder ser man at minoritetsspråk også har en tendens til å bli mindre prioritert enn majoritetsspråket selv om folket har status som nasjonal minoritet. Det viser seg også at 2.generasjon av romer behersker romanes dårligere enn 1. generasjon av romer, noe som vitner om en utvikling i retning av at majoritetsspråket tar over for minoritetsspråket for nye generasjoner. Dette

stemmer med funn Tove Bull (1991) fant i sin studie av språkutviklingen i den nordnorske fjordsamebygden Furuflaten. Hun hevder at ”som levande bruksspråk er samisk i ferd med å døy ut der i bygda, slik som i mange andre kyst- og fjordbygder i Nord- Noreg”(1911:24). Bull beskriver språksituasjonen på Furuflaten som ”ei gradvis avvikling av samisk som bruksspråk”. De eldste språkbrukerne (60-65 år) i bygda er ekte tospråklige. De mestrer både norsk og samisk. Mellomgenerasjonen (35 år og oppover) snakker kun norsk, men flere har passiv kompetanse i samisk. De yngste i bygda, barn og ungdom, kan bare norsk. ”Furuflaten kan sjåast på som eit representativt døme på nordnorske sjø- eller fjordsamebygder der bruk av samisk er på veg ut”, konkluderer Bull (1911:24).

6. juni 1996 ble en verdensomspennende erklæring om språklige rettigheter vedtatt på en stor konferanse i Barcelona (Wiggen 1997:80). Den internasjonale PEN- klubben var initiativtaker under et møte i Palma, Mallorca 12.-15. desember 1993 til en verdenskonferanse om språklige rettigheter. I september 1994 fikk PEN- klubben sammen med CIEMEN (Centre Internacional Escarrè per a les Minories Ètniques i les Nacions) en organisasjon for etniske minoriteter og små nasjoner, i oppdrag å organisere og arbeide fram en verdenserklæring. UNESCO gav moralsk og teknisk støtte. Ulike EU-organ bidrog med økonomisk og faglig hjelp. Verdenserklæringa er konkretisert i 52 artikler som tar for seg ulike rettigheter knytta til offentlig administrasjon og organ, utdanning, navn, kommunikasjonsmiddel og ny teknologi, kultur og samfunnsøkonomi. Den er ment som en universiell erklæring som skal gjelde likt for alle språk uavhengig av om det er offisielle eller uoffisielle språk, nasjonale, regionale eller lokale språk, minoritetsspråk eller majoritetsspråk, moderne eller arkaiske språk. Erklæringa har et eget punkt om nomadiske folk som romer faller inn under. Erklæringa regner: ”.. også nomadiske folk innafor dei historiske migrasjonsområda deira og folk som er historisk etablerte på geografisk spreidde plassar, som språksamfunn i eigne territorium”.

Erklæringa bygger på andre tidlige pakter, traktater, konvensjoner, erklæringer, resolusjoner og tilrådninger, blant andre menneskerettserklæringa fra 1948, som legger vekt på grunnleggende menneskerettigheter med blant annet frihet i forhold til eget språk. I etterkant av verdenskonferansen var det et ønske om at UNESCO skulle videreføre erklæringa til å bli en forpliktende konvensjon som stater kunne skrive under på. Verdenserklæringa legger ansvaret på de offentlige styresmaktene i hvert land når det kommer til å få satt språkrettighetene ut i livet. Verdenserklæringa skal fungere som vern til å fremme språklige rettigheter til enkeltmennesket og for utsatte språksamfunn verden over. St. meld. 35 *Mål og*

*meining* (2007-2008) stadfester at alle har rett til språk og til å utvikle og bruke eget morsmål. Dette er mål det skal tas hensyn til når det gjelder utforming og gjennomføring av all offentlig politikk.

### **2.7.3 Romani og romanes i skriftkultur og musikk**

Romanes har lenge vært brukt bare muntlig, og det finnes en rik muntlig tradisjon av fortellinger og eventyr, men lite av dette er skrevet ned. Arbeidet med å utvikle et felles standardisert skriftspråk har blitt satt i gang, men prosjektet har vært omstridt. Lars Gjerde (1994) har i samarbeid med språkforsker Knut Kristiansen gitt ut en samling fortellinger på romanes med engelsk oversettelse. Boka ”*The Orange of Love*” and *Other Stories* er så langt det eneste kjente verket som er utgitt i Norge på romanes. Solomia Karoli gav i 2009 ut boken *Sigøynerkongens datter* der hun forteller sin livshistorie. Peder Skogaas og Kåre Lilleholt gjenforteller historiene til Milos Karoli og Frans Josef i boken *En for hverandre* (1978). Mateo Maximoff (1917-99) har oversatt bibelen til romani. Katerina Taikon har i Sverige gitt ut en rekke barnebøker på romani.

Skoleundervisning for barn med romani eller romanes som førstespråk er mangelfull, men kravet om romaniundervisning på grunnskolen begynner å bli mer vanlig i flere land. Universitetene i blant annet Paris, Praha, Bucuresti og Manchester gir undervisning i romani.

Romfolket har hatt innflytelse på utviklingen av ulike musikk- og dansetradisjoner. Django Reinhardt, kjent som jazzgitarist, hadde rombakgrunn. Artisten Raya Bielenberg har gjort seg bemerket i Norge. Hun har siden 1999 arrangert den årlige internasjonale romfestivalen Iagori i Oslo.

## **2.8 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for romfolkets historie og språk i korte trekk. I historiedelen belyser jeg blant annet romfolkets opphav og vandringen som fant sted opp gjennom det europeiske kontinentet fra India. Livet i gettoen, inkludering, utvisning, utdanning og arbeid blant romfolk er andre emner som tas opp her. Jeg ser spesielt på politikken som har vært ført fra norske myndigheter overfor romer i Norge.

I delen som omhandler romanes redegjør jeg for romanispråkets opphav og slektskapet til andre språk. I tillegg til dette tar jeg for meg hvilke dialektgrupper romani kan deles inn i og sier noe om de rettighetene minoritetsspråk har. I kapitlets siste del nevner jeg noen utgivelser som har blitt gjort på romani/romanes.

## 3 Teori – sentrale begreper

### 3.1 Innledning

De fleste av oss har et språklig repertoar som består av mer enn én enkelt kode. En kode kan i denne sammenhengen forstås som et språk eller en varietet eller variant av et språk. Et språklig repertoar kan bestå av ulike varieteter (dialekter) eller varianter (sosiolekter) av samme språk, eller kanskje vanligere, flere ulike språk. Innenfor verdens rundt 200 nasjonalstater eksisterer det 5000-7000 språk (Svendsen 2009: 32). Ut i fra disse tallene kan en slå fast at flere av verdens mennesker er to- eller flerspråklige. Internasjonal forskning om tospråklighet viser at kodeveksling er en viktig del av hverdagen til tospråklige barn og voksne (Aarsæther 2006:43). Pia Lane er en av forskerne på feltet som hevder at det heller er normen enn unntaket at personer som lever i et tospråklig miljø, kodeveksler (1999:56).

I dette kapitlet vil jeg ta for meg viktige begreper knyttet til flerspråklighet og kodeveksling. Når det gjelder kodeveksling vil jeg også redegjøre for tidligere forskning på feltet, ulike tilnærminger til kodeveksling, forskjellen mellom kodeveksling og lån, noen forklaringer på hvorfor kodeveksling finner sted, og vanlige holdninger til kodeveksling.

### 3.2 Flerspråklighet

Flerspråklighet defineres på forskjellige måter (Svendsen 2009:36). De ulike definisjonene gir oss et innblikk i flerspråklighetens sammensatte natur. I forskningslitteraturen pleier man å skille mellom flerspråklighet på *samfunnsnivå* og på *individnivå*. En annen type definisjon av to- eller flerspråklighet tar utgangspunkt i språkene eller *språkenes funksjoner*. En tredje type definisjon tar utgangspunkt i *språkkompetanse*, og den siste typen definisjoner det blir operert med tar utgangspunkt i *identitets- og holdningskriterier* (op.cit: 32-37).

Karmela Liebkind (1992:44) anser en person som tospråklig om han/hun oppfyller et eller flere av følgende kriterier: 1. dersom en har lært seg to språk av sine foreldre og har brukt to språk helt fra tidlig oppvekst, 2. dersom en behersker to språk fullstendig eller like bra, 3. dersom en kan bruke to språk i de fleste situasjoner i samsvar med egne ønsker og samfunnets krav, 4. dersom en føler seg som tospråklig og blir sett på som tospråklig av andre. Jeg har

valgt å følge den inndelingen Svendsen (2009) bruker av flerspråklighet og kommer derfor med noen utfyllende kommentarer til denne under.

Innen flerspråklighet på samfunnsnivå ser en etter ulike aspekter ved to- eller flerspråklige (nasjonal) stater. I noen stater eksisterer det *diglossiske* språksituasjoner der det er en klar funksjonsdeling mellom ulike språk eller varieteter. Her er det vanlig at den ene varietetten har høyere prestisje enn den andre. Varietetene får tilnavnene høyspråk (H) og lavspråk (L) (Svendsen 2009:32). Høyspråk er det språket som særlig forbindes med høytidelig stil og benyttes i offentlige kunngjøringer, mens lavspråk helst brukes i dagligtalen (Store norske leksikon 28.10.10). Innen en diglossisk språksituasjon kan de to varietetene være gjensidig forståelige eller gjensidig uforståelige språk (Svendsen 2009:33). Språksituasjonen i Norge kan ikke beskrives som diglossisk, selv om det er flere ulike dialekter og to standardtalemål, talt bokmål og talt nynorsk. Situasjonen er ikke slik at dialektene er forbeholdt hjemmet, mens talt bokmål eller nynorsk er forbeholdt for eksempel media eller utdanning (op.cit: 34). Sammenliknet med flere andre land er situasjonen i Norge unik når det gjelder bruk av dialekt og et standardspråk (loc.cit). Svendsen hevder at diglossi, eller grader av diglossi, er en mer hensiktsmessig beskrivelse for språkbruk blant forskjellige nasjonale og språklige minoriteter (2009:34).

Flerspråklighet på individnivå konsentrerer seg hovedsakelig om hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig, hvordan språkene lagres i hjernen, forholdet mellom de ulike språkene som *hvorvidt* og på *hvilke måter* ett av språkene kan være mer dominant på et gitt tidspunkt sammenliknet med det andre, og hvordan språkene brukes (Svendsen 2009: 35). Ved *simultan flerspråklig tilegnelse* lærer en språkene samtidig fra fødselen av. Ved *suksessiv språktilegnelse* lærer en språk etter at førstespråket er lært (loc.cit). Språk som læres etter at førstespråket er lært, kalles andrespråk eller fremmedspråk, gitt hvilken kontekst språket læres i, og språk som læres utenfor land og områder der språket vanligvis er i bruk, kalles fremmedspråk (Svendsen 2009: 35).

Når man definerer to- eller flerspråklighet ut fra funksjon, er en opptatt av at en bruker de ulike språkene i visse situasjoner, i noen formål eller til ulike personer (Svendsen 2009:35). For mange tospråklige elever er norsk det primære språket på skolen, mens minoritetsspråk sannsynligvis i større grad brukes mellom foreldre og barn (loc.cit). Når det gjelder mine elevrespondenter, er min oppfatning at de snakker mest norsk når de er i en undervisningssituasjon der det forventes at de snakker norsk, eller dersom det er noen



utenforstående til stede som de ønsker at skal ta del i det som blir sagt, men at de helst benytter romanes med hverandre.

Flerspråklighet definert ut fra *språkkompetanse* har å gjøre med hvilke krav en setter til språkbrukeren når det gjelder det å gjøre seg forstått på et annet språk. Forskerne er uenige om hvilken kompetanse som bør kreves i de gitte språkene for å kunne kalles tospråklig. Enkelte setter strenge krav til kompetanse. Leonard Bloomfield (1993/1957:56) mente at en skulle ha ”innfødt-lik” kompetanse i begge språkene for å kunne regnes som tospråklig. ”Begynnende tospråklighet”, et begrep lansert av Richard Diebold (1964:495), betyr at tospråklighet er noe man utvikler. Det er vanlig å dele språkferdigheter inn i fire delferdigheter: å lytte, å lese, å snakke og å skrive (Svendsen 2009:41). Reseptive ferdigheter som å lese og å lytte omfatter også at en forstår det en hører eller leser. De produktive ferdighetene er å snakke og å skrive. Muntlig og skriftlig kommunikativ kompetanse omfatter alle de fire delferdighetene (loc.cit). For å kommunisere muntlig og skriftlig kreves kunnskap om språkets lydsystem (fonologi), bøyning og avledning (morfologi), ordstilling (syntaks) og vokabular. Innen kommunikativ kompetanse er det også snakk om kunnskap om hvordan språket organiseres over setnings- og meningssammenhenger (dvs tekstkompetanse), og kunnskap om hvordan ulike språkfunksjoner realiseres. Den ekspressive, den mellommenneskelige og den referensielle er de tre språkfunksjonene en ofte opererer med (Svendsen 2009: 42).

Den siste formen for flerspråklighet handler om *identitets- og holdningskriterier*. Her må en identifisere seg med begge språkene og bli identifisert av andre som tospråklig for å være tospråklig. (Svendsen 2009: 36). Selv om en føler seg tospråklig behøver en ikke å beherske begge språkene like bra (Liebkind 1992:44). Omvendt kan det også være et tilfelle at en person behersker begge språkene like bra, men anser ikke seg selv som tospråklig (loc.cit). Identitet er noe psykologisk som har å gjøre med hvordan vi oppfatter oss selv, hvordan vi velger å identifisere oss og hvilke personer og grupper av personer vi identifiserer oss med (Libkind 1992:44).

Jeg har valgt å legge til grunn definisjonen av flerspråklighet delvis med utgangspunkt i språkkompetanse, og delvis med identitets- og holdningskriterier. Altså at en språkbruker regnes som flerspråklig dersom han/hun innehar produktive og/eller reseptive språkferdigheter i forhold til det/de aktuelle språket. Min definisjon åpner for et komplementaritetsforhold mellom språkene som personen behersker, det vil si at personen

anses som flerspråklig selv om kodeveksling benyttes. Det å kunne identifisere seg med begge språkene for å kunne kalles tospråklig, er også noe jeg velger å legge til grunn for min forskning.

### 3.3 Definisjoner av kodeveksling

Kodeveksling defineres på ulike måter i faglitteraturen, men handler primært om å veksle mellom to språk eller to varianter av samme språk (Sandbakk 2009:29). Milroy og Muskyen (1995:12) hevder at feltet kodevekslingsforskning inneholder et forvirrende antall ulike definisjoner på fenomenet kodeveksling. I noen tilfeller overlapper definisjonene hverandre og det forekommer at ulike forfattere bruker definisjonene på ulike måter (loc.cit).

Enkelte forfattere, (for eksempel McCormick 1994:581), bruker en vid forståelse av begrepet. Her inngår blant annet situasjons- og formålsbetinget språkveksling, altså bruk av et språk i visse situasjoner og til visse formål og et annet språk i andre situasjoner og til andre formål. Andre, (for eksempel Røyneland), definerer kodeveksling mer avgrenset ved at ”fleire ulike varietetar blir brukte innanfor ein og same samtale eller i vekslinga mellom samtalar” (Røyneland 2003: 45). Milroy og Muysken (1995:7) avgrenser også begrepet til å gjelde språkveksling innenfor en og samme samtale. Jeg har valgt å holde meg til den smale versjonen, altså at bruken av to språk må foregå innenfor samme samtale for at det skal kunne regnes som kodeveksling.

#### 3.3.1 Forskning på kodeveksling

Det var først på 1970-tallet at forskning på kodeveksling fikk gjennomslag internasjonalt, i første omgang som en del av sosiolingvistikken, og spesielt med arbeidet til den amerikanske sosiolingvisten John J. Gumperz (Aarsæther 2009:72). Andre studier om kodeveksling som kom i samme periode, er arbeidet til Clyne 1969 og Hasselmo 1970 (sitert i Aarsæther 2004:15).

Aarsæther hevder at kodevekslingen, som trolig har vært praktisert i flerspråklige miljø til alle tider, ble neglisjert av tospråklighetsforskere tidligere. I den grad kodeveksling ble nevnt, var det med den negative merkelappen inferens (innblanding), som kategoriserte kodeveksling som mangel på språkbeherskelse (loc.cit). Engen og Kulbrandstad (2004:65ff.) viser at

fenomener som har med skifte mellom to eller flere språk å gjøre, stadig ble observert og kommentert like etter 2.verdenskrig i forbindelse med tospråklighetsforskningen. Eksempler på dette finnes hos begge de sentrale pionerene på dette forskningsområdet, Uriel Weinreich og Einar Haugen. Uriel Weinreichs *Language in contact* (1953) blir regnet som en av de tidlige studiene på feltet. Weinreich ser på den tospråklige situasjonen i Sveits der han er opptatt av hvilke psykolingvistiske og sosiolingvistiske forhold som ligger til grunn for det han betegner som inferens. Med boka ”The Norwegian language in America” (1953) var Haugen opptatt av å vise det funksjonelle i blandinga av to språk, og med det å tilbakevise den latterliggjøringa og det negative stemplet ”amerikansk-norsken” var utsatt for. Norsk-amerikanernes språkblanding ble omtalt av Haugen som: ”Confusion of tongue is not identical with a confusion of communication” (1953:71) (sitert i Aarsæther 2004:16).

Blom og Gumperz’ studie om kodeveksling mellom ulike norske dialekter i en kommune i Nord-Norge, kodeveksling i Hemnesberget (1972), blir regnet som det banebrytende arbeidet om kodeveksling. Denne studien fikk språkforskere til å bli oppmerksomme på kodeveksling som fenomen, og kodeveksling kom på dagsorden i internasjonal språkforskning. Blom og Gumperz viste at kodeveksling ikke skulle regnes som noe negativt, men derimot som et uttrykk for språklig kompetanse (Aarsæther 2009: 73). Myers Scotton (1993) hevder også at den fordomsfrie holdninga til fenomenet kodeveksling tilhører tida fra 1970 og framover (sitert i Aarsæther 2004:17).

Samlet sett finnes det per i dag relativt få studier av kodeveksling der norsk er involvert som ett av språkene. Noen arbeider må likevel nevnes: Lanzas studie om engelsk- norsk kodeveksling blant småbarn (Lanza 1997), Guldals avhandling om tospråklige engelsk-norske barns kodeveksling (1997), samt Türkers avhandling om tyrkisk-norske ungdommers kodeveksling (2000). Skaadens avhandling (1998) om morsmålet til innvandrere i Norge med serbo-kroatisk språkbakgrunn tar også opp kodeveksling, i tillegg til Nordenstams arbeid om svensk- norsk kodeveksling (1979). Aarsæthers ph.d.- avhandling om kodeveksling i samtaler mellom pakistansk- norske tiåringer (2004) og Svendsens ph.d.-avhandling om språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo (2004), må også nevnes.

Aarsæther hevder at arbeidet som omhandler kodeveksling i Norge, må anses som beskjedent, noe som han igjen ser på som overraskende. En kan forundre seg over at språkkontakt som fenomen har blitt lite utforsket i landet vårt i og med at norsk og samisk har levd side om side

i lang tid i Norge. Jahr (1986) (sitert i Aarsæther 2004: 15ff) beskriver språksituasjonen i Nord-Norge som et flerspråklig laboratorium der språk som samisk, finsk, og i perioder, russisk, har vært og er viktige språk, i tillegg til norsk. Det er også få publiserte arbeider som tar for seg kodeveksling mellom norsk og ett av de mange nye minoritetsspråkene som i mer enn tretti år har vært med på å skape et flerspråklig Norge.

### 3.3.2 Veksling og lån

Forskere som arbeider med kodeveksling har ulike syn på hva som kan betraktes som *kodeveksling* og hva som betraktes som *lån*. Poplack mener at kodeveksling kun kan reserveres til større språklige enheter, og at innslaget må bestå av en sekvens av flere ord (sitert i Lane 1999:57). Dersom det er snakk om bare ett ord, regnes det som lån og ikke som bytte av kode (loc.cit). Myers- Scotton skiller ikke mellom kodeveksling og lån. Hun mener at kodeveksling også kan inkludere enkeltmorfemer, både leksikalske og grammatiske: ”The position taken here is that EL material of any size, from single morpheme or lexeme to several constituents, may be regarded as CS material” (Myers-Scotton 1993:5). Myers- Scotton mener at det ikke er noen prinsipiell forskjell mellom kodeveksling og lån siden begge fenomenene fastholder de morfo-syntaktiske reglene til vertsspråket (the matrix language-ML), mens Poplack på den annen side hevder at lån ikke kan anses som kodeveksling siden det ikke følger de morfo-syntaktiske mønstrene til språket det har røtter fra (sitert i Lane 1999:57). Jeg har valgt å følge Myers-Scotton og tar derfor utgangspunkt i at det finnes kodeveksling også på ord- og morfemnivå.

På 1980-tallet presenterte Poplack en modell med to grammatiske hypoteser når det kom til kodeveksling. Den første, ekvivalensrestriksjonen innebærer at språkbrukeren skifter kode på de steder i setningen der elementer fra begge språkene som er involvert, kan stå ved siden av hverandre uten at det fører til brudd på ordstillingsreglene i noen av språkene. ”Kodeveksling vil i regelen skje innenfor sekvenser der den syntaktiske strukturen i språkene er sammenfallende” (Engen og Kulbrandstad 2004:69). Veksling kan altså finne sted i tilfeller der ordstillingen på de to språkene er homogen, men ikke ellers. I møtet mellom språkene spansk og engelsk kan veksling finne sted mellom determinativ og substantiv siden begge språkene har lik ordstilling av slike element, mens veksling mellom substantiv og adjektiv ikke kan skje siden det ikke er likt i språkene.

Spansk	Engelsk
DET + SUB	DET + SUB
SUB + ADJ	ADJ + SUB

(Eksempel hentet fra Pia Lane 1999:63).

Den andre, hypotesen om fritt morfem-restriksjonen innebærer at kodeveksling ikke kan finne sted etter hvilken som helst konstituent i setningen forutsatt at denne konstituenten ikke er et bundet morfem. Det kan veksles kode mellom stammen i et ord og et affiks hvis stammen er fonologisk integrert i språket som affikset tilhører (Grosjean 1982:325) (sitert i Engen og Kulbrandstad 2004:70).

Jeg kjøpte hvite *carer*

(Eksempel hentet fra Pia Lane 1999:64).

Vekslingen over vil ikke være tillatt, selv om ordstillingen overlapper, siden det involverer et fritt og et bundet morfem. Ifølge Poplacks modeller kan altså kodeveksling finne sted i de tilfeller der ordstillingen på de to språkene samsvarer og/eller mellom to frie morfem (Lane 1999:64).

Når det gjelder ekvivalensrestriksjonen viser Engen og Kulbrandstad at det for en rekke språkpar involvert i kodeveksling er funnet mange brudd på restriksjonen, derfor har denne hypotesen blitt forlatt (2004: 70). Det kommer også fram at flere forskere har funnet moteksempler på fritt morfem-restriksjonen (*loc.cit.*).

Myers- Scotton skisserer ”The Matrix Language- Frame Model” (direkte oversatt ”matrisespråk-ramme”) som innebærer at innen alle tilfeller med kodeveksling har det ene

språket en rolle som matrisespråk (the matrix language- ML), siden det danner konstituentrammen for setningen, og betraktes derfor som hovedspråket, mens det andre språket (embedded language- EL) spiller en mindre rolle, og kalles det innføyde språket. Denne modellen anses som en av de nyere modellene for setningsintern kodeveksling (Engen og Kulbrandstad 2004:71).

I modellen skilles det mellom to typer morfem, systemmorfemer og innholdsmorfemer. Systemmorfemer er funksjonsord som pronomen, determinativer, visse preposisjoner, hjelpeverb og annet, mens substantiv- og verbstammer regnes som innholdsmorfemer (Engen og Kulbrandstad 2004:71). Systemmorfemene bygger opp konstituentrammer. Konstituent er ledd eller ledd-deler som kan være dannet av morfemer fra matrisespråket, morfemer fra det innføyde språket eller det kan være en blanding av morfemer fra matrisespråket og fra det innføyde språket (Engen og Kulbrandstad 2004:71). I de blandede konstituentene er det matrisespråket som danner ramme for konstituenten. Dette innebærer at rekkefølgen på morfemene følger reglene i matrisespråket, og alle systemmorfemene i konstituenten som er syntaktisk relevante, kommer fra matrisespråket (loc.cit).

*The matrix language (hereafter ML) is the main language in CS utterances in a number of ways, as will become clear in the following chapters. Its identification is discussed in Chapter 3. The term “embedded language” (hereafter EL) refers to the other languages which also participate in CS, but with a lesser role. The argument of the model presented here is that the ML sets the morphosyntactic frame of sentences showing CS.*

(Myers-Scotton 2003: 3).

Poplack deler ikke synet som Myers- Scotton presenterer i sin ”The Matrix Language- Frame Model”. Hun ser kodeveksling som veksling, der den tospråklige veksler mellom to grammatiske system (siteret i Lane 1999:63). Derfor må bruken av fremmede leksem involvere et komplett skifte av kode for å kunne bli betraktet som kodeskifte. Poplack ser det derfor slik at dersom fremmede leksem har likt mønster som giverspråket, blir det ansett som kodeveksling, men dersom leksemene følger mønsteret til versspråket, blir det ansett som lån.

### **3.3.3 Ulike tilnærminger til kodeveksling**

Vekslingen mellom koder i kommunikasjon blant tospråklige kan ifølge Engen og Kulbrandstad (2004:66) studeres ut fra et syntaktisk perspektiv eller et pragmatisk perspektiv.

Pragmatisk perspektiv er også en form for diskursivt perspektiv. Ifølge Aarsæther kan forskning på kodeveksling sies å være en integrert del av så vel det sociolingvistiske fagfeltet, som det mer spesifikke tospråklighetsfeltet. I pakt med at kodeveksling har blitt etablert som forskningsfelt, har det også utviklet seg ulike tilnærminger til kodeveksling. Aarsæther har valgt følgende grovinndeling:

- den grammatiske tilnærminga
- den sosiokulturelle tilnærminga
- den interaksjonelle tilnærminga

(2004:17).

Innenfor et syntaktisk perspektiv, eller en grammatisk tilnærming, er en opptatt av å studere bytte av kode innenfor en og samme setning, intrasentensiell veksling, og finne ut hvilke lingvistiske begrensninger som ligger til grunn for kodevekslingen. Her stiller forskerne seg spørsmål om blant annet overgangen fra en kode til en annen kan skje hvor som helst i setningen, innenfor et ledd eller mellom ledd osv.

De som ser på kodevekslingen ut fra et pragmatisk eller diskursivt perspektiv, er opptatt av de brukskonvensjonene som styrer kodeskiftene, og de funksjonene som skifte av kode har i en kommunikasjonssituasjon (Engen og Kulbrandstad 2004:66). Innenfor den sosiokulturelle tilnærminga til kodeveksling er Gumperz teorier (1972, 1982) sentrale. Teoriene tok som mål å forstå de underliggende kommunikative prosessene bak tospråkliges valg av flere språk i en samtalsituasjon (sitert i Aarsæther 2004:18). Gumperz (1982) var opptatt av kodeveksling som diskursstrategi, og spesielt i forhold til kodeveksling mellom setninger, såkalt intersentensiell veksling (op.cit).

Ei tradisjonell sociolingvistisk tilnærming vil hevde at individers språkbruk kan forklares ut fra sosiokulturelle strukturer på makronivå, mens den interaksjonelle tilnærminga knytter bruken av språklig kode til noe som genereres lokalt, ut i fra det som utspilles mellom de tospråklige som samhandler. Interaksjonelt orienterte forskere er skeptiske til forskningen som påfører mening til en kodevekslingssituasjon utenfra, fra analytikerens ståsted. Forskerens forforståelse for de sosiokulturelle forholdene som omgir den språklige samhandlingssituasjonen, kan ifølge Stroud (1992:131) (sitert i Aarsæther 2004:21) tåkelegge bakgrunnen for kodevekslinga, og redusere vår forståelse av de dynamiske og sammensatte forholdene som kan være bakgrunnen for at kodeveksling finner sted mellom tospråklige. De

sosiokulturelle forholdene utenfor samhandlingssituasjonen ses likevel ikke på som irrelevante innenfor den interaksjonelle tilnærmingen, men de må ikke tas for gitt som forklaring på kodevekslingen før analysen av samhandlingssituasjonen er ferdigstilt. Forskere innenfor den interaksjonelle tilnærminga til kodeveksling som Peter Auer (1998) og Li Wei (1998, 2002) har markert en opposisjon til den sosiokulturelle tilnærminga til kodeveksling, som særlig representeres ved Myers Scotton og hennes markerthetsmodell (1993). (sitert i Aarsæther 2004: 22). Innvendingen fra opposisjonen mot Myers Scottons modell er at den i liten grad fanger opp at kodeveksling i seg selv er en kommunikativ handling i samhandlingssituasjonen, og ikke bare et uttrykk for sosiale og kulturelle verdier tillagt forskjellige koder på makroplan. En annen innvending mot markerthetsmodellen er at det er vanskelig å finne klare sammenhenger mellom bruken av en språklig kode og et sett av sosiale rettigheter og plikter. Wei (1998:173) hevder at Myers Scottons modell som forutsetter en sammenheng mellom sosialt etablerte normer og språkvalg, kan brukes der det eksisterer mer eller mindre klare regler for når tospråklige bruker det ene eller det andre språket, for eksempel i diglossi-situasjoner. Ut i fra dette blir det vanskelig å bruke markerthetsmodellen i mindre fastlagte flerspråklighetssituasjoner.

Aarsæther har valgt å se kodeveksling som samhandlingsfenomen i sin analyse fra 2004 av samtaler mellom pakistansk-norske skolebarn fra en grunnskole i Oslo, og plasserer seg innenfor en interaksjonell tilnærming til kodeveksling. Her ser en på helheten i samtalen, der kodeveksling betraktes ut fra et tekst- og kommunikasjonsperspektiv. Søkelyset rettes ikke mot setnings- og ordnivået, slik mer grammatisk orienterte kodevekslingsstudier gjør (se for eksempel Emel Türker 2000).

I forhold til det metodiske, når det gjelder den interaksjonelle tilnærmingen til kodeveksling, er det viktig å ha et perspektiv på samtaleanalyse, som er en måte å analysere språkbruk på. Samtaleanalyse tar for seg *hva* det samtales om, og *hvordan* det samtales. Sekvensiell analyse er et viktig begrep innen samtaleanalyse, som innebærer at forskeren ser på *måten replikkene i en samtale er bundet sammen*, der den enkelte samtaleturen ses i lys av den foregående. I forhold til kodeveksling har sekvensiell analyse vist seg å være relevant for å kunne si noe om hvorfor et divergerende språkvalg kommer akkurat der det gjør, og ikke andre steder i samtalen. Ved å ”lese” trekk ved samtalens form, eller struktur, kan en dermed få viktig informasjon om relasjonelle aspekt ved samhandlinga mellom deltakerne” (Aarsæther 2006:45). Aarsæther viser gjennom sine analyseeksempler at kodeveksling kan ha funksjon



som turtaking, overlapping og emneskifte i samhandlingssituasjonene (2006:54). Det kommer også fram gjennom eksemplene at kodeveksling kan brukes til å forsterke opposisjon og konflikt mellom deltakerne i en samtale (loc.cit). Aarsæther hevder at slike funn er med på å understreke at kodeveksling ikke er noe som kan opptre hvor som helst i et samhandlingsforløp, men at veksling har en funksjon i organiseringa av diskursen (2006: 54). Han viser med dette at tospråklige bevisst bruker kodeveksling for å tjene en rekke kommunikative formål når de samhandler. I de tilfeller der tospråklige bruker det samme språket i store deler av samtalen og en kodeveksling inntreffer, vil kodevekslingspunkt fungere som et kontekstualiseringssignal. Signalet vekker til live noen forventninger hos samtalepartene i forhold til hvilken kommunikativ effekt kodevekslingen skal ha.

Aarsæther har valgt å dele de kvalitative analysene i forskningen fra 2004 inn i to separate kapitler med navnene *diskursrelatert kodeveksling* og *deltakerrelatert kodeveksling*. *Diskursrelatert kodeveksling* kan forklares som en type kodeveksling som har en samtaleorganiserende funksjon. *Deltakerrelatert kodeveksling* betegner en type språk veksling som kan føres tilbake til taleren, ikke til selve diskursen. Det handler om talerens preferanse for, i en gitt situasjon, å bruke et språk framfor et annet.

Grensen mellom diskursrelatert og- deltakerrelatert kodeveksling er ikke til enhver tid gitt. Når flere inkluderes i en samhandlingssituasjon, fører dette til endringer i deltakersammensetningen, som igjen påvirker selve samhandlingen. Aarsæther hevder at diskursrelatert kodeveksling kan forstås og forklares ut ifra måten samtalen har utviklet seg på, mens bakgrunnen for deltakerrelatert kodeveksling kan forklares ut fra den individuelle samtaledeltaker, som enten ut ifra preferanse eller kompetanse velger en bestemt kode (2004: 46 ff). Kodevekslingens funksjon kan ifølge Auer (1998) (sitert i Aarsæther 2004:47) bli flertydig, eller polyvalent. Flertydigheten kan opptre i de tilfellene der deltakerrelatert språkveksling får diskursrelatert mening. For eksempel i de situasjoner der tospråklige i utgangspunktet har ulike preferanser for språk, men etter hvert ender opp med et felles språk for samhandlingen, blir punktet der den ene konvergerer til den andres språkvalg et punkt i samhandlinga med potensial til å bli diskursrelatert.

Jeg har valgt å følge en interaksjonell og samtaleanalytisk tilnærming til kodeveksling. Her vil jeg spesielt se på hvilken funksjon kodeveksling har i en tospråklig samtale, i tillegg til hva som er med på å styre at kodeveksling finner sted. Siden kodeveksling i seg selv kan være meningsbærende, er det interessant å studere hvilken kommunikativ funksjon vekslingen får i

en romanes-norsk samtale. Det er også interessant å se på hva som skjer med språket til de andre samtalepartene når en av partene i samtalen velger å gå over til en annen kode. I tillegg til dette vil jeg ta for meg i hvilken grad samtalens tema er med på å styre at kodeveksling finner sted.

### 3.3.4 Tre typer kodeveksling

Kodeveksling deles vanligvis inn i tre hovedtyper: taggveksling, kodeveksling mellom setninger (intersentiell) og setningsintern kodeveksling (intrasentiell) (Appel og Muysken 1987:118). Taggveksling består i at en setter inn tagger på ett språk i en ytring som ellers er på et annet språk. Et eksempel kan være: *Jeg har ikke vært hjemme, you see?* På norsk har vi også et liknende påheng i *vet du* som i muntlig form ofte trekkes sammen og uttales *vettu*. Et eksempel fra min egen hverdag kan være når jeg må fortelle sønnen min på to år at vi må spise frokost før vi reiser i barnehagen, da kan jeg si til han: *Vi må spise frokost først, vet du*. Taggveksling stiller trolig mindre krav til tospråklige ferdigheter sammenliknet med andre typer kodeveksling (Engen og Kulbrandstad 2004: 67). Taggene er ikke integrert i setningsstrukturen, slik at de lett kan skytes inn eller føyes til uten at det berører den syntaktiske oppbygningen av setningen. Taggene er ofte faste, formelliknende vendinger (loc.cit).

Kodeveksling mellom setninger foregår ved at man skifter fra det ene språket til det andre i overgangen mellom to setninger. Her fullfører man en eller flere setninger eller ytringer på et av språkene før en veksler til det andre språket som brukes i samtalen. Denne typen veksling krever en bedre beherskelse av begge språkene sammenliknet med taggvekslingen siden en må være i stand til å produsere hele setninger på begge språkene (Engen og Kulbrandstad 2004:68). Vi kan se eksempel på veksling mellom setninger fra Aarsæthers analysemateriale.

6. Ashraf: ikke tema heller

7. Rahila: [dõ tin darakht]

[to-tre trær]

8. Ashraf: [Nausheen] ad tema hõni thi

[Nausheen] vi skulle ha tema nå

(Eksempel hentet fra Finn Aarsæther 2004:47).

Her ser vi at Ashraf veksler fra norsk i setning 6 til urdu i setning 8. Det norske ordet *tema* er brukt i setning 8, men blir av Aarsæther ikke sett på som kodeveksling i egentlig forstand, men som et innskudd av et norsk lånord i ei ytring som har et klart urduspråklig preg (2006:48).

Setningsintern veksling blir regnet som den mest krevende formen for kodeveksling (Engen og Kulbrandstad 2004:68). Her er det veksling mellom uttrykkselementer fra to språk innen en og samme setning (*loc.cit.*). Innslagene fra det ene språket kan være alt fra deler av ord, for eksempel stammen i ordet, og hele enkeltord til lengre deler av setningsledd og hele ledd. Røyneland hevder at setningsinterne vekslinger er vanlige i flerspråklig kommunikasjon, og at hvor mye en flerspråklig kodeveksler, øker i takt med den flerspråklige kompetansen (Røyneland 2003:48). Under er et eksempel på setningsintern kodeveksling fra russisk til engelsk.

a. Sobral sebe ogromnuju kollekciju vorovannyx *pieceov of art* collected self huge collection stolen-pl-gen piece-pl-gen of art  
'He collected a huge collection of stolen pieces of art for himself'

(Eksempel hentet fra An Analysis of Russian-English Intrasentential Code Switching <http://www.cas.sc.edu/ling/fasl13/abstracts/Babyonyshev.pdf>)

Lane (sitert i Andersen 2007:24) viser at den intrasentielle kodevekslingen kan ses på som enten *innskutt* eller *alternerende*, alt ettersom hvordan en ser på samspillet mellom språkene som er involvert. Dersom en ser på kodevekslingen som innskutt, går en ut ifra at et av språkene er mer dominant enn det andre, og danner den grammatiske rammen som element for det andre språket som settes inn. Med et alternerende perspektiv på kodevekslingen antar en at språkene møtes på likt grunnlag. Her må hver veksling ses på som et fullstendig bytte av kode.

Auer har, som allerede nevnt, en samtaleanalytisk tilnærming til kodeveksling, og skiller kun mellom to typer kodeveksling, nemlig innskutt og alternerende kodeveksling. Auers skille

mellom typer av kodeveksling er knyttet til om vekslinga kan regnes som strukturelt avgrenset eller ikke, om tilbakevendingspunktet til samhandlingsspråket kan regnes som forutsigbart eller ikke, og om kodevekslingen inviterer samtalepartnerne til å svare på det språket det veksles til, eller ikke (sisert etter Aarsæther 2004:44). Auer anser innskutt veksling som avgrenset, mens veksling av den alternerende typen ikke er det. Ved bruk av innskutt veksling vender språkbrukeren tilbake til den ”ordinære” koden etter et visst, forutsigbart punkt. Dette kan for eksempel være etter at et enkeltord eller ei enkeltsetning på det andre språket er føyd inn i det som i en gitt situasjon kan sies å være samhandlingsspråket. Et karaktertrekk ved innskutt veksling blir dermed at varigheten er forutsigbar. Alternerende veksling er på den annen side karakterisert ved at varigheten ikke er forutsigbar når det kommer til vekslingen. Her åpnes det for, men forutsetter ikke, at samtalepartneren(e) kan svare i den samme koden, og dermed at samtalen kan videreføres på det andre språket.

### **3.3.5 Årsaker til kodeveksling**

Det er en utbredt oppfatning at kodeveksling skyldes mangelfulle ferdigheter på det ene språket (Engen og Kulbrandstad 2004:72). Poplack (1980) hevder at språkveksling er noe som stiller store krav til vekslerne (sisert i Engen og Kulbrandstad 2004:80). Kun de med gode språkferdigheter er i stand til å få til vidtgående kodeveksling der alle de tre formene for kodeveksling, taggveksling, veksling mellom setninger og setningsintern veksling, benyttes (loc.cit). Lanza (2003:62) hevder at ved kodeveksling veksler språkbrukeren mer eller mindre bevisst mellom sine to språk i samhandling med andre tospråklige. I følge Engen og Kulbrandstad (2004:68) behøver ikke språkbrukerne å være seg bevisst at de veksler mellom språkene eller hvorfor.

Det kan være flere årsaker til at kodevekslingen finner sted, og vekslingen kan tjene flere formål samtidig. Her vil jeg presentere noen årsaker til at kodeveksling kan inntreffe, og hvilke funksjoner kodeveksling kan ha i tospråklige samtaler.

#### **a) Kodeveksling som samtaleorganiserende trekk**

Kodeveksling kan i seg selv være en kommunikativ handling som følger samtalens utvikling (Aarsæther 2006:46). De samtalesituasjonene der det er vekslingen i seg selv som er viktigst, ikke hvilket språk det veksles til, kan illustrere dette best. Her er det viktig for de tospråklige

å skape en kontrast til den foregående replikken i samhandlingen. Språkvalget er i disse tilfellene et lokalt anliggende, ikke noe som styres av sosiale mekanismer utenfor samhandlingssituasjonen (loc.cit).

Aarsæther hevder at kodeveksling er en tilleggsressurs tospråklige har som de kan bruke for å farge sine replikker i en samtale, en ressurs som enspråklige ikke er innehavere av (2006:45ff). I følge Aarsæther gir forskningen til Auer (1984, 1995, 1998) god dokumentasjon på at kodeveksling er et trekk som tospråklige bruker hyppig for å organisere samtaler. Det kommer blant annet fram i Auers studier at kodeveksling faller sammen med andre samtaleorganiserende trekk, som også enspråklige bruker, som blant annet forsinkelser, taushet, overlapping, økt hastighet, økt volum osv.

### **b) Kompetanse og-preferanserelatert kodeveksling**

Det tilhører sjeldenhetene at tospråklige personer har like god kompetanse i begge språkene på alle områder. Veksling av språk begrunnet med vanskeligheter med å uttrykke seg på det språket som først benyttes, er trolig tilfellet i noen situasjoner (Aarsæther 2004:72). Dersom en språkbruker snakker om et gitt emne på det språket som er svakest utviklet i forhold til det aktuelle temaet, er det naturlig at det forekommer større eller mindre ytringsdelar på det andre språket (loc.cit). I følge Svendsen er de ulike språkene i et individs språklager *innbyrdes sammenkoplet*. I visse kontekster eller faser kan en produsere tale der det mer eller mindre kontinuerlig veksles mellom ulike språk. Vekslingen kan opptre både mellom og innenfor samme ytring. ”En slik kodeveksling kan på den ene siden skyldes at man ikke kan eller ikke finner det aktuelle ordet eller uttrykket på et av språkene” (Svendsen 2006: 36).

Engen og Kulbrandstad (2004:73) viser til et eksempel med minoritetselever som samtaler om et tema som er knyttet til skolen. Selv om minoritetsspråket brukes, kan de trekke inn majoritetsspråket når de ikke finner de betegnelse det er tale om på minoritetsspråket, eller om det er tema som elevene er lite vant til å snakke om på minoritetsspråket (loc.cit).

Omvendt kan det i en samtale mellom elevene, som i hovedsak foregår på majoritetsspråket, forekomme innslag fra minoritetsspråket der det samtales om emner knyttet til for eksempel mat, klær, religion, høytider og lignende. Forklaringen trenger ikke å være den at elevene ikke er i stand til å uttrykke seg på det språket de veksler fra, men at bytte av språk skjer fordi det er enklere å uttrykke seg på det andre språket der ord og vendinger føles mer tilgjengelige (Engen og Kulbrandstad 2004:73).

Preferanserelatert kodeveksling har å gjøre med språkbrukerens ønske om å bruke det ene språket framfor det andre. Preferanse og kompetanse kan også henge sammen i de tilfellene der en taler foretrekker å bruke et bestemt språk på grunn av kompetanse i det valgte språket, eller mangel på sådan i det som velges bort (Aarsæther 2004:45ff). Ifølge Aarsæther kan det være flere grunner til at tospråklige viser preferanse for et språk, til tross for at kompetansen er god i det andre språket også. En forklaring kan være at en språkbruker generelt identifiserer seg mer med det ene språket, eller ønsker å snakke et bestemt språk i en gitt situasjon (2004:46). Når en taler viser at han eller hun foretrekker å bruke et bestemt språk framfor et annet, kan det skyldes kompetanse i det språket som velges, eller mangel på sådan i forhold til det språket som velges bort. På denne måten kan preferanse henge sammen med kompetanse. Men det må legges til at det kan være ulike årsaker til at tospråklige viser preferanse for et bestemt språk til tross for at kompetansen er god også i det andre. Valg av språk kan være begrunnet ut fra at en språkbruker generelt identifiserer seg mer med det ene språket enn det andre, eller et uttrykk for at språkbrukeren har et ønske om å snakke et gitt språk i en gitt situasjon.

Kodeveksling kan i seg selv også fungere som et identitetsmerke. Dersom hyppig bytte av språk er et kjennetegn ved språkbruken til et medlem av en tospråklig befolkningsgruppe, kan kodevekslingen være en kode i seg selv. En blandet kode gjør språkbrukeren til en person som av ulike årsaker ikke føler seg sterkt knyttet til noen av de miljøene der de to språkene er hovedspråk (Engen og Kulbrandstad 2004: 75-76). Fraurud og Hyltenstam (1999:251) hevder at: "Det rör sig ofta om markering av dubbel identitet i någon bemärkelse eller att man markerar sin lojalitet med andra talare som också är tvåspråkliga och hör till en speciell talgemenskap".

Kodeveksling kan også fungere som en identitetsmarkør eller identitetsforsterker på den måten at språket en bruker, viser til enhver tid tilknytning til et bestemt miljø. I en situasjon med tospråklige minoritetsmedlemmer fungerer vekslingen mellom majoritetsspråket og minoritetsspråket som et skille mellom de-kode og vi-kode (op.cit:74). De-koden, majoritetsspråket, forbindes med mer formelle, stivere og mindre personlige forhold, mens vi-koden, minoritetsspråket, er knyttet til uformelle og personlige sammenhenger (loc.cit).

### **c) Preference for same language talk**

Aarsæther fant i sin analyse av kodevekslingen til pakistansk-norske tiåringer at de i all hovedsak valgte å holde seg til det samme språket om gangen (2004:231). Aarsæther viser til at dette er noe som støtter opp om Auers (1984) og Cromdals (2000) funn om *preference for same language talk* i tospråklig samhandling (sitert i Aarsæther 2004:231). Auers studier (1984) viste at tysk-italienske informanter, her barn, foretrakk å bruke *ett språk om gangen* der resultatet av en språkforhandlingssekvens vanligvis var at deltakerne fortsatte samtalen på et språk fram til et nytt vekslingspunkt. Bruk av divergerende språk over lang tid tilhørte sjeldenhetene (sitert i Aarsæther 2006:51). Aarsæther fant også i sin studie (2004) at kodevekslers initiativ ble fulgt, og vekslingen skjedde kollektivt over til det andre språket til neste vekslingspunkt inntraff. Dersom kodevekslers initiativ ikke ble fulgt opp av de andre, vendte initiativtakeren tilbake til utgangsspråket. Aarsæthers materiale kunne heller ikke karakteriseres som lange strekk med divergerende språkvalg blant deltakerne, selv om det kunne forekomme. Det ble vist en gjennomgående tendens til å bruke det samme språket, noe som gir selve vekslingspunktet et kontekstualiseringssignal.

#### **d) Utdanningsnivå, yrke og alder**

Det er ofte forskjeller mellom grupper av språkbrukere og mellom individer innenfor samme gruppe når det kommer til graden av kodeveksling. Enkelte kodeveksler oftere enn andre, og omfanget av kodeveksling varierer fra situasjon til situasjon. I noen situasjoner veksles det mer enn i andre. Engen og Kulbrandstad (2004:65) hevder at slike forhold gjør kodeveksling til et svært aktuelt tema i forbindelse med undersøkelse av språkbruksmønstre hos tospråklige medlemmer av språklige minoriteter. Carol Myers- Scotton (1995) hevder at graden av kodeveksling som finner sted, avhenger av språkbrukeres utdanningsnivå, yrke og alder.

*For example, schoolchildren are perhaps the speakers who do the most codeswitching, no matter what their socio-economic level. My field- work showed much codeswitching among children. In Nairobi it is especially common in the Eastleigh area, a working-class estate. A slang variety called “Sheng” also exists in such areas; it is an innovative mélange of Swahili as a matrix language with English embeddings.*

(Myers-Scotton 1995:39).

I boka *Social Motivations for Codeswitching* (1995) gir Myers-Scotton samfunnsmessige forklaringer på hvorfor kodeveksling finner sted hos flerspråklige. Her blir individets

motivasjon for å kodeveksle sett på ut fra forhold på et sosialt makronivå, forhold som ligger utenfor selve samhandlingssituasjonene. Myers- Scotton legger vekt på at språkbrukerne har felles forestillinger om normer for når man i et flerspråklig samfunn bruker det ene, det andre og eventuelt det tredje språket. Einar Haugen (1953:66) hevder at når kodeveksling er akseptert i et tospråklig miljø, finnes det sosiale normer for når en kan veksle, og hvor mye en kan veksle.

Myers- Scotton viser i den nevnte utgivelsen at det er tre ulike sfærer for språkbruk i store deler av det som kan regnes som det urbane Afrika, hjemmet, i nabolaget og på jobben (1995:38). Blant familien bruker de fleste urbane afrikanere med få unntak sitt morsmål (op.cit:39). I Afrika er det godt over 800 ulike språk, så det er store forskjeller når det kommer til hva som er morsmål for den enkelte (Myers- Scotton 1995:10). Morsmålet brukes også i samhandling med naboer og bekjente dersom de tilhører ens egen etniske gruppe. Men det forekommer noe kodeveksling til swahili og engelsk i Harare, eller til shona i tilfeller der språkbrukerne har ulike morsmål (loc.cit). På jobb bruker de fleste et språk som forbindes med utdanning, som er engelsk på mange arbeidsplasser, men kan være swahili for lavstatus arbeid (op.cit:41).

Barn med flere språk i sitt språklige repertoar viser i noen tilfeller en tendens til å bruke majoritetsspråket i større grad enn det/ de andre språkene, noe for eksempel Svendsen fant i sin studie av språkbruken til fem skolebarn i alderen 8-9 år i 1998/99. Disse barna vokste opp som trespråklige med språkene norsk, tagalog (en fillipinsk varietet) og engelsk. Svendsen fant at hovedmønsteret når det kom til barnas språkbruk, var at norsk var det dominerende språket både på skolen og hjemme (2002:423). Svendsen hevder at dominansen til norsk kan indikere at det pågår et framtidig generasjonsskifte med norsk som dominerende språk, med muligheten for at engelsk tar over rollen tagalog har når barna blir eldre (op.cit:423-424). Hun viste også at barna brukte norsk i større grad enn sine foreldre.

### **e) Language style as audience design**

Bells modell (1984) som omhandler *language style as audience design*, tar utgangspunkt i at en taler utformer og tilpasser språket sitt etter tilhørerne han eller hun har (sitert i Aarsæther 2004:115). På samme måte som Goffmans (1979, 1981) (sitert i Aarsæther 2004:115) begrep *participation framework*, trekker Bell inn ulike kategorier med potensielle tilhørere i en kommunikasjonssituasjon. I Bells modell presenteres fire ulike publikumsroller, som han mener



talerens språk påvirkes av: adressat, lytter, kjent overhører, og ukjent overhører (*adresse, auditor, overhearer, eavesdropper*). Bell underbygger sin modell med referanse til et bredt utvalg sosiolingvistiske data fra flere forskere, der det kommer fram at talere endrer språket i standardisert eller enspråklig retning når en standardisert eller enspråklig adressat/lytter/overhører innlemmes i, eller på en annen måte presenteres for ei gruppe tospråklige eller dialekttalende.

#### **f) Kodeveksling som maktbruk**

Aarsæther (2006:52) henviser til en rekke forskere, Guldal (1997), Jørgensen (1998) og Cromdal (2000), som har vist hvordan kodeveksling kan brukes til å forsterke makt- og konfliktrelasjoner i tospråklig samhandling. Forskerne nevnt over viser dette fenomenet med utgangspunkt i ulikt empirisk materiale og i ulik grad. Aarsæther fant i sitt eget materiale (2004) eksempler på hvordan kodeveksling ble brukt for å forsterke opposisjon og konflikt mellom deltakerne i en samtale (2006:54).

Kodeveksling kan i følge Svendsen være et diskursivt virkemiddel i en sosial posisjonering av seg og andre, der hun henviser til Davies og Harrè 1990, (sitert i Svendsen 2006:36).

Kodeveksling kan også brukes som forsterker i tospråklige samtaler (Engen og Kulbrandstad 2004:74). Her vises til et eksempel fra Jørgensens forskning (1997:55) (Sitert i Engen og Kulbrandstad 2004:74) der elever med tyrkisk-dansk språkbakgrunn arbeider med et gruppearbeid der den ene forsøker å få en annen til å slutte å snakke om noe som er utenfor oppgaven. Da det ikke hjelper å be eleven om å tie stille på tyrkisk, slår hun over til dansk. Skiftet til dansk kan tolkes som et virkemiddel som brukes for å gi formaning større tyngde. Eleven som veksler over til dansk her, påberoper seg det danske språks status som det offisielle, som maktens språk og som lærerens språk.

Kodeveksling kan skape spesielle stilistiske effekter og signalisere sosiale og psykologiske forhold knyttet til samtalepartnerne og relasjonene mellom dem (op.cit: 73-77). Kodeveksling kan også markere ulike lag eller perspektiver i en samtale. Her gir språkskiftet et skille mellom det som er språkbrukerens eget, og det han/hun bringer videre fra andre. Veksling mellom språk kan også fungere som understreking og forsterking, dette kan oppnås ved gjentakelse av det samme budskapet først på det ene språket, så på det andre (op.cit: 73). En annen funksjon veksling av språk kan ha, er å ekskludere noen fra en del av samtalen. Bytte av kode blir i slike tilfeller et maktgrep overfor de andre samtaledeltakerne som ikke tar del i

den koden det byttes til (op.cit: 77). Et eksempel som kan nevnes i denne sammenhengen er når norske foreldre slår over til engelsk når det er noe de ikke vil at barna skal oppfatte, eller Erasmus i Ludvig Holbergs *Erasmus Montanus* som bruker innslag av latin for å imponere de ”udannede” mennesker på Bierget, og vise hvor mye bedre han er enn dem (loc.cit).

Minoritetsspråklige elever, med felles språklig bakgrunn, vil kunne bruke samme strategier dersom de ikke ønsker at læreren skal forstå det de snakker om (Røyneland 2003b: 52) (siteret i Andersen 2007:29). Engen og Kullbrandstad viser til et eksempel med en jente på ni år som forteller at hun og hennes bestevenninne, som begge var vietnamesisktalende og bosatt i Norge, oftest snakket vietnamesisk når de var alene eller sammen med andre vietnamesere, og norsk når det var norsktalende til stede. Men om muligheten skulle by seg, snakket de likevel en gang i blant det av de to språkene som ingen av de andre kunne, for å holde dem utenfor (Kullbrandstad 1997:53) (siteret i Engen og Kullbrandstad 2004:42).

### **3.3.6 Holdninger til kodeveksling**

Engen og Kullbrandstad (2004:77) hevder, som allerede nevnt, at det er en utbredt oppfatning at kodeveksling er noe negativt. ”Ofte blir det sett på som en regelløs blanding av to språk og tegn på mangelfull språkbeherskelse eller sjuskete språkbruk”(loc.cit). ”Halvspråklige” er ofte en betegnelse personer som kodeveksler, får. I for eksempel Sverige blir rinkebysvenskan sett på som et mindreverdige blandingspråk og oppfattet som en trussel mot ”den fina svenskan” (Kotsinas 1996). Rinkebysvenskan blir møtt med samme type skepsis som språket til arbeiderklassen i Stockholm som vokste fram på begynnelsen av 1900-tallet.

Arbeiderklassesvensken ble sett på som uren og mangelfull.

De tospråklige kan selv ha en negativ holdning til kodeveksling, de kan synes det er flaut og/eller mene at det skyldes latskap. Mange tospråklige har en tendens til å unngå å veksle mellom språkene i de situasjoner der det er personer som har en konservativ eller streng oppfatning til språklig renhet til stede, som for eksempel lærere og foreldre. Om kodeveksling allikevel forekommer, kan de skyte inn en unnskyldende kommentar (Engen og Kullbrandstad 2004:78). Vekslingen kan bli betraktet som illojalitet overfor et av språksamfunnene eller som snobberi i form av at språkbrukeren har en trang til å markere tilhørighet til et prestisjefyllt miljø eller en kultur med høy status (op.cit:78).

## 3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg teori i forhold til flerspråklighet og kodeveksling.

Hoveddelen av kapitlet omhandler ulike teoretiske aspekter ved kodeveksling. Jeg har valgt å ikke skille mellom veksling og lån, men heller regne dette som former for kodeveksling. Når det gjelder tilnærming til kodeveksling, har jeg valgt den interaksjonelle og samtaleanalytiske formen som blant annet fokuserer på funksjonen kodeveksling kan ha i en tospråklig samtale. Innenfor denne tilnærmingen til kodevekslingen blir kodevekslingen meningsbærende i seg selv.

# 4 Metode

## 4.1 Innledning

Metode, eller *Methodos* fra gresk, betyr opprinnelig ”Veien til målet” (Kvale 2010: 99). Selve forskningsprosessen kan karakteriseres som *veien* som munner ut i det endelige forskningsresultatet, her *målet*. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi går fram for å hente ny informasjon om virkeligheten, og hvordan vi analyserer og tolker denne informasjonen, noe som også er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen m. fl. 2006: 32 ff.). I løpet av forskningsprosessen må forskeren ta en rekke valg og avgjørelser for på best mulig måte å kunne besvare sine forskningsspørsmål.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de valg og avgjørelser jeg har tatt i arbeidet med å innhente avhandlingens empiri, som har blitt gjort gjennom intervju, der både gruppeintervju og individuelle intervju har vært metoder jeg har benyttet meg av, i tillegg til observasjoner. Validitet og reliabilitet i forhold til undersøkelsen vil også bli drøftet. Resultatene, analysen og drøftingen presenteres i kapittel 5,6 og 7.

## 4.2 Metodetriangulering

Metodetriangulering innebærer bruk av flere ulike metodiske tilnærminger i innsamlingen og analysen av dataene, for eksempel både intervju og observasjon (Johannessen mfl. 2006:199). Triangulering betyr å peile inn et punkt fra tre kanter, og i samfunnsvitenskapen vil det si å bruke flere perspektiv for å se et fenomen (Johannessen mfl. 2006:317). Når fenomenet blir belyst fra flere sider, gir det en mer inngående analyse, og de innsamlede dataene vil bli mer pålitelige, samtidig som tolkningsbakgrunnen blir bredere. Sigmund Grønmo (sitert i Johanessen mfl. 2006:317) hevder at når ulike metodiske innsamlingsformer fører til samme resultat, så styrkes resultatets tillit, og motsatt når forskjellige metodiske teknikker gir ulike resultat, kan det bidra til nye tolkninger og en mer nyansert og helhetlig forklaring av de aktuelle forskningsspørsmålene. Metodetrianguleringen virker også forebyggende for én metodes begrensning. De ulike metodene som benyttes i en metodetriangulering, kan utfylle hverandre.

I min oppgave ønsket jeg å skaffe meg dypde i datatilfanget og valgte derfor tre former for kvalitativ metodisk tilnærming. Individuelle intervju, gruppeintervju og observasjoner danner den metodiske trianguleringen for min avhandling. Gjennom de individuelle intervjuene får jeg nokså grundige og detaljerte opplysninger om blant annet elevinformantenes egne oppfatninger om språkbruk, språkholdninger og språklige identitet. I lærergruppeintervjuet redegjør lærerne for sine oppfatninger når det kommer til elevenes språkbruk, språkholdninger og forhold som har med elevenes identitet å gjøre. Elevgruppeintervjuet fungerer til dels som en dialog mellom to elevinformanter om temaer som har med egen språkbruk i tillegg til holdninger knyttet til språk og språklig identitet. I observasjonene kan jeg studere den faktiske språklige samhandlingen som foregår mellom elevinformantene, og undersøke om språkbruken lar seg påvirke av faktorer som for eksempel kontekst og andre deltakere. Observasjonene vil også fortelle meg i hvilken grad det er samsvar mellom det elevinformantene sier om egen språkbruk, og den faktiske språkbruken.

### **4.3 Kvalitative metoder**

Innenfor språk- og samfunnsforskning skilles det tradisjonelt mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvalitative innsamlingsmetoder kan karakteriseres som mer åpne og fleksible når en sammenlikner med kvantitative metoder. Ved bruk av kvalitative metoder får forskeren ofte tettere kontakt med respondentene, mens det i kvantitative metoder holdes mer avstand til forskningsobjektene. Innenfor de kvalitative innsamlingsmetodene er det et bredere repertoar av metoder, når vi sammenlikner med kvantitative, der de som blir hyppigst brukt kan sies å være intervju og observasjon. Tolkingsgrunnlaget er noe av det som skiller intervju og observasjon som metode fra hverandre. Intervjuet baserer seg på hva informanten sier, mens observasjonen er basert på hva forskeren ser og oppfatter. I en intervjusituasjon er det naturlig at forskeren er deltakende, mens forskeren kan være både en passiv og en aktiv deltaker i en observasjonssituasjon. Kvalitative data består av kortere eller lengre tekster som bearbeides for å få fram meningsinnholdet. Dataene kan foreligge i form av skrevne tekster, bilder og/eller lyd (Johannessen mfl. 2006:351).

### 4.3.1 Kvalitativ metode: intervju

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side”, ifølge Steinar Kvale (2010:21). Forskningsintervjuets mål er å produsere kunnskap der kunnskapen konstrueres i samspillet eller interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Intervjuet som datainnsamlingsmetode legger til rette for at en kan få nokså grundig og også detaljert innsikt i respondentens meninger og holdninger om et gitt tema, noe som var en av årsakene til at jeg valgte intervju som metode i min undersøkelse. Analysen av intervjuene skulle sammen med observasjonsanalysen hjelpe meg til å kunne svare på mine forskningsspørsmål.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan i motsetning til dagligdags samtale karakteriseres som en samtale med en struktur og en hensikt. Struktur og hensikt varierer fra undersøkelse til undersøkelse. Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom to likeverdige deltakere, siden forskeren er den som definerer og kontrollerer samtalen. Intervjueren gir temaet for intervjuet, og er også den som stiller oppfølgingsspørsmål til den intervjuede. Selv om intervjueren legger noen føringer for intervjuet, så kan forskningsintervjuet karakteriseres som mer dialog enn utspørring. Forskeren har et ansvar når det kommer til å skape en atmosfære som den intervjuede kan slappe av i og trives med, slik at intervjuets produkt blir så fruktbart som mulig. Desto mindre stram og rigid planen er for intervjuet, jo mer naturlig og samtaleaktig blir intervjuet. Intervjuets resultat blir med dette også mer troverdig.

I mine intervjuer opplevde jeg at det stort sett hersket en uanstrengt og god stemning, der både informantene og jeg slappet av. Selv om intervjuene delvis var styrt av intervjuguidene, opplevde jeg ikke at samtalene ble anstrengte av den grunn. Jeg tror at rommet der intervjuene ble gjennomført, var med på å bidra til at det ble en avslappet atmosfære. Alle intervjuene ble gjennomført på skolens kantine/lunsjrom over en kaffekopp. På mange måter bidro rommet og kaffekoppen til at intervjuet nærmet seg et vanlig ”kafébesøk” og en vanlig samtale, selv om det var jeg som stilte spørsmålene og til en viss grad hadde regien på gjennomføringen av samtalen.

Innen kvalitativ intervjuforskning finnes det ifølge Kvale (2010:35) få standardregler. Surveyintervjuet, som er en vanlig innsamlingsmetode innen kvantitativ forskning, kan beskrives som en metode i streng forstand, mens det kvalitative forskningsintervjuet blir betraktet mer som et håndverk. Når et surveyintervju gjennomføres, følger intervjueren

standardregler med minimal bruk av personlig skjønn, og stiller spørsmål i en på forhånd bestemt rekkefølge og med en bestemt ordlyd. I et kvalitativt forskningsintervju går produksjonen av data utover en mekanisk overholdelse av regler og er avhengig av ferdighetene og de personlige vurderingene til intervjueren når det kommer til hvordan spørsmålene stilles (Kvale 2010:99). Det finnes utallige former for forskningsintervjuer, og intervjuanalyser kan i stor grad variere. Mange metodologiske beslutninger tas på stedet mens intervjuet pågår. Et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren kreves når det kommer til selve intervjutemaet og til hvilke metodologiske muligheter som finnes. Den begrepsmessige siden ved å innhente kunnskap gjennom samtaler, bør også intervjueren kjenne til. For å bli en høyt kvalifisert intervjuer kreves omfattende trening på feltet.

Et intervju som på forhånd ikke har noen planlagte spørsmål vil være vanskelig å gjennomføre og fører samtidig til at dataene ikke utfyller hverandre i noe særlig grad. Motsatt kan et svært strukturert intervju gi lite spillerom og ende i intetsigende data. Det ideelle er trolig en mellomting, der en intervjuguide kan fungere som hjelp til å opprettholde en viss struktur i intervjuet. En intervjuguide er et manuskript som har til hensikt å strukturere intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale 2010: 143). Guiden kan enten inneholde noen forhåndsbestemte temaer som skal dekkes, eller bestå av en klar rekkefølge med ferdig formulerte spørsmål. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju med utgangspunkt i temabaserte intervjuguider. I tillegg til tematiske inndelte intervjuguider hadde jeg utarbeidet spørsmålslistor med en rekke ferdigformulerte spørsmål innenfor hvert av temaene i intervjuguidene. Spørsmålslistene fulgte jeg ikke slavisk, men de fungerte mer som sjekklister slik at jeg underveis i intervjuet og ved intervjuets slutt tok et blikk over de ferdigformulerte spørsmålene for å forsikre meg om at jeg ikke hadde glemt å stille noen viktige spørsmål. Utarbeidelsen av spørsmålslistene var også noe jeg arbeidet med som et ledd i det å forberede meg til intervjuene, slik at jeg på forhånd hadde tenkt igjennom hva slags type spørsmål det var naturlig å stille innenfor hvert av de opplistede emnene i intervjuguidene.

Kvale (2010:137) hevder at en ved semistrukturert intervju søker ”å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene”. Det semistrukturerte intervjuet har noen temaer som skal dekkes i tillegg til noen forslag til spørsmål, men er samtidig preget av åpenhet når det kommer til rekkefølgen spørsmålene blir stilt i, og måten spørsmålene blir formulert på. Denne åpenheten gir rom for å følge de spesifikke svarene som gis, og de historiene intervjupersonene deler. Det å følge

opp historiene som intervjupersonene forteller, gjør sitt til at intervjuet fort kan omhandle temaer som en som intervjuer på forhånd ikke hadde planlagt, og også temaer som er irrelevante for avhandlingens forskningsspørsmål. Når en bruker semistrukturerte intervju, er dette for øvrig noe en må regne med, og da er det forskerens oppgave å ta standpunkt til, underveis i intervjuet, når en lar den/de intervjuede få dele det de ønsker å formidle, og når en setter strek og fører samtalen inn ”på rett kurs” igjen. Hvor stramt en som forsker skal følge de forhåndsbestemte temaene, er også en balansegang fordi en ønsker at den intervjuede skal slappe av, og at samtalen skal være så naturlig som mulig samtidig som en er avhengig av å få relevante data for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Det jeg erfarte spesielt med elevintervjuene, var at respondentene hadde mye de ønsket å fortelle meg, og deler av dette var utenfor oppgavens rammer. For å opprettholde deres tillit valgte jeg å lytte til det de hadde å fortelle, og måtte heller passe på at jeg førte intervjuet tilbake til emnene i intervjuguiden.

Fallgruver og etiske problemer er det lett å møte på når en bruker kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Forskeren må være bevisst på at hennes forforståelse vil være med på å påvirke fortolkningen, slik det òg gjør for informanten. I tillegg kan en komme til å stille ledende og ladede spørsmål, slik at svarene respondenten gir, ikke nødvendigvis er uttrykk for egne meninger, men heller det som forventes at forskeren vil høre. Dataenes troverdighet og pålitelighet vil med dette ikke være tilfredsstillende nok. Intervjueren må også være oppmerksom på å skape en balanse mellom sitt ønske om å hente interessant kunnskap samtidig som en må respektere intervjupersonens integritet.

### **4.3.2 Gruppeintervju**

Akademiske intervju har generelt sett foregått mellom to personer. I dag benyttes fokusgruppeintervjuer i økende grad. Fokusgruppeintervjuer er en form for gruppeintervju der det hovedsakelig legges vekt på den verbale samhandlingen som skjer innad i gruppa. Forskeren formidler emner, men har i liten grad rollen som intervjuer, mer som en ordstyrer eller *moderator* som organiserer progresjonen i samhandlingen (Johannessen mfl. 2006:149). Moderatorens oppgave er å skape en velvillig og åpen atmosfære, der det kan uttrykkes personlige og motstridende synspunkter på de emnene som diskuteres. Målet med gruppeintervjuet er ikke at deltakerne kommer til en enighet om eller presenterer en felles løsning på de spørsmålene som debatteres, men heller at en får frem forskjellige synspunkter på saken. En av årsakene til at jeg valgte å gjennomføre gruppeintervju med



lærerinformantene, var for å ta del i en meningsutveksling mellom lærerne, som kunne være fruktbar for min undersøkelse. Elevgruppeintervjuet ble en meningsutveksling om temaer som blant annet omhandlet språkbruk, kodeveksling og språklig identitet.

Tabubelagte og følsomme temaer kan i et gruppesamspill være lettere å uttrykke, noe som bidrar til at forskeren lettere kan få tilgang til deltakernes meninger i forhold til denne typen temaer. Enkelte utfordringer i forhold til gruppeintervjuet kan spores. Moderatorens kontroll over intervjuforløpet reduseres imidlertid i gruppesamspillet, og et livlig samspill kan gjøre at intervjuutskriftene får et noe kaotisk preg. En annen utfordring en kan møte i gruppeintervju, er at de som blir intervjuet, kan avbryte hverandre, noe som gjør det vanskelig for intervjueren å oppfatte hva som blir sagt, og at den som avbrytes, kan ha et viktig poeng som går tapt. Jeg opplevde også som intervjuer å bli avbrutt ved flere anledninger, noe som førte til at samtalen tok andre retninger enn det jeg hadde sett for meg for meg på forhånd. I et gruppesamspill er situasjonen ofte slik at enkelte snakker mer enn andre. Enkelte liker å prate mye, mens andre er mer reserverte. I de to gruppeintervjuende jeg gjennomførte, merket jeg tidlig at det var en som pratet mer enn den/ de andre.

### **4.3.3 Valg av informanter til intervjuene**

Kjennetegnet for kvalitative metoder er at vi forsøker å få mye informasjon eller data om et begrenset antall informanter. Hvor stort utvalget bør være, avhenger av metoden vi benytter oss av. I følge Johannessen mfl. (2006: 106) blir det hevdet av forskere at det bør gjennomføres intervjuer helt til forskeren ikke får noen ny informasjon. Forskeren oppnår en ”grenseverdi” der det ikke lenger har noen hensikt å innhente mer informasjon. Et forhold det må tas hensyn til, er hvor mange intervjuer det er praktisk mulig å gjennomføre. Jeg valgte å intervju totalt kun seks informanter, tre elevinformanter og tre lærerinformanter.

Fellesnevneren for elevinformantene var at de var tilknyttet voksenopplæringen for rom, og at de behersket både romanes og norsk. Fellesnevneren for de tre lærerinformantene var at de hadde kjennskap til romelevnene som var tilknyttet skolen. Lærerinformantene sitter på nyttig informasjon om elevenes språkbruk, språkholdninger og identitet.

Utvalget mitt ble gjort strategisk. Strategisk utvelgning innebærer at forskeren har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen skal rettes mot for å kunne samle nødvendige data (Johannessen mfl. 2006: 107). Rekrutteringen til intervjuene gjorde jeg personlig på den

måten at jeg henvendte meg til de elevene og lærerne jeg først kom i kontakt med, informerte om mitt prosjekt og forhørte meg om de ønsket å stille som informanter.

#### 4.3.4 Utarbeiding av spørsmål til intervjuene

Intervjuene ble lagt opp rundt to intervjuguider, én utarbeidet for elevene (vedlegg 1) og én utarbeidet for lærerne (vedlegg 6). De to intervjuguidene kan karakteriseres som semistrukturerte basert på noen forhåndsbestemte temaer. I tillegg til intervjuguidene hadde jeg med meg noen forhåndsformulerte spørsmål som jeg samlet i to sett med spørsmålslistor, én som et tillegg til elevintervjuguiden (vedlegg 2), og én til lærerintervjuguiden (vedlegg 7). Spørsmålene her består av to typer, opplysende informasjonsspørsmål og beskrivende og fortolkende spørsmål.

Med opplysende informasjonsspørsmål mener jeg for elevenes del spørsmål som: *Hva slags skolegang har du? Kodeveksler du?* For lærernes del innebærer det spørsmål som: *Hvor lang erfaring har du som lærer ved voksenopplæring? Hvilke tema underviser du i?* De beskrivende og fortolkende spørsmålene var lagt opp slik at informantene måtte reflektere mer rundt temaer som:

1. Språkbruk
2. Kodeveksling
3. Holdninger til språk
4. Språklig identitet og tilhørighet

Elev- og lærerinformantene ble stilt både like og ulike spørsmål i forhold til de opplistede emnene. Eksempel på beskrivende og fortolkende spørsmål innenfor hver av emnebolkene er her hentet fra spørsmålslisten knyttet til elevintervjuguiden:

*Språkbruk: Beskriv hvilke språk som brukes mellom ulike familiemedlemmer og når man henholdsvis snakker romanes og norsk med hverandre.*

*Kodeveksling: Hvorfor kodeveksler du? Hvorfor kodeveksler du ikke?*

Holdninger til språk: *Hvilket språk vil du helst at barna dine snakker til deg. Hvorfor?*

Språklig identitet og tilhørighet: *Beskriv hvor du først og fremst identifiserer deg språklig sett. Hvorfor?*

Liknende spørsmål finnes også i spørsmålslisten som er tilknyttet lærerintervjuguiden:

Språkbruk: *Hvorfor tror du deltakerne bruker det språket de gjør seg imellom?*

Kodeveksling: *Opplever du at det foregår kodeveksling? Hvis ja, når?*

Holdninger til språk: *Hva er deres holdninger til kodeveksling?*

Språklig identitet og tilhørighet: *Beskriv identiteten til romelevnene.*

#### **4.3.5 Gjennomføring**

Intervjuene ble gjennomført på fire forskjellige dager i perioden fra desember 2010 til januar 2011. Intervju av lærerne utførte jeg 9/12-10, uka før skolen tok juleferie. Alle elevintervjuene ble gjennomført på tre ulike dager i perioden fra 13/1-11 til 20/1-11. Alle intervjuene ble gjennomført med diktafon og varte fra ca. 30 minutter og opp til ca. 60 minutter.

#### **4.3.6 Bearbeiding av dataene**

Transkriberingen av hvert intervju fant sted som en del av arbeidet med å bearbeide dataene. De transkriberte intervjuene foreligger i appendiks, elevintervjuene (vedlegg 3-5) og lærerintervjuet (vedlegg 8). Siden det hovedsakelig er innholdet i intervjuene som står i fokus, har jeg ikke transkribert intervjuene fonologisk, men ordrett. Jeg har ikke rettet ordbruken eller syntaksen til informantene der den ikke var korrekt. I forhold til elevintervjuene gir transkriberingen et bilde av at elevinformantene bruker mange svenske ord og uttrykk, og deres, i noen tilfeller, manglende beherskelse av inversjon. De delene av samtalen som inneholdt mye utenomsnakk, har jeg valgt å utelate, også av etiske grunner, da de inneholdt en del informasjon som ville kunne identifisere informantene.

## 4.4 Kvalitativ metode: observasjon

Observasjon er en metode der forskeren er til stede i de situasjoner som er relevante for studien. Metoden får tak i både dybde, kompleksitet og bredde og kan belyse flere dimensjoner ved den sosiale virkeligheten, noe som står i motsetning til forhåndsstrukturerte data basert på ferdig utformede spørsmål i et spørreskjema. I observasjonen registrerer forskeren sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, ved å erfare, se og lytte. Felten er det som er gjenstand for observasjonen. Her plasserer forskeren seg for å få erfaring med og førstehåndsobservasjon av det som skjer. Ved bruk av observasjon går forskeren inn i felten, oppholder seg i felten og forlater felten. Gjennom observasjon blir dataene registrert ved at en skriver ned det som skjer under og/ eller etter observasjonene. I tillegg til dette kan en registrere dataene elektronisk ved hjelp av lyd- eller videoopptak. Forskerens hukommelse er også et viktig verktøy for lagring av data.

### 4.4.1 The Observer`s Paradox

Målet med en observasjon er å finne ut hvordan folk snakker og opptrer når de ikke blir systematisk observert. Jeg valgte observasjon som en del av mine innsamlingsmetoder for å studere den ”naturlige” språkbruken til elevinformantene, spesielt med fokus på kodeveksling. En utfordring i denne sammenhengen er at språkbruk til enhver tid er situasjonsbetinget, der enhver form for meningsutveksling lar seg påvirke av blant annet situasjonen, de andre deltakerne og konteksten den blir gjennomført i. Et spørsmål en kan stille seg, er om det er noe som kan kalles ”naturlig språkbruk”. Deltakerne i en kontekst har visse individuelle kjennetegn og visse relasjoner til hverandre. Vi prater forskjellig til folk avhengig av alder, kjønn, personlighet, gruppetilhørighet med mer. I tillegg til dette blir ytringene en fremmer, påvirket av forholdet til de andre deltakerne, for eksempel når det kommer til hvor godt vi kjenner de andre, hvilke rettigheter og forpliktelser vi har overfor hverandre, og de følelsesmessige båndene som er etablert (Svennevig 2001:86).

For å kunne studere kodeveksling trenger en naturlig og spontan språkbruk. Naturlig språkbruk er i følge Labov den type språk der folk er opptatt av hva de sier, og ikke av hvordan de sier det (1972: 208 sitert i Lane 1999: 8). Kodeveksling er typisk for uformelle kontekster og situasjoner, og gjerne reservert gruppeinterne språksamlinger. Systematiske

observasjoner skaper problemer for forskeren som er ute etter naturlig og spontan språkbruk. I denne sammenhengen kan vi snakke om Labovs *The Observer`s Paradox*.

*The aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation*

(Labov 1972: 209, sitert i Lane 1999: 8).

For å gjennomføre systematisk observasjon er man avhengig av opptaksutstyr, men opptaksutstyret skaper problemer for uformaliteten, som igjen er en forutsetning for å få tak i kodevekslingsdata. Når folk vet at de blir observert, kan det være med på å hindre at en får tak i naturlig språkbruk. En mulighet er å gjennomføre skjult observasjon, men dette reiser flere etiske og juridiske spørsmål ved det å gjennomføre et forskningsarbeid. Skjult observasjon er også en omdiskutert datainnsamlingsmetode. Muligheter som kan benyttes er enten å bruke opptaksutstyr, for så å spørre om tillatelse i etterkant, eller å opplyse informantene om at formålet med undersøkelsen er noe mer generelt enn nøyaktig det aspektet ved informantenes språkbruk som forskeren ønsker å undersøke. På denne måten kan en få informantenes fokus vekk fra språkbruken.

Jeg valgte å informere deltakerne om at jeg ønsket å observere språkbruken til romfolket og hvordan de samhandlet i dialogsituasjoner. Jeg sa ikke noe særskilt om kodeveksling, annet enn det som står i samtykkeerklæringen. En annen måte å få bukt med The Observers Paradox på, og som jeg valgte å bruke, er gruppesamtaler hvor informanten kan bli engasjert, og glemmer at det er opptak på gang.

#### **4.4.2 Observasjon: direkte tilgang**

Observasjon er den eneste metoden som gir direkte tilgang til det man undersøker. Dersom en har et grunnleggende syn på mennesket (ontologisk perspektiv), er en opptatt av hvordan sosiale fenomener oppstår, utfolder seg og hvordan de kan tolkes (Johannessen mfl 2006: 118). Kombinasjonen av intervju og observasjon som metoder er også valgt for å kunne sammenlikne om det er samsvar mellom det elevrespondentene sier at de gjør i intervjuene når det kommer til kodeveksling, og slik de samhandler i dialogsituasjoner.

*Kunnskap kan ikke genereres uten observasjon i sin naturlige setting fordi kunnskap ikke alltid er formulerbar, mulig å huske eller mulig å konstruere i et intervju. Det er ikke sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør.*

(Johannessen mfl. 2006:118).

Forskeren er plassert i en naturlig setting, i felten, og kan derfor gjøre sine refleksjoner gjennom hele forskningsprosessen. I settingen er situasjonen og interaksjonen informativ på flere nivåer, både i forhold til det forskeren direkte observerer, og til forskerens tolkning av å være til stede i settingen. Når en bruker observasjon som metode, er det ikke mulig å være objektiv. Analysen av dataene blir gjort ut fra forskerens meninger og synspunkter. Forskeren gjør valg underveis i observasjonen i forhold til hva hun velger å observere og notere. Derfor er det viktig å være bevisst på at en vil komme til å påvirke dataene en samler inn til en viss grad. Forskeren fungerer i praksis som et filter som alle dataene må passere igjennom. Underliggende budskap, som for eksempel kroppsspråk, er noe forskeren må fornemme. Forskerens sensitivitet blir viktig når det kommer til det å oppfatte kroppsspråk og hva det aktuelle kroppsspråket er et uttrykk for.

Tett kontakt med forskningsobjektene i kvalitative forskningsopplegg kan føre til at forskeren lett ender opp i en rollekonflikt. Å være både forsker og ”venn” reiser noen etiske spørsmål. Respondentene kan føle at forskeren utnytter tilliten hun får gjennom de positive relasjonene som utvikles, noe som vil være uheldig. Dersom forskeren blir veldig engasjert i felten og forskningsobjektene, kan hun komme til å adoptere de holdninger som er i konteksten. Som forsker er det viktig både å ha nærhet til settingen og informantene og å være i stand til å ta et steg tilbake og analysere det man ser. Dette er en øvelse som kan oppleves som utfordrende for en forsker. Når en er i en kontekst med mennesker der en studerer dem gjennom intervju og observasjon, er det vanskelig å unngå å la seg engasjere følelsesmessig. Jeg kunne selv merke at det ikke alltid var lett å finne grensen for hvor nær relasjon jeg som forsker kunne opparbeide med informantene. Å opparbeide nærhet er viktig i forhold til å skape en tillitsrelasjon, men det er samtidig nødvendig å ikke la seg engasjere for mye emosjonelt, da dette kan komme til å påvirke analysen av datamaterialet.

Som forsker kan en oppleve følelser som for eksempel å bli redd, sint og lattermild. Disse følelsene må en være klar over, og en må også kunne vurdere effekten de kan ha på tolkningen i forhold til det som observeres. Mennesker er forskjellige og har ulike erfaringer, de kan tolke begivenheter ulikt, de har ulik grad av analytiske evner og ulik

erfaringsbakgrunn i forhold til å gjennomføre kvalitative forskningsopplegg. Muligheten for at to forskere som studerer samme felt legger vekt på forskjellige deler og kommer fram til ulikt resultat, er derfor til stede.

Det er vanlig å observere til en ikke lenger får noen ny informasjon. Når en ser at de samme situasjonene gjentar seg, og man får bekreftet sine funn, er det vanlig å avslutte observasjonen. Siden hoveddelen av analysen gjøres i etterkant av observasjonen, kan det være vanskelig å vite nøyaktig når en har fått nok informasjon. Forskeren må bruke sunn fornuft i forhold til når det er nok. Analyse og datainnsamling foregår parallelt. Observasjon som metode er intens, og et problem kan være å skille mellom ens egne verdier og ”de andres” verdier. Observasjon som metode er også tids- og resursskrevende.

#### **4.4.3 Forskerens feltrolle**

Forskeren må ta standpunkt til sin egen rolle før observasjonen finner sted. Om hun skal opptre som ren tilskuer eller være deltaker, er noe som påvirker selve observasjonen. Jeg valgte en tilskuerrolle der jeg bare var til stede. Tilstedeværende observatør vil i følge Johannessen mfl. (2006) si at forskeren i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i felten som studeres. Forskeren er en interessert og engasjert utenforstående. Min rolle i observasjonen var primært å passe på opptaksutstyret, samtidig som jeg brukte egne øyne og ører for å få med meg mest mulig av det som foregikk under observasjonene. Som tilskuer pratet jeg kun de gangene det falt seg naturlig, for eksempel når noen henvendte seg til meg og spurte om noe. Mitt ønske var at elevinformantene skulle la seg påvirke så lite som mulig av min tilstedeværelse. Jeg opplevde ikke at elevinformantene ble påvirket i særlig grad av at jeg var tilskuer i observasjonen. En må likevel regne med at enkelte informanter kan endre noe på hvordan de vanligvis opptrer med en utenfra til stede.

Min rombakgrunn kan ha gitt meg lettere tilgang til feltet sammenliknet med en forsker som ikke har denne bakgrunnen. At jeg deler noe av bakgrunnen med elevinformantene kan ha bidratt til at det raskere ble opprettet et tillitsforhold mellom meg og informantene. En kan regne med at elevinformantene opplevde en viss tilknytning til meg gjennom romtilhørigheten, noe som igjen kan ha påvirket elevinformantenes bruk av romnes og norsk. I de tilfeller de ønsket å inkludere meg i samtalen kan en regne med at de valgte norsk bevisst

og i de situasjoner det var et behov for å ekskludere meg fra samtalen valgte de romanes som samhandlinsspråk.

Å gjennomføre observasjoner som deltakende forsker kan være et intenst arbeid som byr på flere utfordringer. Det er vanlig at forskere opplever angst for ikke å samle inn gode nok data, frustrasjon over å oppdage det opplagte, gå seg vill i utallige andre observasjoner som ikke er relevant for oppgaven, og det å føle seg utslitt. Dersom man opplever å møte slike utfordringer, er det viktig å ta pauser for å kunne reflektere over det man observerer, og/eller friske opp forskningsspørsmålene og formålet med undersøkelsen, som et ledd i å klargjøre for seg selv hva en skal fokusere på i observasjonen.

#### **4.4.4 Setting for observasjonene**

Enhver observasjon avhenger av tid og kontekst. Naturalistiske studier gjennomføres i en naturlig setting, fordi fenomenet som studeres, gir mening like mye ut ifra sine omgivelser som ut fra fenomenet selv (Johannessen mfl. 2006: 119). Arrangerte settinger benyttes sjelden, noe som begrunnes med at det er vanskelig å arrangere en setting kun for studiens skyld. Som forsker er det viktig at en spør seg selv om den/ de valgte settingen/e er i stand til å gi de data man trenger, og om en trenger flere typer settinger for å kunne svare på sine forskningsspørsmål. Forskerens forsøk på å skape seg et overblikk over settingen, spesielt hvordan settingen kan produsere data, har betydning for hvor gyldig eller valid den produserte kunnskapen er. Ifølge Mason (2002) er det en nyttig øvelse å forsøke å se for seg i hvor stor grad settingen, både fysisk og sosialt, rommer det man er interessert i å vite (i Johannessen mfl. 2006: 122).

For å få en bred observasjon av elevinformantenes språkbruk valgte jeg å observere i en formell setting, her undervisning, og en uformell setting, her pause. Hensikten med å ha observasjoner i to ulike typer settinger, var å studere i hvilken grad konteksten har påvirkning på hvordan elevrespondentene snakker. Ifølge Jan Svennevig eksisterer en kontekst bare i relasjon til en ytring, samtidig som en ytring trenger en kontekst for å bli meningsfull (2001:83). I forhold til mine elevinformanter var det sannsynlig å tro at elevene ville bruke mer norsk i en undervisningssituasjon der læreren er til stede, og motsatt at elevene ville bruke mest romanes i en pause. I undervisningssituasjonen representerer læreren det norskspråklige. Det må tas med at også i undervisningssituasjonen, som var gjenstand for min



observasjon, var det tilfeller av utenomstakk, som oftest skjedde på romanes. Både observasjonen fra den formelle og den uformelle konteksten foregikk i klasserommet. Elevene oppholdt seg vanligvis i klasserommet, også i pausene, foruten om de som ønsket å ta seg en røyk eller benytte toalettet. Siden jeg opplevde at det var glidende overganger mellom undervisning og pauser i den formelle konteksten, og siden begge observasjonene ble gjennomført i klasserommet, er det lærerens tilstedeværelse som hovedsakelig skiller de to observasjonene fra hverandre. Men selv om læreren var den som hovedsakelig skilte de to kontekstene fra hverandre, opplevde jeg noen forskjeller når det kom til kodevekslingen som fant sted, noe jeg kommer mer inn på i kapittel 5 og 7.

#### **4.4.5 Gjennomføring**

Jeg gjennomførte observasjonene i løpet av to dager med ca. en ukes mellomrom mellom hver observasjon, observasjon fra undervisning 13.01.11, observasjon fra pause 19.01.11. I observasjonen fra undervisning deltok tre elevinformanter, E1P (Aleksandra), E3R (Alicia) og E5D (Tom), en lærer, L2A (Elisabeth), og meg. To av de tre elevinformantene som var deltakere her, er de samme som var respondenter i intervjuene. Læreren som hadde undervisningen, var også en av lærerne som deltok i gruppeintervjuet av lærerne. Observasjonen fra undervisning varte i ca. 45 minutter.

I observasjonen fra en pause deltok fire elevinformanter, E3R (Alicia), E4N (Hanna), E2B (Lisa) og E6O (Lukas), og jeg. Her kom det også noen utenfra og deltok i deler av samtalen. To av de fire elevinformantene som deltok, var de samme som ble intervjuet. Observasjonen fra pausen varte i ca. 60 minutter. I utgangspunktet skulle elevene her ha en pause på 30 minutter, men på grunn av observasjonen lot læreren elevinformantene diskutere i ca. 60 minutter. Forut for denne observasjonen hadde jeg listet opp to temaer jeg ønsket elevinformantene skulle snakke om, disse temaene finnes i appendiks (vedlegg 9). Temaene fikk elevinformantene utlevert før observasjonen satte i gang. En av årsakene til at læreren forlenget pausen til elevene her, var at hun mente diskusjonen var fruktbar i tillegg til at hun ønsket å bidra til at jeg fikk samlet inn ekstra observasjonsdata. Jeg brukte diktafon i begge observasjonene. I tillegg til dette noterte jeg meg det jeg fant av relevans underveis. Egne erfaringer ble tatt opp på diktafonen etter at observasjonene var ferdige, blant annet for å summere opp hvilke generelle inntrykk jeg hadde hatt av dagen. Jeg ønsket å bruke videokamera som opptaksutstyr på observasjonene for å få med bevegelse, kroppsspråk og

tale, men fikk ikke godkjenning av elevinformantene. Jeg anser at elevinformantene opplevde det som mer skremmende å ha et videokamera til stede sammenliknet med en diktafon.

Det skilles vanligvis mellom strukturerte og ustrukturerte observasjoner. Jeg gjennomførte strukturerte observasjoner der jeg på forhånd hadde det klart for meg hva jeg ønsket å observere.

#### **4.4.6 Bearbeiding av dataene**

Mye av arbeidet i forhold til transkriberingen av observasjonene handler om å rydde dataene slik at en kan velge ut de delene som er mest relevant for oppgaven. Jeg har valgt å transkribere det informantene sier i observasjonene ordrett, her har jeg unnlatt å endre på eventuelle ordfeil og/eller syntaksfeil. Jeg har gitt elev- og lærerinformantene fiktive navn for å sikre deres anonymitet. Noe av det som kom fram i elevintervjuene regner jeg som sensitiv informasjon, disse delene har jeg valgt å ikke bruke. Delene som inneholder sensitiv informasjon har jeg også fjernet fra intervjuene som finnes i appendiks, de delene som er fjernet fordi det inneholder sensitiv informasjon er merket med (S) i transkriberingen. Informasjon jeg har ansett som sensitiv er den typen informasjon som kan bidra til at elevinformantens anonymitet ikke blir sikret.

Som hjelp i transkriberingen har romforsker Lars Gjerde fungert som tolk når det muntlige observasjonsmaterialet skulle overføres til skriftlig tekst. Min mor, Siv Brigitte Berciko Rasmussen, har vært oversetterstøtte. Selve transkriberingsarbeidet var til tider utfordrende av flere grunner. Deltakerne snakker generelt sett nokså fort, de kan snakke i munnen på hverandre, og det er ofte enkeltord som viser at samtalen tar et emneskifte. Dette førte til at min mor og jeg måtte høre igjennom deler av opptakene flere ganger, med lytting tilbakespuling og ny lytting igjen. Arbeidet med transkriberingen har derfor vært tidkrevende.

I kapittel 5 presenterer jeg observasjonene. Her viser jeg noen utvalgte deler fra begge observasjonene, i tillegg til mine analyser.

### **4.5 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet handler om kvalitetsmål på funnene i en vitenskapelig undersøkelse. Dersom en skal kunne stole på de slutningene som er gjort i en undersøkelse, bør en rekke

krav til validitet og reliabilitet være oppfylt (Berland 2008:66). Validitet, eller gyldighet, handler om hvorvidt undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle. Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om tillit til dataenes korrekthet, eller om en kan stole på resultatene fra en undersøkelse. Johannessen mfl. (2006:359) definerer validitet som: ”hvor godt, eller relevant, data representerer det fenomenet som skal undersøkes”. Validitet deles videre inn i begrepsvaliditet og ytre validitet. Begrepsvaliditet, eller construct validity, har å gjøre med i hvilken grad det er samsvar mellom det generelle fenomenet som undersøkes, og de operasjonaliserte indikatorer eller variabler. Ytre validitet, eller external validity, handler om for det første i hvilken grad utvalget er representativt for populasjonen, og graden av overførbarhet, altså i hvor stor grad det er relevant å overføre resultater fra en undersøkelse til andre områder og situasjoner. For å teste reliabiliteten i kvalitative undersøkelser kan en gjenta samme undersøkelse (test-retest-reliabilitet), eller la flere forskere vurdere dataene (inter-rater-reliabilitet). For å oppnå høy grad av validitet forventes høy grad av reliabilitet. Forskeren må til enhver tid stille kritiske og konstruktive spørsmål til egen forskning og forholde seg kritisk til egen subjektivitet for å kunne sikre høy grad av validitet. Ifølge Harriet Holter (1996:22) er noe av det som skiller kvalitativ forskning fra kvantitativ når det kommer til validitetsbegrepet at materialets og konklusjonens troverdighet ligger innebygd i hver del av forskningsprosessen. Validiteten blir her testet kontinuerlig, ikke slik som er tilfellet ved kvantitativ forskning der validiteten testes ved et enkelt begrep eller en enkelt beregning.

Undersøkelsen min er basert på metodetriangleringsprinsippet, der bruk av flere metoder er med på å sikre kvaliteten. Når fenomenet undersøkes via tre ulike former, forsterkes undersøkelsens validitet og reliabilitet. Et prinsipp jeg har arbeidet etter er åpenhet i forhold til hvordan jeg har planlagt, gjennomført, transkribert og analysert datamaterialet.

Ifølge Forskningsetiske komiteer er etterprøvbarehet er et grunnleggende krav ved all forskning, noe som innebærer at en annen forsker skal kunne en annen forskers resultater i et gitt materiale. Etterprøvbarehet har å gjøre med nødvendig kvalitetssikring der rådata gjøres tilgjengelig for etterprøving. Etterprøvbareheten i denne undersøkelsen er i sikret ved at intervjuene er gjengitt i appendiks. De delene jeg har vakt å utelate fra intervjuene er begrunnet med etiske hensyn og informasjonen fra disse delene bruker jeg ikke i analysen av datamaterialet mitt.

Spørsmålet om validitet handler om man måler det man ønsker å måle, om man får dekkende svar på det man spør om. Hovedformålet med undersøkelsen har vært å finne ut i hvilken grad

kodeveksling kommer til uttrykk hos romfolk, noe alle undersøkelsens deler gjør på ulike måter. I elevintervjuene forteller respondentene blant annet om hvorvidt de kodeveksler. Lærerintervjuene sier noe om lærernes oppfatninger av elevenes grad av kodeveksling, og observasjonene viser graden av kodeveksling i en ”naturlig” setting. Elevintervjuene gir også et bilde av elevinformantenes bakgrunn, holdninger og praksiser med hensyn til kodeveksling og språkbruk. I de tilfeller der det kan ha vært fare for at respondentene har misforstått mine spørsmål, har jeg ofte ut ifra ansiktsuttrykk og kroppsspråk forstått at de ikke oppfatter spørsmålet, og har derfor omformulert eller stilt spørsmålet på en enklere måte.

Når det gjelder observasjonene, er det vanskelig å si i hvilken grad elevinformantene har latt seg påvirke av min tilstedeværelse. Det er mulig at de kan ha oppført seg annerledes med hensyn til språkbruk fordi jeg var til stede, noe som kan ha påvirket undersøkelsens reliabilitet. Hvorvidt de har kodevekslet mer eller mindre enn de ”vanligvis” gjør, er det vanskelig å vite noe om. Jeg velger å tro at den måten de brukte språk på, lå relativt nært opp til slik de vanligvis gjør det. Min antakelse grunner i at de så ut til å la seg påvirke i liten grad av diktafonen, og det faktum at de tidlig viste tillit til meg. Det er trolig at de brukte mer norsk fordi jeg var til stede, altså for å inkludere meg. I de situasjoner de ønsket at verken jeg eller læreren skulle forstå hva de snakket om, brukte de bevisst romanes, noe som for øvrig belyses i analyseeksempel 5.2.1.1.

Respondentene kan sies å være representative i forhold til den populasjonen de er trukket fra. Når det gjelder elevinformantene er begge kjønn representert i observasjonene, men ikke i intervjuene, uten at jeg tror dette ville endret mye på utfallet. Elevinformantene har varierende alder. De ulike elevinformantene er forskjellige fra hverandre, men har synspunkter og holdninger som jeg tror er gjeldende for flere medlemmer av populasjonen.

Lærerinformantene ser jeg som representative.

## **4.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på de metodiske forholdene i undersøkelsen min. Temaene jeg har redegjort for, er metodetriangulering, ulike metodiske tilnærminger og begrepsparet validitet og reliabilitet. Hovedvekten har imidlertid vært en beskrivelse av den praktiske utformingen av undersøkelsen ulike deler. Delene er intervju, gruppeintervju og observasjon i tillegg til selve gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen av den.

# 5 Resultater og analyse – observasjon av kodeveksling

## 5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå undersøkelsens første del, observasjonene. Her vil jeg presentere seks utvalgte analyseeksempler fra det romanes-norske observasjonsmaterialet. Fire analyseeksempler er hentet fra en formell kontekst, her undervisning, og to analyseeksempler fra en mer uformell kontekst, her pause/friminutt. Min studie plasserer seg innenfor en interaksjonell og samtaleanalytisk tilnærming til kodeveksling. Jeg ønsker spesielt å se på hvilken funksjon kodeveksling har i en romanes-norsk samtale, i tillegg til hva som er med på å styre at kodeveksling finner sted. Jeg har også valgt å se på hva som skjer med språket til de andre samtaledeltakerne når en velger å bytte kode, og i hvilken grad samtalens tema styrer koden som brukes.

Siden observasjonene foregikk i to ulike kontekster og med noe ulikt utgangspunkt, har jeg valgt å presentere dem hver for seg. Før jeg omtaler analyseeksemplene, vil jeg gi en kort presentasjon av kontekstene for de to observasjonene, og noe av det jeg merket meg som observerende tilskuer. De som var med i den formelle konteksten, var tre elevinformanter, en lærer og meg, og observasjonen varte ca. 45 minutter. Observasjonen i den uformelle konteksten bestod av fire elevinformanter og meg til stede, og varte ca. 60 minutter. Observasjonene ble gjennomført på to ulike dager med forskjellige elevdeltakere fra samme klasse, og fant sted i klasserommet.

Min rolle under observasjonene var observerende tilskuer. Jeg forsøkte å delta så lite som mulig i samtalene. I all hovedsak var min oppgave å passe på opptaksutstyret. Etter ønske fra enkelte av elevinformantene om at diktafonen skulle kunne settes på pause, dersom noen ønsket det, valgte jeg å være til stede under observasjonene. I utgangspunktet hadde jeg ikke planlagt å være tilstede. Jeg hadde et ønske om å bruke videokamera i tillegg til diktafon i observasjonene, men deltakerne stilte seg negative til dette.

## 5.2 Formell kontekst: undervisning

Observasjonen fra en formell kontekst foregikk i en undervisningstime, i klassen til en av lærerne som deltok på lærerintervjuet. Jeg har valgt å anse undervisning som en formell kontekst, der undervisningen som form, lærerens tilstedeværelse og det fysiske klasserommet kan være med på å påvirke blant annet språkbruken til elevene. Kontekst kan forstås som den sammenheng eller de ”omgivelser” en ytring inngår i (Svennevig 2001:82).

En formell kontekst legger trolig andre føringer på *hvordan* og *hva* elevene snakker om enn en uformell kontekst, som for eksempel et friminutt eller en pause. Innenfor ulike kontekster eksisterer det både skrevne og uskrevne regler i forhold til hvordan en skal og bør opptre. I en undervisningssituasjon skal en som elev for eksempel lytte til læreren, gjøre det som læreren ber om og holde seg til det som er temaet for undervisningen. Undervisningen som form legger føringer for hvordan en bør opptre. En mer ”avslappet” kontekst, som for eksempel et friminutt, har andre uskrevne regler for hvordan en opptre og samhandler, og her er rammene løsere enn i en undervisningssituasjon. Noe som må legges til her, er at jeg tidlig i startfasen av observasjonene mine merket meg at skillet mellom undervisning og pauser virket relativt diffust, og hele undervisningssituasjonen ble av meg oppfattet som nokså avslappet.

Klassen ble regnet som en norsk nivå 2 klasse, noe som innebærer at elevene til en viss grad behersker det å lese og skrive norsk, men har et ønske om å få økt kompetansen. For at elevene og jeg skulle bli litt kjent før observasjonen fant sted, var jeg med som gjest den første delen av skoledagen. Av totalt åtte elever som tilhørte denne klassen, møtte tre elever opp. I og med at det var relativt få elever til stede, fikk jeg god mulighet til å bli kjent med dem, og de kunne stille meg de spørsmålene de ønsket som handlet om meg og mitt besøk ved skolen. Elevene stilte seg positive til å bli observert. Vi bestemte sammen, læreren, elevene og jeg, at observasjonen skulle finne sted i løpet av siste del av skoledagen. Under observasjonen satt elevene, læreren og jeg rundt fem pulter som en gruppe slik at alle kunne se ansiktene til hverandre.

Lærerens plan for timen der observasjonen fant sted, var tredelt. Først skulle klassen gjennomgå et møtereferat fra et klasseråd fra uken i forveien, nytt klasseråd skulle holdes og til slutt skulle elevene jobbe med tre ulike lese- og skriveoppgaver. Oppgavearket ligger i appendiks, (vedlegg11). Læreren gjennomgikk først referatet og ønsket at elevene skulle komme med innspill. Læreren fungerte som ordstyrer under gjennomgangen av møtereferatet,

og her foregikk det meste av ordvekslingen på norsk. Det er sannsynlig å tro at lærerens tilstedeværelse, og det faktum at elevene var i en undervisningssituasjon, gjorde sitt til at de snakket mest norsk. Under selve gjennomgangen av møtereferatet opplevde jeg undervisningen som nokså lærerstyrt, noe som også bidro til at elevene ikke snakket så mye. Det var naturlig at elevene kom med innspill til møtereferatet på norsk, siden det i første omgang var for læreren de skulle fremme disse, og siden læreren ikke behersket romanes. Da klassen holdt ukas klasseråd, kom elevene med flere innspill, og undervisningen ble ikke like lærerstyrt. I denne delen av skoletimen opplevde jeg også at elevene kodevekslet mer, de snakket mer romanes med hverandre og norsk i de tilfellene der de ønsket at læreren skulle ta del i det som ble sagt.

Noe jeg merket meg, var at i de situasjonene der deltakerne for eksempel skulle forklare hverandre noe, eller spørre om noe som var utenfor det som var temaet for timen, så skjedde dette oftest på romanes. Dette tydeliggjøres også i mine analyseeksempler. Jeg opplevde at det var en del utenomstakk i undervisningen, som i mange tilfeller omhandlet hendelser fra elevenes private liv. Elevene avbrøt ved flere tilfeller både læreren og hverandre med slikt utenomstakk. I arbeidet med transkriberingen kom det fram at mye relevant kodeveksling fant sted i de samtalesekvensene som i utgangspunktet kan ses på som utenomstakk, i forhold til det som var temaet for timen, nettopp fordi det er her deltakerne i mange tilfeller veksler fra norsk til romanes. I de tilfellene der det ble vekslet fra romanes til norsk hadde samtaleemnet ofte noe med det som var temaet for undervisningen, eller at det var viktig for elevene at læreren eller jeg skulle ta del i det som ble sagt. Læreren forsøkte ved flere anledninger å trekke samtalen inn på rett spor, noe som for meg ikke alltid virket like enkelt. Jeg oppfattet lærerens rolle som nokså avslappet der hun til en viss grad lot elevene snakke om det som opptok dem. Ut ifra de observasjonene jeg gjorde meg denne skoletimen, oppfattet jeg ikke læringstrykket som av det hardeste slaget. Det er også en mulighet for at læreren opptrådte annerledes og gjennomførte undervisningen på en noe annen måte enn hun vanligvis ville ha gjort uten besøk utenfra.

Ellers opplevde jeg at det hersket en god stemning i timen. En kunne ofte høre latter, og elevene fleipet en del med hverandre. Jeg fikk også inntrykk av at deltakerne kjente hverandre nokså godt. Rommiljøet er lite i Norge, og det er sannsynlig at de fleste elevene ved denne skolen kjenner til hverandre, eller har kjennskap til hvilken familie de forskjellige tilhører. Romfolk flest har en lett tone seg imellom, og ”småerting” er vanlig, noe både romforsker

Lars Gjerde og min mor kunne bekrefte for meg. Jeg kunne enkelt se på deltakernes kroppsspråk når de fleipet med hverandre. Et eksempel er når Aleksandra får en hostekule, og Alicia spør henne: **Si tu kols? (Har du kols?)**. Spørsmålet påfølges med latter fra begge damene.

### 5.2.1 Formell kontekst: analyseeksempel

De tre elevinformantene, som deltok i observasjonen fra den formelle konteksten, behersker både romanes og muntlig norsk relativt godt. Alle tre var derfor i stand til å bruke kodeveksling aktivt. I det følgende skal vi se på fire tilfeller av kodeveksling fra det romanes-norske materialet. I det første eksemplet knyttes kodeveksling til ekskludering av enkelte deltakere fra deler av samtalen. I det andre tilfellet ledsager kodeveksling et midlertidig skifte av tema for samhandlinga. Det tredje utdraget synliggjør hvordan kodeveksling benyttes ved begynnende konflikt, og det fjerde eksemplet viser innskutt kodeveksling.

Forut for analyseeksemplene har jeg tatt med en kort situasjonsbeskrivelse for å klargjøre hva som bygde opp mot selve kodevekslingssekvensen. Forklaring til transkripsjonsmåten er plassert i appendiks, (vedlegg 12). Analyseeksemplenes overskrift sier noe om hvilken funksjon kodevekslingen har i det aktuelle eksemplet, eller hva slags kodeveksling analyseeksemplet presenterer.

#### 5.2.1.1 Kodeveksling ved eksklusjon

**”Jeg har snakket med hennes mor romanes”.**

**Læreren starter gjennomgangen av møtereferatet. Hun har gjennomgått et par punkt på lista og går så for å hente en penn på en pult ved siden av. Idet læreren snur seg med ryggen til forteller Aleksandra Alicia og Tom at hun har pratet med min mor på telefon, og at hun kjenner til mine besteforeldre.**

Lærer: Hva synes dere om det? (Læreren snakker om punkt 3 på møtereferatlista, elevene kommer med innspill. Læreren snur seg for å hente en penn).

Aleksandra: Jeg har snakket med hennes mor romanes.  
(Hentyder med kroppsspråk til de andre at det er meg hun snakker om).

Alicia: **Laki dej?**



*Hennes mamma?* (Nikker mot meg)

Aleksandra: **Čačes, le Viddaski.**

*Rikig, slekt av Vidda.* (Vidda er forkortelse eller slang for Vidar).

Tom: **So Vidda?**

*Hvilken Vidar?*

Aleksandra: **O Vidda le Jokasko la Dettako rom.**

*Vidda og Joka, Detta. Vidda til Joka.*

Aleksandra: **La Dettako rom.**

*Dettas mann, Jo.*

Alicia: **Sar bušolas?**

*Hva hette han?*

Tom: **Joka.**

*Joka.*

Aleksandra: **O Joka.**

*Joka.*

Tom: **Le Jokako dad.**

*Jokas far.*

Alicia: **O Vidda, leski šej.**

*Og Vidar, hans datter.*

Tom: **Kaki?**

*Hun?* (Tom peker på meg)

Aleksandra: **Laki dej.**

*Hennes mamma.*

Tom: **Sar bušolas?**

*Hva heter hun?*

Aleksandra: Hva heter mammaen din? Jeg husker ikke.  
(Aleksandra ser på meg).

Cecilie: Min mamma, Siv Berciko Rasmussen.

Aleksandra: Nei, men hva heter hun på sigøynersnavn?

Cecilie: Siva, heter ho. Ho har en eh søster som heter Jobri, også hadde ho en bror som hette Irgen, men han er død. Også har ho flere halvsøsken.

Tom: **Nai voj.**

*Det er ikke hun*

Aleksandra: **La Lenasa sas les kodi šej.**

*Det var med Lena han hadde den dattera*

Aleksandra: For Vidda han har vært gift – to ganger?  
(Aleksandra henvender spørsmålet til meg).

Cecilie: Ja

Aleksandra: Ikke sant? Så vi vet de barna fra første kona og vi vet nummer to barna.

Alicias kodeskifte fra norsk til romanes i linje 3 tolker jeg først og fremst som et uttrykk for å ekskludere meg, og til dels læreren, fra deler av samtalen. Ekskluderingen blir tydeliggjort ved kodeskifte over til et språk Alicia vet at jeg og læreren ikke forstår og kan ta del i. Ifølge Engen og Kulbrandstad kan en funksjon til veksling mellom koder være å ekskludere noen fra en del/deler av en samtale (2004:77) (se 3.3.5). Ekskluderingen av læreren i linje 3 kan være begrunnet med at det nye samtaletemaet, som Aleksandra innleder i linje 2, må ses på som utenomsnakk i forhold til det som er temaet for undervisningen på vekslingspunktet, som her er gjennomgang av et møtereftrat.

I kommunikasjon er det ifølge Svennevig mange hensyn som må tas (2001:143). ”Man ønsker å bevare sitt eget selvbilde og territorium, samtidig som man må passe på ikke å true den andres selvbilde eller territorium” (ibid). Enkelte kommunikative handlinger er i seg selv *ansiktstruende*. Alicias kodebytte i linje 3 kan begrunnes i det faktum at hun ved hjelp av kodevekslingen unngår å gjennomføre en ansiktstruende handling, som i dette tilfellet er å

bevege seg inn på mitt private felt. Det virker sannsynligvis ikke like ansiktstruende for Alicia å spørre Aleksandra om noe som har med meg å gjøre på et språk jeg ikke kan ta del i, sammenliknet med om Alicia hadde spurt meg direkte på norsk om det var min mor Aleksandra hadde snakket med.

Aleksandra var en av de informantene jeg tidlig fikk god kontakt med. Det er en mulighet for at Aleksandra følte at hun kjente meg bedre enn det både Alicia og Tom gjorde, og at hun derfor innledet det ”nye” emnet på et språk jeg kunne ta del i, her norsk i linje 2. Jeg opplevde også Aleksandra som en slags ”leder” i samtalene, der hun ved flere anledninger tok ansvar for å holde de ulike samtalepartene involvert. Hun likte å snakke mye og jeg fikk inntrykk av at hennes meninger og holdninger la føringer på de andre samtaledeltakerne. Aleksandra var en av de samtaledeltakerne som ved enkelte tilfeller brukte økt stemmевolum for at hennes ytringer skulle bli hørt. Hun var også en av de eldste elevdeltakerne, og alderen hennes kan være en faktor som bidrar til at hun får økt respekt i gruppa. Innad i de fleste rommiljø er det en uskrevet regel at en viser respekt for de som er eldst.

Kodebyttet som Alicia gjør i linje 3, kan også være både kompetanse- og preferanserelatert. Kompetanserelatert kodeveksling kan forklares ut ifra den tospråkliges kompetanse eller mangel på sådan i det språket det kodeveksles til eller fra. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004: 73) er det sjelden at tospråklige personer behersker begge språkene like godt på alle områder. Et eksempel som brukes i denne sammenhengen, er når en språkbruker snakker om et visst emne på det språket som er svakest utviklet hos vedkommende, spesielt i forhold til temaet, da er det ikke uvanlig at større eller mindre ytringsdeler kommer på det andre språket. Siden jeg velger å tolke Alicias muntlige norskkompetanse som relativt god, tror jeg ikke kodevekslingen hennes i linje 3 først og fremst kan relateres til kompetanse. Jeg tolker det som mer sannsynlig at kodevekslingen her er preferanserelatert, i tillegg til å ha en ekskluderingsfunksjon, som allerede nevnt.

Kodevekslingen som Alicia gjør i linje 3, bestemmer språket for språkvekslingen fram til linje 16, der Aleksandra kodeveksler tilbake på norsk. I og med at Alicia bestemmer koden som brukes mellom deltakerne fram til linje 16, er det sannsynlig å tro at det er et nokså tett forhold mellom dem, og at de kjenner hverandre. Jeg observerte også en tendens til at deltakerne mine valgte å bruke det samme språket om gangen, jmf. Auers *preference for same language talk* (se 3.3.5).

Kodevekslingen Aleksandra gjør fra romanes til norsk i linje 16, kan begrunnes med at Aleksandra skal stille meg et spørsmål, og at dette ikke kan gjøres på romanes, siden jeg ikke kan ta del i språket. Tom kodeveksler i linje 20 for å fortsette ekskluderingen av meg. Hans kodeveksling kan også, i tillegg til å ha en ekskluderingsfunksjon, begrunnes ut ifra både et preferanse- og kompetanseperspektiv. Selv om jeg oppfattet Toms muntlige norskkompetanse som relativt god, er det en mulighet for at han har bedre kompetanse i romanes.

Sammenliknet med Aleksandra og Alicia var Tom den jeg ble minst kjent med av deltakerne i undervisningen som var gjenstand for observasjon. Jeg tolker det også som sannsynlig at Tom, i likhet med Alicia, har en preferanse for å snakke romanes heller enn norsk, når det er muligheter for å bruke romanes.

I samtalesituasjonen dette analyseeksemplet er hentet fra, opplever jeg at min rolle blir definert som ”en fremmed” eller ”en utenfra” av elevinformantene, noe som tydeliggjøres i og med at jeg holdes utenfor samtalen. Aleksandra er den som påtar seg oppgaven med å innhente informasjon fra meg (i linje 16, 18, 22 og 24) for at hun, Alicia og Tom skal kunne føre samtalen videre.

### **5.2.1.2 Kodeveksling som ledsager emneskifte**

”Medisin, vær så snill!”

**Klassen snakker om antall romfolk i Norge og om hvilke rettigheter romene har i Sverige da Alicia henvender seg til Aleksandra for å spørre om hun har en hodepinetablett.**

Lærer: Alright, ja, det er liten. Er det ikke 700 rom i Norge ca?  
(Læreren forsøker å samle trådene tilbake til undervisningen, noe inngangordet *Alrigh* er med å indikere) (Hun henvender spørsmålet til deltakerne)

Alicia: Aleksandra vet det, jag vet ikke.

Aleksandra: Ja, ja.

Alicia: Det har blitt veldig mye si, sigøynere i Sverige. For dom er Russer, Polan og eh.

Aleksandra: Og eh Tjekoslovakaia og

Tom: I Sverige dom har kommet mye lengre enn Norge.

Alicia: /.../**Drap, xa miš?** (Alicia henvender seg til Aleksandra)

*Medisin, vær så snill!*

Aleksandra: **Dento Paracet? Bes?**

*Får du spise Paracet? Tar du?*

Alicia: **Si tu?**

*Har du?*

Lærer: Har du vondt i hodet? (Henvender seg til Alicia).

Aleksandra: **Jo.** (Her svarer Aleksandra bekreftende på lærerens spørsmålet om Alicia har vondt i hodet).

**Ja.**

Alicia: Hun skjønnte.

(Latter)

Aleksandra: Og jeg er apoteket.

(Latter)

Alicia: Jeg tror jeg.

Lærer: Du må få massasje, vet du.

Alicia: Jeg har begynt på trening.

Lærer: Ja.

Alicias innspill i linje 7 markerer innledningen til en avsporing fra det som er det opprinnelige emnet for samtalen, en såkalt avstikker fra et hovedtema. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004:41) kan det innenfor ett og samme språkbruksdomene og i kommunikasjon med de samme personene inntreffe kodeveksling. Hva som bestemmer hvilket språk som brukes, er både emnet samtalen dreier seg om og hvilken funksjon samtalen har. Språket som velges av Alicia i linje 7, skaper en kontrast til den foregående samtaleturen i linje 6, som er på norsk. Alicia tar en avsporing i forhold til det som Tom innleder i linje 6, hvor han legger grunnlaget for å snakke om hvordan Sverige har kommet lengre i arbeidet med å integrere romfolk i samfunnet sammenliknet med Norge. Jeg tolker Alicias kodeveksling i linje 7 i første omgang

noe som til dels gjøres for å skjule at hun snakker om noe som et utenfor hovedtemaet for samtalen. Ved å bruke ”det andre språket” her kan hun gjøre det mindre opplagt at hun avbryter hovedtemaet for å be om noe hun trenger, her medisin.

Romanes fungerer i analyseeksemplet som et hemmelig språk, siden læreren i utgangspunktet ikke kan ta del i det. Noe som er interessant i denne sammenhengen, er at læreren forstår av det Alicia og Aleksandra sier i linje 7-10, at Alicia har vondt i hodet. Det er en mulighet for at ordet *Paracet* er det som gjør at læreren forstår hva det er damene samtaler om, og at hun tar en sjanse på at Alicia ber om Paracet for sin hodepine.

Aleksandra svarer Alicia på romanes i linje 8, og viser med dette at hun følger språket Alicia kodeveksler til i linje 7, noe som for øvrig også støtter opp om Auers tese om *preference for same language talk*, jmf.3.3.5. Alicia og Aleksandra snakker romanes med hverandre fra linje 7-11 før de blir avbrutt av læreren som spør Alicia om noe på norsk i linje 10. Det interessante her er at Aleksandra svarer læreren på romanes med et *jo* som er romanesspråkets ord for *ja*. Jeg tolker hennes bruk av *jo* her som begrunnet med det faktum at *jo* og *ja* er nokså likt, og at Aleksandra satser på at læreren skjønner at hun mener *ja* når hun bruker *jo*.

Alicia sier *Drap, ha miš* i linje 7, der grunnbetydningen er: *Medisin, spis fitte*. Sagt i denne sammenhengen må det oversettes med: *Medisin, vær så snill!* Bruk av såkalte tabuord i slike sammenhenger er vanlig blant enkelte romfolk, noe jeg fikk bekreftet av Lars Gjerde, som hjalp meg i arbeidet med oversettelsen. Gjerde kunne fortelle meg at i enkelte romkretser blir ikke ord som betegnet kvinnelig og/ eller mannlig kjønnsorgan oppfattet som vulgært eller upassende, men som en vanlig del av dagligtalen. Forskjellen mellom romanes og norsk er tydelig her, der beskrivelser for det kvinnelige kjønnsorgan blir regnet som normalt på romanes mens en på norsk vil oppfatte det som vulgært, og enkelte ville muligens bli noe pinlig berørt dersom bruken var lik her på norsk som på romanes. Siden beskrivelser for kvinnelig og mannlig kjønnsorgan ikke blir regnet som vulgært på romanes, velger jeg å kalle det for såkalte tabuord i det følgende. Såkalte tabuord kan på romanes brukes for å forsterke et utsagn og/ eller bli benyttet for å gjøre ytringen mer underlegen, i tillegg til å vise ydmykhet. I analyseeksemplet over bruker Alicia det sannsynligvis for å vise at hun ber ekstra pent om å få medisin av Aleksandra.

Lars Gjerde kunne også fortelle om hvordan menn kunne bruke såkalte tabuord på samme måte som det Alicia gjør i eksemplet over. Når en mann skal be om noe og har et ønske om å

forsterke utsagnet og virke mer underlegen, kan ha si: *xav o kar*, der grunnbetydningen er *spis kuk*. Det er vanlig at kvinner bruker *miš*, med grunnbetydningen *fitte*, og at menn bruker *kar*, med grunnbetydningen *kuk*. Et annet eksempel Lars Gjerde fortalte meg, som ofte ble brukt i enkelte romkretser, var: *xav le Devlesko jilo* som betyr: *jeg skal slikke Guds hjerte*. Et slikt utsagn kan for eksempel brukes i tilfeller der en har et sterkt ønske om at noe skal ordne seg og at en da lover å utføre denne handlingen mot Gud hvis det en ønsker lar seg gjennomføre.

Bruk av såkalte tabuord kan spores i andre språk også. Lars Gjerde fortalte meg at det for eksempel i spansk var vanlig at to venninner, som kjente hverandre godt, kunne si: *hola coño* til hverandre, som kan oversettes med: *hei fitte*. Bruken av såkalte tabuord, i for eksempel spansk, er ifølge Gjerde en måte å uttrykke vennskapelig kjærlighet på. Charlotte Bræck (2006) fant i studie av kjønnsrelatert språkbruk blant jenter i to Oslo-skoler, at jenters bruk av ordet *hore* om og til hverandre ikke skulle betraktes som utelukkende bekymringsfullt. Bræck hevder at denne ordbruken på mange måter kan betraktes som humoristisk og en kreativ form for språklig lek eller en måte å vise omsorg for og tilknytning til venninner på. Hun nevner samtidig at uttrykket *hore* ikke har mistet sitt nedverdiggende innhold. Hvordan tolkningen av uttrykket blir, avhenger av sammenhengen det brukes i, og hvem som bruker det.

Lærerens innspill i linje 10 er med på å markere et skifte over til norsk igjen, dette selv om Aleksandra svarer henne på romanes i linje 11. Alicia er den som kodeveksler tilbake til norsk i linje 12 og bestemmer med dette språket som brukes videre i samtalen.

### 5.2.1.3 Kodeveksling ved begynnende konflikt

**”Jeg har forklart nettopp på norsk. At du ikke forstår!”**

**Klassen har forsøkt å få tak i Angelina Taikon for et besøk til skolen. Aleksandra har vært i kontakt med Taikon, noe Aleksandra har nevnt for klassen. Dette har ikke Alicia fått med seg.**

Lærer: Men eh, det som er planen er at

Alicia: **Me vorbindem jekhesa.**

*Jeg har pratet med en*

Aleksandra: Jeg har forklart nettopp på norsk. At du ikke forstår! At den dame er veldig opptatt. (Aleksandra virker noe irritert i tonen mens hun sier dette henvendt til Alicia).

Lærer: Mhm, men hun kommer. Og hun kommer i februar, helt sikkert.

Aleksandra: Det hun visste også om det. (Aleksandra antyder at Alicia ikke har fulgt med i samtalen).

Lærer: Ja, eh og da hun skal også være med på planlegging. Hun er på en måte invitert av skolen.

Alicia kodeveksler i linje 2 for å fortelle Aleksandra og Tom at hun har vært i kontakt med noen, her en, som kan bidra til at Angelina Taikon kommer på besøk til skolen. Forklaringen på at hun kodeveksler til et annet språk, enn det som læreren innleder samtalesekvensen med i linje 1, tolker jeg som preferanserelatert. Kodevekslingen Alicia gjør i linje 2, er for øvrig med på å ekskludere læreren fra samtalen. Aleksandra velger i linje 3 å ikke følge språket Alicia veksler over til, men fortsetter heller å bruke norsk. Aleksandra svarer Alicia på norsk i linje 3 og inkluderer læreren ved å bruke det språket læreren kan ta del i. Ved å ikke følge opp kodevekslingen i linje 3 signaliserer Aleksandra at hun ønsker å markere en form for avstand til Alicia, i tillegg tolker jeg det som en form for markering av hennes irritasjon over at Alicia ikke har fulgt med i det som har blitt sagt tidligere i samtalen. Ved å ikke følge opp kodevekslingen utfører Aleksandra også en form for maktbruk overfor Alicia. Aleksandras irritasjon kommer til uttrykk, i tillegg til det hun faktisk sier, ved det tonefallet og kroppsspråket hun bruker. I og med at Aleksandra virker både irritert og oppgitt over at Alicia ikke har fulgt med i samtalen, forventet jeg som observerende tilskuer opptakten til noe som kunne utvikle seg til en konflikt mellom de to elevinformantene.

Alicia velger å ikke respondere på det Aleksandra sier i linje 3 og 5. Jeg har valgt å tolke Alicias taushet som en slags innrømmelse av at hun ikke har fulgt tilstrekkelig med i den foregående samtalen, i tillegg til at det er med på å bekrefte mitt inntrykk av at Aleksandra, som tidligere antydte, fungerer som en leder i samtalen. Siden Alicia unngår å svare på Aleksandras ytringer i linje 3 og 5, blir det ingen konflikt. Jeg tolker lærerens *Mhm* i linje 4 som et forsøk på å roe ned det som kan virke som en begynnende konflikt. Læreren uttrykker også med det hun sier i linje 4, at det viktigste, når det gjelder det som er tema for samtalen, er at Angelina Taikon har sagt seg villig til å komme, ikke at Alicia har gått glipp av deler av det de har snakket om, forut for denne samtalesekvensen. Læreren unnlater å kommentere det Aleksandra sier i linje 5 om at Alicia egentlig visste at Taikon var en dame det var vanskelig å



få tak i med et *ja, eh*, i linje 6, for så å fortsette å snakke om det som er hovedtemaet i samtalen, nemlig Angelina Taikons kommende besøk.

I forhold til mitt analyseeksempel kan Aleksandras bruk av *de-koden* signalisere at hun ønsker å være mindre personlig med Alicia i linje 3 og 5, nettopp fordi hun mener at Alicias misforståelse er unødvendig. Aleksandra velger å bruke maktens og lærerens språk, noe jeg tolker som et bevisst valg for å ilegge det hun sier mer tyngde, enn om hun hadde sagt det på romanès. Kontrasten mellom det Alicia sier i linje 2 på romanès og det Aleksandra sier i linje 3, blir tydeligere ettersom det skjer på to ulike språk.

Siden romanen er det språket som vanligvis brukes som samhandlingsspråk mellom elevene, fungerer norsk som ”det andre språket”. Når Aleksandra velger å bruke ”det andre språket” overfor Alicia, blir kodevekslinga i seg selv meningsbærende, noe som bekrefter det teoretiske utgangspunktet til Peter Auer (1998) og Li Wei (1998, 2002), jmf. (3.3.3).

#### **5.2.1.4 Innskutt kodeveksling**

**”Hun hadde fjernet eh, žanes?”**

**Klassen snakker om trening, og læreren oppfordrer elevene til å bruke skolens trimrom mer.**

Lærer: Men vi må trene på, eh vi må bruke treningsrommet.

Ellers så mister vi det.

Aleksandra: **Ja, čhačes i manges** trimrom. (Henvender seg til Alicia).

**Ja, det er riktig. Du vil ha** trimrom.

Aleksandra: Jeg forklarer for henne, den tredemølla vi har oppe den er /.../.

Alicia: Jeg har, jeg mener det alvorlig talt, jeg har vært i gang med yngste dattera til legen.

Lærer: Jeg vet, jeg vet, jeg vet det. Jeg bare sier det.

Alicia: Hun hadde fjernet, eh **žanes?**

**Vet du?**

Alicia: Halsbetennelse. Hun hadde fjernet eh, mandler siden hun var 2 år nå.

Lærer: Å, lille venn.

I dette analyseeksemplet kan vi se tre ulike former innskutt veksling. Aleksandra henvender seg til Alicia på romanes i linje 2, i en samtalesekvens som læreren innleder på norsk i linje 1. Når Aleksandra velger å bruke romanes i ytringen i linje 2, skapes en kontrast til den foregående ytringen i linje 1. Innad i ytringen i linje 2 bruker Aleksandra det norske substantivet *trimrom*. Siden ytringen i linje 2 hovedsakelig er romanesspråklig, fungerer det norske substantivet som en innskutt veksling innenfor den aktuelle ytringen. Forklaringen på at Aleksandra velger å bruke romanes i stedet for norsk i ytringen i linje 2, kan være preferanserelatert, der hun bevisst ønsker å bruke romanes. Ved å bruke romanes henvendt til Alicia blir ytringen mer personlig, sammenliknet med om hun skulle snakket norsk til Alicia. Hva som er forklaringen på at Aleksandra bruker det norske ordet *trimrom*, og ikke sier ordet for *trimrom* på romanes, kan være at hun ikke erindrer ordet for *trimrom* på romanes på tidspunktet der ytringen fremmes, og derfor benytter seg av det norske ordet for å opprettholde kommunikasjonen med Alicia. Det er sannsynlig å tro at ordet *trimrom*, på romanes, ikke er et av de ordene som benyttes hyppig. Når Aleksandra velger å bruke det norske ordet *trimrom*, kan læreren til en viss grad fortsatt følge med i samtalen. Aarsæther fant i sitt analysemateriale (2004:127) ulike former for innskutt veksling, der de mest typiske formene var bruk av innholdsord, særlig substantiv, på norsk, eller urdu, i ei ytring som elles er enspråklig.

Forklaringen på at analyseeksemplet i sin helhet er norskspråklig, kan begrunnes ut ifra at det er læreren som introduserer temaet, som her er en oppfordring til bruk av skolens *trimrom*. Elevene kan føle at det forventes av dem at de bruker norsk fra lærerens side, slik at læreren skal kunne ta del i samtalen. Å bruke det språket som danner felles forståelsesgrunnlag, fungerer som en høflighetsstrategi overfor den/de som ikke behersker ”det andre språket”, som for lærerens tilfelle her er romanes. Jeg tolker det som sannsynlig at Aleksandra ville ha fortsatt å bruke romanes i de påfølgende ytringene etter ytringen i linje 2, dersom læreren ikke hadde vært til stede. For å inkludere læreren i samtalen igjen, oversetter Aleksandra det hun sa i linje 2 for læreren i linje 3. Aleksandras ytring i linje 2 er henvendt til Alicia, der hun gjentar hva læreren sa i linje 1. Ved at Aleksandra påtar seg rollen med å forklare for de andre

samtalepartene hva som har blitt sagt, fungerer hun som en slags ordstyrer og tar ansvar for at alle parter holdes oppdatert og involvert.

I kodevekslingsforskningen skilles det mellom innskutt og alternerende kodeveksling. Jeg har valgt å anse både innskutt og alternerende kodeveksling som to former for setningsintern eller intrasentiell kodeveksling, jmf (3.3.4). Alicia bruker *žanes* i linje 6, som betyr *vet du*, i en ytring og en samtalesekvens som i sin helhet er norskspråklig. *Žanes* kan også ses på som en tagg eller et påheng på samme måte som det engelske *you know*. Hva som er årsaken til at Alicia velger å tilføye et romanes ord på slutten av en ytring som ellers er norsk, kan forklares med at det fungerer som en form for stilistisk effekt i ytringen hennes og/eller at hun legger til noe romanes i ytringen for å markere preferanse og en personlig tilnærming til Aleksandra og Tom. I denne delen av samtalen blir Tom noe taus, en forklaring på det kan være at Tom ikke interesserer seg eller ønsker å engasjere seg i det som er temaet for samtalen.

### 5.3 Uformell kontekst: pause/friminutt

Observasjonen fra den uformelle konteksten, som her var en pause/friminutt, foregikk i klassens klasserom. Jeg har valgt å anse pause/friminutt som en uformell kontekst, der deltakerne til en viss grad har gått ut av rollen som elev, med de forpliktelsene det innebærer, og inn i en mer privat rolle. I en mer uformell kontekst er det naturlig å anta at deltakerne bruker mer romanes enn det som var tilfellet i den uformelle konteksten, og at det er færre faktorer i den uformelle konteksten sammenliknet med en undervisningssituasjon som påvirker språkbruken til deltakerne. Min tilstedeværelse er for øvrig noe som kan ha vært med og lagt føringer når det kommer til *hva* elevene samtalte om og *hvordan* elevene samtalte. Fire elevdeltakere var med i observasjonen fra uformell kontekst.

Forut for den uformelle observasjonen fikk elevinformantene utlevert en temaliste, med to temaer jeg ønsket at de skulle snakke om (se appendiks vedlegg 9). Temalisten ble utdelt for at samtalen mellom elevdeltakerne skulle komme lettere i gang. Temaene er valgt med hensyn til at de skulle engasjere elevene, noe jeg også fikk inntrykk av at de gjorde.

### 5.3.1 Uformell kontekst: analyseeksempel

De fire deltakerne som var med i observasjonen fra den formelle konteksten, behersker både norsk og romanes, men med noe ulikt kompetansegrunnlag når det kommer til de to språkene. Lisa er nok den deltakeren som jeg opplevde hadde lavest grad av muntlig norskkompetanse, men jeg tolker ikke kompetansen som så lav at hun ikke var i stand til å bruke kodeveksling. Når jeg sammenlikner Lisas muntlige norsk med de andre deltakerne er nok hun den som har mest utpreget aksent og som ved flere tilfeller viser at du ikke behersker inversjon.

Det første analyseeksemplet er en del av en samtalesekvens der deltakerne diskuterte rundt temaet som har med grunnskoleutdanning for voksne romer å gjøre. Kodevekslingen som finner sted i dette eksemplet, er av typen alternerende veksling. Det andre analyseeksemplet er hentet fra en samtalesekvens der deltakerne diskuterte tiltak som kunne iverksettes for at norske romer skulle bli bedre integrert. Kodevekslingen som finner sted i dette eksemplet, er av typen kodeveksling ved ubesvarte henvendelser.

#### 5.3.1.1 Alternerende kodeveksling

**”Jeg har vært der. Sar bušolas kuki skola?”**

**Elevene snakker om fullføring av grunnskoleutdanning for voksne romer da Alicia nevner for de andre at hun har vært i kontakt med en skole som tilbyr grunnskoleutdanning.**

Hanna: Det tar mange år.

Alicia: Det er ikke så enkel.

Hanna: Så begynner fra nå.

Lisa: Begynner man klokken åtte, så etter det man får lekser man må gjøre det.

Alicia: Jeg har vært der. **Sar bušolas kuki skola?**

*Hva heter den der skolen?*

Hanna: **Ej**, Lodal?

**Ja**, Lodal?

Alicia: **Naa.**

*Nei.*

Alicia: **Paša Tork.**

*Ved siden av Tork.*

Alicia: På Furuset der ligger det eh hovedsentral for å ta en test. Etter Rosenhoff, så kommer du til Sinsen skole, **kote simas me avri.**

*Jeg har vært der ute.*

Hanna: På Rosenhoff er det bare utenlandske folk, så vidt dom er norske og dom kan ikke snakke norsk.

Alicia: Jersa som jobber der (Jersa er trolig en lærer ved skolen Alicia snakker om). Jeg har vært innom han, og han har hjulpet meg.

Hanna: /.../

Alicia: **Phendas mange gade** /.../

*Han sa til meg* /.../

Lisa: **Soste?**

*Hvorfor det?*

Alicia: Og jeg har vært innom han.

Analyseeksemplet sett i sin helhet viser at det er Alicia som på mange måter legger føringer i forhold til hvilket språk som til enhver tid skal være gjeldene som felles samhandlingsspråk. Eksemplet viser flere tilfeller av alternerende veksling, der Alicia er en viktig bidragsyter til at vi får et språkskifte. Den alternerende kodevekslingen er preget av at det er større ytringsdeler ”på det andre språket” som kan utfordre det som til enhver tid er samhandlingsspråket, slik at en kodeveksling inntreffer. En typisk innskutt veksling, illustrert i analyseeksempel 5.2.1.4, er på den annen side en strukturelt avgrenset språklig enhet, ofte et enkeltord, som ikke kan ses på som samme trussel for samhandlingsspråket som større ytringsdeler. Innskudd vil vanligvis befinne seg innenfor en ytring, mens alternerende veksling kan være både innenfor og mellom ytringer.

Alicia kodeveksler i linje 5, der hun innleder ytringen på norsk og veksler over til romanes midtveis i ytringen. Kodevekslingen som finner sted her, ser jeg som et eksempel på alternerende veksling innenfor en ytring, og av den videre utviklinga i samtalen ser vi at Alicias språkvalg i linje 5 påvirker Hannas respons i linje 6, der hun også veksler til romanes. Vekslinga Alicia foretar i linje 5, består av flere ord ”på det andre språket”, og den har konsekvenser for samhandlingsspråket i påfølgende ytring. Slik plasserer Alicias veksling innfor ytringa seg godt innenfor definisjonen av alternerende veksling jeg viste til ovenfor.

Samhandlingsspråket i linje 6-8 er romanes, der vekslingen Alicia gjør fra norsk til romanes i linje 5, trolig er med på å påvirke språket som brukes i denne delen av samtalesekvensen. Alicia veksler tilbake til norsk i linje 9, der ytringen begynner som norskspråklig, og avsluttes på romanes. Hanna svarer Alicia på norsk i linje 10. En forklaring på at Hanna velger å bruke norsk og ikke romanes i denne ytringen kan være at ytringen Alicia fremmer i linje 9, kan ses på som hovedsakelig norskspråklig. Ytringen i linje 9 består av 24 ord, hvorav 20 ord er på norsk og 4 ord er på romanes. Alicia kodeveksler igjen i linje 13 til romanes, og Lisa responderer på denne kodevekslingen ved å benytte det språket Alicia bytter over til. Alicia kodeveksler på nytt i linje 15 fra romanes til norsk.

I arbeidet med transkriberingen av observasjonsmaterialet fra den uformelle konteksten kom det fram at elevene ved flere tilfeller brukte mye norsk. Før observasjonen ble satt i gang, hadde jeg som forsker sett for meg at mye av språkbruken som kom til å bli brukt i den uformelle konteksten, ville foregå på romanes, begrunnet med min oppfatning om at elevene hadde en preferanse for å bruke mest mulig romanes, og at en uformell kontekst i utgangspunktet ikke la noen føringer for hvilket språk elevene kunne bruke. Siden elevene brukte en god del norsk, har jeg valgt delvis å begrunne det med min tilstedeværelse. Jeg velger fortsatt å holde fast ved min antakelse om at de fleste elevene hadde en preferanse for å bruke mest mulig romanes.

Selv om jeg på forhånd hadde definert min rolle under observasjonene for deltakerne, kunne det ved enkelte tilfeller virke som elevene bevisst brukte norsk for at jeg skulle kunne ta del i det som ble sagt. I og med at elevene fikk utlevert to samtaletemaer av meg på forhånd kan det tenkes at de følte det som naturlig å snakke om temaene slik at jeg også forstod. Aarsæther opplevde også i forbindelse med sin innsamling av observasjonsmateriale (2004) at mye av språkvekslingen som foregikk når forskeren var til stede, var på norsk. Aarsæther viser at deltakerne som var med i de opptakssituasjonene der forskeren var til stede, med unntak av en

deltaker, hadde preferanse for å bruke ”det andre språket”, her norsk. Med dette i betraktning legger Aarsæther til grunn at det foreligger grunnlag for å kople den høye bruken av norsk til den norskspråklige forskerens nærvær, og videre grunnlag for å anta at i alle fall tre av de fire deltakerne ville ha brukt mer urdu i opptakene, om det ikke hadde vært for at den majoritetsspråklige forskeren var til stede i noen av opptakssituasjonene.

Relatert til Bells modell (1984) er det i mitt arbeid flere publikumsroller jeg som enspråklig forsker trer inn i (sitert i Aarsæther 2004:115). Som tilstedeværende i rommet uten å delta aktivt i samtalen må jeg kunne karakteriseres som kjent overhører. Selv om jeg for det meste ikke deltok i samtalen, var jeg til enhver tid en lytter. Rollene som kjent overhører og lytter må antas å påvirke deltakerne som er gjenstand for observasjon. I hvor stor grad denne påvirkningen skal tillegges vekt er det vanskelig å anslå, men at det har en viss påvirkning i forhold til språkbruken til deltakerne som blir observert må legges til grunn.

### 5.3.1.2 Kodeveksling ved ubesvart henvendelse

”Få prate med han!”

**Elevene snakker om at et møte med statsministeren vil være et gunstig tiltak på veien mot å gjøre romer mer integrert i Norge. Hanna får en telefon som Lukas blir interessert i.**

Lukas: Men jeg må ta det møtet med den statsminister.

Hanna: **Ka i skola?**

*På skolen?*

Hanna: /.../ (Hannas telefon ringer, hun tar den).

Lukas: Jeg kommer med det brev og skal vi sende han.

Hanna: **Aj den tu? Aj den tu?** (Hanna prater i telefonen)

*Gir de deg? Gir de deg?*

Alicia: Jeg kommer kl ett, det var han. (Henvender seg til Hanna).

Hanna: **i kuki** /.../

*Den der.*

Lukas: /.../ Få prate med han!

Alicia: **Jo.**

*Ja.*

Lukas: **Anta les mande!**

*Ta hit han!* (Lukas ber Hanna om å få telefonen. Lukas virker på meg noe irritert i det han sier dette).

Lukas: **Anta!**

*Få den!*

Alicia: **Kate sam andi skola /.../**

*Vi er her på skolen.*

Lukas: **Na, trubul i mašina ke žaltar lesko phral te bestilil i biljeta.**

*Nei, trenger maskinen(her PC). Hans bror skal reise. Han må bestille billett.*

Hanna: **Aves kade kai skola?** (Prater i telefonen).

*Kommer du hit til skolen?*

Lukas: **Anel la kade?**

*Henter han den hit?*

Alicia: **So sas?**

*Hva var det?*

Lisa: /.../

(Latter)

Hanna kodeveksler i linje 2, noe jeg velger å tolke som preferanserelatert. Lukas fremmer sitt forslag om å sende brev til statsministeren i linje 1, på norsk. Lukas velger ikke å følge opp kodevekslingen Hanna gjør i linje 2 i sin ytring i linje 4. Jeg har valgt å tolke Lukas bruk av norsk i linje 1 og linje 4 som delvis bevisst i forhold til at jeg var tilstede som observerende tilskuer. Det er en mulighet for at Lukas ønsket å se min reaksjon, i tillegg til å få en respons fra meg på sitt forslag om å kontakte statsministeren direkte.



Hannas telefon ringer i linje 3 og endrer samtalens fokus over til den Hanna prater med, og både Lukas, Alicia og Lisa viser interesse for å ta del i det som blir sagt i telefonsamtalen. Lukas gir på norsk uttrykk for at han ønsker å prate direkte med den Hanna har i telefonen i linje 8. Hanna svarer ikke på denne henvendelsen. Lukas endrer strategi og kodeveksler i linje 10. I tillegg til at Lukas velger å bytte språk, legger han til økt stemmestyrke og noe jeg velger å tolke som en noe irritert undertone. Irritasjonen kan trolig begrunnes med den manglende responsen fra Hanna på ytringen han fremmet i linje 8. Aarsæther viste i sitt analysemateriale at kodeveksling kunne inntreffe der deltakerne ble stilt overfor situasjoner der den de snakker til ikke svarer. ”Det andre språket” ble gjerne trukket inn når konkurranse- og konflikt-situasjoner var under utvikling, og også når det var et ønske om å frembringe metakommentarer, eller snakke om noe som var utenfor det som var det opprinnelige temaet i samhandlingen (2004:136). Kodevekslingen Lukas foretar i linje 10, fungerer også som en forsterker og understreking av det budskapet han ønsker å nå fram med. Ytringen han fremmer på romanes i linje 10 er en kontrast til ytringen han fremmet i linje 8. Lukas gjentar sitt ønske om å prate med vedkommende i telefonen i linje 11, fortsatt noe irritert. Hanna viser ingen tegn til å gi Lukas telefonen, selv etter at Lukas har bedt om det for tredje gang. Lukas kodeveksling fra norsk til romanes i linje 10 legger føringer for det som blir samhandlingsspråket i den videre språkvekslingen. Romanes er samhandlingsspråket i linje 12-15. Forklaringen på at elevinformantene velger å ekskludere meg fra samtalen her, kan være at de ser det som privat eller at det kan ses på som utenomsnakk i forhold til de opplistede temaene på den utleverte temalisten.

## **5.4 Observerende tilskuer: noen refleksjoner**

I arbeidet med transkriberingen av observasjonsmaterialet har jeg sett at min tilstedeværelse under observasjonen har gitt meg noen fordeler som jeg ville gått glipp av dersom jeg ikke hadde vært til stede. Min egen opplevelse av dialogvekslingen, kroppsspråk og relasjonen mellom deltakerne har blitt tydeligere i kombinasjonen med opptakene. Dersom jeg kun hadde hatt opptakene og ikke egne bilder av hvordan samtalene foregikk ville trolig arbeidet med å tolke materialet blitt vanskeligere. Noe som må tas med i denne sammenhengen, er at min rolle som tilskuer og forsker utenfra kan ha bidratt til at deltakerne har opptrådt annerledes enn det de ville ha gjort dersom jeg ikke hadde vært til stede. Det er også sannsynlig å tro at vissheten om at det man sier, blir tapet, gjør sitt til man endrer noe på

hvordan og hva man sier. Men samlet sett ser jeg det som et positivt utfall at min rolle ble observerende tilskuer i stedet for ikke tilstedeværende, som først tenkt.

## 5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjennomgått observasjonsdelen av undersøkelsen min. Jeg har presentert utvalgte analyseeksempler fra observasjonene fra den formelle konteksten og den uformelle konteksten, med tilhørende tolkning av kodevekslingen som finnes. Gjennom analyseeksemplene kommer det fram at funksjoner kodeveksling kan ha, for eksempel er: å ekskludere en eller flere deltakere fra deler av en samtale, ledsage et emneskifte, benyttes ved begynnende konflikt og brukes ved ubesvarte henvendelser. Jeg viser også et eksempel på innskutt kodeveksling og et på alternerende kodeveksling. Når det gjelder forskjeller mellom observasjonene fra formell og uformell kontekst, så kan jeg ut ifra mitt analysemateriale se at deltakerne brukte mer norsk enn det jeg på forhånd hadde sett for meg når det gjaldt observasjon i uformell kontekst.

I kapitlets siste del har jeg med noen refleksjoner i forhold til det å være observerende tilskuer. Å være til stede under observasjonen gir fordeler når det kommer til arbeidet med å transkribere det foreliggende materialet. Et negativt aspekt ved å være observerende tilskuer er at det er en viss risiko for at deltakerne endrer på det som sies fordi en forsker utenfra er til stede, i tillegg til vissheten om at det en sier kommer på tape.

# 6 Resultater og analyse av intervjuene

## 6.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå undersøkelsens andre del, intervjuene. Jeg vil presentere noen av spørsmålene fra intervjuene og informantenes svar på disse. Siden elev- og lærerintervjuene er bygd opp rundt to ulike intervjuguider, fremlegger jeg elevintervjuene og lærerintervjuet hver for seg. Før jeg omtaler de to intervjugruppene, vil jeg gi en kort presentasjon av informantene. Når det gjelder elevinformantene, kommenterer jeg noen av postene i tabellen *elevbeskrivelse* der jeg blant annet peker på noen fellestrekk hos informantene. Jeg har også valgt å si noe generelt om hvordan jeg oppfatter elevinformantenes språkbruk.

Elevintervjuene ble gjennomført delvis som gruppeintervju og som individuelle intervju. Gruppeintervjuet med Aleksandra og Lisa varte i ca. 60 minutter, og de individuelle intervjuene med Lisa og Alicia varte i ca. 30 minutter hver. Alle elevintervjuene ble utført på skolens kantine/lunsjrom. De transkriberte elevintervjuene ligger i sin helhet vedlagt som appendiks, gruppeintervju Aleksandra og Lisa (vedlegg 3), individuelt intervju Lisa (vedlegg 4), individuelt intervju Alicia (vedlegg 5). Deler av transkriberingen inneholder sensitiv informasjon, denne er utelatt og merket med (S) i transkriberingen. Andre utelatelse er merket med (...).

## 6.2 De tre elevintervjuene

Tabell 1: Elevbeskrivelse

Elev	Kjønn	Alder	Fiktivt navn <sup>6</sup>	Morsmål	Født i	Annet språklig repertoar	Skoleerfaring	Arbeids-erfaring
E1P	Kvinne	50-årene	Aleksandra	Romanes	Norge	Norsk, svensk, fransk, italiensk, tysk	Ingen	Ingen
E2B	Kvinne	30-årene	Lisa	Romanes	Sverige	Norsk, svensk, tysk, engelsk, fransk og litt indisk	2-4 år	Ingen
E3R	Kvinne	30-årene	Alicia	Romanes	Sverige	Norsk, litt tysk, litt fransk og litt spansk	1-2 år	Ingen

Lisa og Alicia er begge født i Sverige, men kom til Norge i ung alder og har hatt hele oppveksten her. Aleksandra er født og oppvokst i Norge. Felles for de tre elevinformantene er at de har relativt lite skoleerfaring og ingen arbeidserfaring. Når jeg i intervjuene spør om deres forhold til egen skolegang og tidligere arbeid, merker jeg at informantene blir tause og de gir uttrykk, både med kroppsspråk og med det lille de sier, for at dette er noe de ikke ønsker å snakke om. Jeg tolker deres utilpasshet og taushet som at dette er noe de er skamfulle over. Alle de tre elevinformantene forteller meg at målet med å følge voksenopplæringen først og fremst er å øke sin lese- og skrivekyndighet for å kunne bidra mer til barnas skolearbeid, og på lengre sikt for å komme ut i arbeid selv.

Aleksandra, som er min eldste elevinformant, har ikke hatt noen skolegang før hun kom til voksenopplæringen. På spørsmål om årsaken til at hun ikke har gått på skole svarer Aleksandra: *For vi fikk aldri dette tilbudet fra myndighetene*, noe jeg tolker som at hun mener at det ikke fantes noe eget skoletilbud for romfolk da hun vokste opp. Tolkningen er også

---

<sup>6</sup> For å sikre anonymiteten til hver av de tre elevene har jeg gitt dem fiktive navn.

gjort med bakgrunn i det hun fortsetter å si: *Og nå jeg har fikk den sjansen for jeg skal komme meg hit på skolen.* Når jeg ber Lisa om å fortelle om egen skolegang, svarer hun: *Fikk ikke lære meg ingenting. Dom var ikke, lærerinnen var ikke så opptatt for å lære meg – hun var mere opptatt for å lære seg, eh språket mitt da.* Når jeg spør Lisa om hva hennes foreldre mente om at hun gikk på skole, svarer hun:

*Ja, min far og mor syns det at det var bra at jag gikk på skole. Men etter en tid så sa min far at – han har ikke no- tilbakemelding at jeg har lært meg noenting. Så han har latt meg å slutte fra skolen fordi jeg fikk ikke lære meg ingenting.*

Når jeg spør Alicia om årsaken til at hun har liten skolegang, svarer hun:

*Ja, da den tiden vi levde ikke det samtidig som i dag. Den tiden så var dom mest eh rom - folk reiste i sommeren. Så når vi hadde, vi var barn da, så gikk vi for eksempel hele vinter på skolen. Og begynte mai – så reiste, pleide foreldrene våres å reise ute. - Og til og med no, til og med i dag dom gjør det. Mest sigøyner.*

Reising om sommerhalvåret er noe alle mine tre elevinformanter har erfaring med fra oppveksten. Når de var ute på markeder, livnærte familiene seg av salg av ulike produkter som tepper, fioliner og skinn og tjenester som knivsliping, pussing av kjeler og å spå. I den perioden av året de reiste, bodde de i campingvogner, resten av året var de bofaste. Aleksandra har bodd mye i campingvogn opp gjennom oppveksten, men har vært mer eller mindre bofast fra hun var i 20-årene. Alicia sier hun kunne tenke seg å følge tradisjonen med å reise på markeder om sommerhalvåret, men velger ikke å gjøre det på grunn av barnas skolegang. Alle de tre elevinformantene er enige om at de vil forhindre at egne barn får de samme negative erfaringer med skolegang som dem selv. I intervjuene legger de vekt på at barna deres skal få god støtte hjemmefra når det kommer til det å gå på skole, og de mener det er viktig at barna fullfører grunnskolen for å legge et godt grunnlag for videre utdanning. Elevinformantene har alle fire barn eller fler.

De tre elevinformantene oppgir relativt mange språk i sine språklige repertoar. Hva som menes med *litt indisk*, som Lisa blant annet svarer på spørsmålet om hvilke språk hun kan, er det ikke så lett å ta standpunkt til. Det kan være alt fra at hun kan noen ord, til at hun klarer å føre en samtale på indisk. Jeg spør også elevinformantene om de har reist mye i de landene der språkene de oppgir er nasjonalspråk, noe alle tre svarer bekræftende på. Lisa har for eksempel vært en del i Frankrike. Både Aleksandra og Alicia har familie i Tyskland, Frankrike, Belgia og Nederland. Det er sannsynlig å tro at kontakt med flere av de europeiske

landene, grunnet blant annet familiebesøk, kan være med på å forklare at de behersker flere språk. Det er lite trolig at de har lært språkene på skolen siden de har lite skolegang.

### 6.2.1 Språkbruk

Alle de tre elevinformantene snakker norsk med et betydelig innslag av svenske ord. Ord som *jag, dom, efter, efterpå, presis, Norje, damsugare, rundell, hon, brøder, syster, namn, och og bott* er noen av de svenske ordene jeg merket meg. Tallord blir ofte uttalt på svensk, Lisa sier for eksempel *tjuge* og *fyra*. Når det gjelder bruk av personlig pronomen, så blander alle de tre informantene mellom *jag* og *jeg*. Det er ikke noen konsekvens når det gjelder bruken her.

Ifølge Helge Sandøy kan det valget enn gjør mellom ulike språkformer, være et valg mellom ulike sosiale verdier, og også si noe om hvem vi ønsker å identifisere oss med (2002:131).

Sandøy hevder også at flere steder i Norge blir valget av personlig pronomen sett på som en tydelig markør. Dersom en for eksempel endrer fra *eg* til *jei* eller omvendt, så har en allerede sagt mye om seg selv. Siden elevinformantene bruker både *jag* og *jeg*, er det vanskelig å si noe konkret om hvilke språk mine elevinformanter føler sterkest språklig tilhørighet til, norsk eller svensk.

Jeg har valgt å legge til grunn at elevinformantene føler sterkere tilknytning til Norge og det norske språket enn til Sverige og svensk på bakgrunn av noen utsagn som kom fram under intervjuene. Alicia karakteriserer for eksempel seg selv og sin familie som *norske rom*.

Aleksandra sier om sin språkbruk: *Men vi er glad å snakke norsk også*. Når jeg spør Lisa om deres tradisjoner når det gjelder julefeiring, svarer hun: *Vi feirer som nordmenn med familien og ribbe og sånn, men også den sigøynermat vi bruker*. Når jeg spør om hvorfor de har så mange innslag av svenske ord, svarer Lisa: *Vi er litt vokset opp i det. Vant til det*. Et norsk ispedd mange svenske ord er for øvrig noe jeg opplever at alle elevene jeg var i kontakt med, bruker. Jeg vet at det er mye kontakt mellom rommiljøet i Norge og Sverige, og at det blant annet er flere romer i Norge som har familie i Sverige.

Innslag fra fransk er også noe jeg merker meg hos elevinformantene, i form av en type franskaktig aksent, en slags skarre-r i tillegg til franske låneord. Jeg observerer at Lisa og Alicia bruker denne franske aksenten i noe større grad enn Aleksandra, uten at jeg kan finne noen årsak til forskjellen. En forklaring på bruken av denne r-lyden kan være at elevinformantene har vært mye i Frankrike og blitt påvirket til å begynne å skarre, eller det

kan være at noen i deres språkmiljø har begynt å bruke denne formen for skarre-r, og så har det spredt seg til andre språkbrukere i miljøet. Arne Torp hevdet i et intervju med Apollon (04.05.05) at skarre-r er en lyd som ofte spres raskt, og at denne lyden stadig brukes i nye språkområder i blant annet Norge. En av elevene ved skolen fortalte meg at romanes hadde mange lånord fra fransk. Det franske ordet for askebeger, *cendrier*, var for eksempel et av ordene hun nevnte som etablert lånord i den romanesvarietetet hun brukte. I følge Lars Gjerde (1996:4) ser det ut til at franske lånord blir mer vanlige, noe som kommer av at norske romer har nær kontakt med Belgia og Frankrike.

Ingen av elevene jeg var i kontakt med på skolen, snakker norsk på lik linje med en som har norsk som morsmål, selv om flere av elevene er født og oppvokst i Norge. Norskuttalen deres oppfatter jeg som noe brutt. I følge Språkrådet (12.10.09) kommer det å bryte eller å snakke brutt fra det tyske verbet *brechen*, som også er perfektum partisipp av *gebrokken*.<sup>7</sup> Under intervjuene kunne jeg merke at elevinformantene ved noen tilfeller ikke behersket inversjon. For eksempel sier Aleksandra: *Hva du ville vite?* Setningen viker fra vanlig norsk ordstilling der det finitte verbalet skal være ledd nummer to i setningen. V2-regelen er ifølge Kulbrandstad ofte en av utfordringene for de som skal lære seg norsk som andrespråk (1998:252). Regelen innebærer at det normalt bare kan stå et ledd foran det finitte verbalet. Hvis det første leddet i setningen er subjektet, går det som regel greit å få det finitte verbalet på riktig sted, men dersom setningen begynner med et annet ledd enn subjektet, for eksempel et spørreord som setningen til Aleksandra over, får vi inversjon, det vil si at subjektet kommer etter det finitte verbalet. Kulbrandstad hevder at mange innlærere gjør feil her (op.cit:252).

En av årsakene til at elevinformantene ikke snakker norsk på lik linje med en som har norsk som morsmål, kan trolig være at de har vært og er vant til å snakke mest romanes i hverdagen. Romanes er deres morsmål og hovedspråk. Under intervjuene kom det frem at de snakker norsk hovedsakelig når de er på voksenopplæringen og i andre situasjoner som krever det, men utover dette snakker de romanes. Sett ut ifra at de har gått lite på skole, så er det nok slik at de har snakket mest romanes i hjemmet. Den relativt høye forekomsten av romanesbruk mellom elevinformantene ble blant annet tydeliggjort i gruppeintervjuet med Aleksandra og

---

<sup>7</sup> Språkrådet viser hva brutt språkbruk innebærer med eksemplet og forklaringen: ”«hun bryter på tysk», og det betyr at hun nok er flink i norsk, men at tysk, som er hennes morsmål, bryter igjennom.”

Lisa. I de tilfellene der de skulle si noe til hverandre, så ble dette sagt, nesten uten unntak, på romanes. Det er sannsynlig at det føles mer naturlig å snakke et felles morsmål sammen sammenliknet med et andrespråk. Aleksandra forteller også i intervjuet at det er viktig at romanes kan fungere som et slags ”hemmelig språk”, *kodeord*, som hun kaller det. Når jeg spør om hvorfor det er nødvendig å ha et ”hemmelig språk”, svarer Lisa: *For det er bare vi som er sigøynere og vi skal, vi skal forholde oss til hverandre*. Det tolker jeg som at Lisa ser det som en fordel at romene har noe eget, noe felles i form av språket, og at det er med på å holde dem sammen som romfolk.

Markering av tilhørighet kan være en annen forklaring på at de snakker noe ”gebrokken” norsk. Det å markere tilhørighet til noe annet enn det norske språket, eller det å snakke norsk på den måten de gjør, kan være en del av deres språklige gruppeidentitet. Ulla Kotsinas (2002:19) hevder at det i alle samfunn finnes ulike språklige nyanser som mennesker bruker for å markere gruppetilhørighet. I de situasjoner der det er spesielt viktig for språkbrukeren å markere gruppeidentitet, kan enkelte trekk ved språket som uttale, grammatikk og spesielle ord opptre hyppigere enn ved andre anledninger. Det er sannsynlig at mine elevinformanter hadde behov for å markere sin gruppetilhørighet overfor meg siden jeg var en besøkende utenfra, og at de språklige nyansene som viser deres gruppetilhørighet, derfor ble hyppig brukt.

## 6.2.2 Kodeveksling

I forbindelse med deltemaet *kodeveksling* i elevintervjuguiden spør jeg alle elevinformantene innledningsvis om de opplever selv at de kodeveksler. Siden kodeveksling var et ukjent fagbegrep for mine elevinformanter, måtte jeg forklare og omformulere spørsmålet. Jeg forenklet derfor med å spørre om det hendte de blandet inn norske ord når de snakket romanes eller romanes ord når de snakket norsk, eller om de sekvensvekslet mellom romanes og norsk i samtaler. Jeg valgte å bruke språkene romanes og norsk siden det er de språkene en kan regne med at elevinformantene bruker mest av de språkene de har i sine språklige repertoar.

Aleksandra og Lisa er meget bevisste og klare på at de ikke kodeveksler. De svarer begge: *Nei, aldri*, på spørsmålet. Jeg følger opp med å spørre om hvorfor de ikke kodeveksler. Lisa svarer: *Ja, jeg synes at eh det er ikke for meg, det er ikke bra når man skal snakke romanes så at man skal blande inn norsk. Vi bruker hele, alle våres energi - på at man skal holde*



*språkene*. Jeg tolker det Lisa sier som at hun ser kodeveksling som en trussel for romanes, altså at bruk av kodeveksling kan føre til at romfolket mister språket. Aleksandra sier: *Vi vil snakke rent, rett ut. På våres språk*. ”Rent” romanes tolker jeg som at det å ha innslag av norske ord når en snakker romanes, ses på som å snakke ”urent” eller ukorrekt. Noe som er interessant i denne sammenhengen, er at det ikke hersker samme holdning til det å snakke ”rent” norsk, siden de har et betydelig innslag av svenske ord når de snakker norsk og er selv bevisste på denne norsk-svensk blandingen. På meg virker det heller ikke som de ser noe negativt ved eller har noen problemer med å ha mange svenske innslag i sitt norske språk. En forklaring på dette kan være at romanes er mer utsatt fordi det er et minoritetsspråk sammenliknet med norsk som ikke er i samme utsatte posisjon fordi det er et majoritetsspråk.

Alicia svarer bekreftende på at hun kodeveksler. Når jeg spør henne om hun kan forklare hvordan kodevekslingen hennes utspiller seg i praksis, svarer hun: *Norske ord. Ja (Latter). Veldig mye vi pleier å bruke da. For eksempel – bruker ja<sup>8</sup>, for eksempel (Alicia tenker)*. Jeg følger opp med å spørre om hvorfor hun kodeveksler, på dette svarer hun: *For vi har barna som går på skolen. Og vi har vokset opp i Norge så –. Vi er norske og vi bruker litt norsk også. Da blir det sånn går etter slekten våres, litt oppvokset i det*. Jeg tolker det Alicia sier her som at hun er nokså avslappet i forhold til kodeveksling sammenliknet med svarene jeg fikk av Lisa og Aleksandra. Alicia begrunner også kodevekslingen med at hun er vokst opp med det, noe jeg tolker dit hen at hennes familie for øvrig kodeveksler eller har kodevekslet. Samtidig som Alicia virker avslappet i forhold til kodeveksling, legger hun vekt på betydningen av å bevare sitt eget språk. Jeg spør henne blant annet om hva hun mener hvis utviklingen skulle være slik at romanes med tiden får mer innblanding av norske ord, her svarer hun: *Nei, jeg er helt ute etter mitt eget språk. Og det er det barna våres skal få. For det er våres arv. Dom skal finne, og dom skal vite hva det er våres eget språk*.

For å få et inntrykk av om det kan være en sammenheng mellom elevinformantenes grad av kodeveksling og deres sosiale nettverk, ber jeg informantene om å fortelle litt om hvem de omgås mest med i hverdagen, og hvilket språk de bruker med de ulike samtalepartene. Alicia svarer: *Ja, - veldig mye jeg prater med norske. Jeg har både norske- og rom venner. Jeg prater både norsk og rom når vi er sammen norsk og rom du kan si*. Hun har altså tilknytning til begge språkmiljøene og bruker romanes og norsk side om side når det er medlemmer fra

---

<sup>8</sup> Det norske ordet ”ja” heter ”já” på romanès.

begge språkmiljøene sammen. Både Aleksandra og Lisa forteller at de har mest kontakt med og prater mest med romfolk, uten at de begrunner dette noe ytterligere. Aleksandra har opplevd mye diskriminering fra nordmenn i sin ungdomstid på grunn av sitt opphav. Når jeg spør henne om hun opplever diskriminering i dag, og hva hun tror årsaken til det er, svarer hun: *Jo, jo det fins masse tilfeller til og med i dag. Dom vet ikke så mye om våres kultur. Dom vet for lite.* At hun opplever at det fortsatt finnes diskriminering, kan være med på å vanskeliggjøre det å ta initiativ til bekjentskaper med etnisk norske.

En vanlig oppfatning om romfolket er at de holder seg til sine og er skeptiske til å få nye bekjentskaper med andre som ikke har direkte tilknytning til rommiljøet. Studentmagasinet Minerva skriver om romfolk i Frankrike som er på utsiden av samfunnet, at de diskrimineres av storsamfunnet, men også at de isolerer seg selv (27.09.10). ”Utenforskap har de lært seg å holde i hevd” er en beskrivelse som brukes i Minerva, noe som trolig kan være gjeldende for enkelte romer i Norge også. I forlengelsen av dette kan jeg nevne at en av elevene jeg var i kontakt med på skolen var en kvinne i 20-årene som hadde bodd i Norge i over 10 år. Kvinnen hadde tilegnet seg nokså lite norskkunnskaper, hun kunne ikke føre en vanlig samtale på norsk. Det eneste språket hun klarte å gjøre seg forstått på var romanes. Et par av venninnene hennes fortalte at hun til nå hadde levd nokså isolert fra det norske samfunnet der hun kun hadde kontakt med medlemmer fra rommiljøet. Jeg forsøkte å intervju henne, men det lot seg ikke gjøre siden hun forstod svært lite av innholdet i mine spørsmål.

Dersom jeg sammenlikner de tre elevinformantene mine, er det sannsynlig at Alicia snakker mer norsk og er mer avslappet i forhold til å kodeveksle mellom norsk og romanes, delvis begrunnet i at hun har både romer og norske i sitt sosiale nettverk. Det er også sannsynlig at romer som har tilknytning til det norske nettverket, bruker mer norsk i hverdagen sammenliknet med de som ikke har det.

### **6.2.3 Bruk av hjemmespråk**

For å danne meg et bilde av elevinformantenes språksituasjon i hjemmet, deres holdninger til språk og om de opplever at det er noen forskjeller mellom 1. og 2. generasjonen av romer når det kommer til språkbruk og språkvalg, spør jeg elevinformantene mine blant annet om hvilket språk de foretrekker å snakke med barna sine hjemme, og hvordan de opplever barnas språkbruk, her kommer vi også inn på kodeveksling hos barna.

Aleksandra sier at hun foretrekker å bruke romanes i hjemmet, og at hun i utgangspunktet aldri snakker norsk med barna sine, verken hjemme eller ute, kun dersom det er nødvendig. Det hender hun bruker norsk i forhold til temaer som har med barnas skolehverdag å gjøre. Ut over dette har hun en nokså konservativ holdning i forhold til det å snakke mest mulig romanes. Dersom noen av barna hennes snakker til henne på norsk later hun som om hun ikke forstår hva de sier før de sier det på romanes. Hun sier blant annet i intervjuet:

*Til og med hun snakke et ord med meg norsk, jeg sier til henne: "Jeg forstår ikke dette språk, snakk den på mitt språk". Jeg forstår det veldig godt. Og, eller hun kommer til meg, hun sier til meg: "Jeg må ha bolle, du gir meg tjuge kroner", men hun sier det på norsk. Jeg forstår ikke henne. Ikke sant? Hun må si det på romanes. For dette er veldig viktig. Om hun er hjemme til meg, hun får ikke ett ord på norsk. Jeg vil ikke snakke norsk til henne.*

Når jeg følger opp det Aleksandra sier her med å spørre om barna hennes ikke får lov til å snakke norsk hjemme svarer hun at de får lov til det, men siden de snakker norsk på skolen så forventer hun at de snakker romanes når de er hjemme. Hun sier:

*Vi sier dom begynner kl åtte eller ni til klokken tre har vi respekt at dom skal snakke sannsynligvis norsk, den skal på norsk og vi vil at våres barn skal lære og skrive og lese og finne seg et jobb og komme seg i et- bra miljø. Men når dom er hjemme, obligatorisk dom må snakke våres språk.*

Lisa føyer til: *Men dom liker det også.* Jeg tolker dette som at det er en uskrevet regel at man snakker romanes med hverandre i hjemmet og at dette faller naturlig for både voksne og barn. Aleksandra sier blant annet om datteren som går på ungdomsskolen: *Men når hun kommer hjem, hun må snakke mitt språk.*

Aleksandra forteller at barna hennes bruker mye norsk og at hun kan merke forskjell på de to yngste døtrene sine når det kommer til hvor mye norsk de bruker. Hun mener at datteren som går på ungdomsskolen bruker mer norsk og kodeveksler oftere over til norsk fra romanes sammenliknet med datteren som fortsatt er på barneskolen. Når jeg spør om hva hun tror årsaken er til at datteren på ungdomsskolen bruker mer norsk og kodeveksler mer svarer hun: *For hun har masse venninner som er utenlandske, opprinnelig bak. Marokko, Pakistan-Tyrkia. Og hun har norske venninner. Ikke sant. Så det er derfor hun blander.* Jeg tolker det Aleksandra sier her som at tenåringsdatteren snakker mye norsk med venninnene sine i løpet av dagen og at hun av den grunn bruker mer norsk og kodeveksler mer. I forbindelse med at vi snakker om tenåringsdatterens språkbruk nevner Aleksandra at hun har merket at 2. generasjon av romer har en mer avslappet holdning når det kommer til kodeveksling generelt

sett og at de bruker mer slang når de snakker romanes sammenliknet med 1.generasjonen av romer, dette gjelder spesielt for tenåringsene, ifølge Aleksandra. Hun stiller seg ikke positiv til verken kodeveksling eller slang og mener at økt slangbruk kan virke ødeleggende for språket på sikt.

Elevinformantene er enige om at de opplever at egne barns norskkompetanse er bedre, både når det kommer til det muntlige og det skriftlige, sammenliknet med deres egen norskkompetanse. Det kommer fram i intervjuene at barna trolig har større ferdigheter i norsk fordi de er vokst opp med å bruke mer norsk i hverdagen generelt sett og har mer skoleerfaring. Aleksandra sier om sine barn: *Og dom har vært på skolen og dom hadde sin skole, fra første klasse. Dom har vært på barnehage også.* Elevinformantene forteller at de ofte søker hjelp hos barna blant annet når de skal lese og forstå brev fra offentlige etater, lese skriftlige nyheter eller til å lese/ skrive e-post. Aleksandra sier at hennes barn snakker *norsk som en norsk*. Jeg tolker dette som at hun mener at barna hennes snakker norsk på lik linje med en som har norsk som morsmål, dette selv om hun sier at barnas morsmål er romanes. Når jeg spør Aleksandra og Lisa om barna deres har innslag fra svensk, på samme måte som dem selv, når de snakker får jeg et kontant *nei* til svar fra begge. Lisa fortsetter med å si: *Dom snakker som en nordmenn. Med dialekt da.* Når Lisa sier at barna snakker med dialekt tolker jeg det dit hen at barna bruker en dialekt som kan regnes som Oslo-mål siden de går på skole i området rundt Oslo.

Alicia foretrekker også å snakke mest romanes med barna sine, men hun ser ingen problemer med å snakke norsk med dem. Når jeg spør henne om hun og barna snakker mye norsk sammen hjemme svarer hun: *Nei, kanskje det er sjelden no ord, par ord. Hjemme jeg snakker med mine barn vårt eget språk. Men jeg er veldig fornøyd at de snakker både norsk og romanes.* Jeg tolker det hun sier her som at hjemmet er den sfæren der morsmålet er det viktigste språket. Alicia synes det er bra at barna hennes klarer å gjøre seg forstått på både norsk og romanes. Alicia sier om barnas norske språk at: *Dom har helt dialekt norsk.* Når jeg følger opp med å spørre om barna snakker mer norsk enn henne selv svarer hun:

*Nei, det gjør dom ikke. For eksempel hvis dem har venner. Når dom er med de norske snakker dom norsk, når dom er hjemme snakker dom romanes. Men jentene har begynt å snakke veldig mye, de to små. Vil snakke, veldig mye norsk. Så-, men de skjønner alt av romanes da.*

Lisa er også tilhenger av å snakke mest mulig romanes til barna sine, både ute og hjemme. Hun er for øvrig bekymret for utviklingen av romanesspråket til 2. generasjonen av romer sett

ut i fra at de bruker mye norsk. Lisa mener at en konsekvens av at det brukes mye norsk kan være at ferdighetene i romanes med tiden blir dårligere for 2. generasjon sammenliknet med 1. generasjon. Hun forteller blant annet om et tilfelle da barna hennes gikk i grunnskolen og hun skulle oppmuntre dem på romanes for godt skolearbeid, og de ikke forstod henne. Lisa sier i intervjuet:

*Eh, for barna sa at: "Ja, vi har lest, vi har skrivet", så sa vi på våres språk at det var bra. Men barna skjønnte ikke. Så sa de at på skole sier lærerinnen: "Oi, du var flink, da", så vi måtte si det. For dom har lært seg på skole – at dom skal være flinke, og man skal si at dom er flinke. For dom klarte ikke, dom var aldeles for små, dom har begynt fra seks og sju år. Dom har ikke - fulgt med hele sigøynerspråk. Og det er veldig synd, da.*

Når Lisa forteller dette under gruppeintervjuet med henne og Aleksandra bryter Aleksandra inn og sier at hun ikke ville ha snakket norsk til barna sine på samme måte som Lisa gjorde selv om de ikke forstod henne. Aleksandra sier: *Om hun skal lese det til mamma – jeg kommer ikke å svare til henne: "Du er flink", på norsk. Jeg kommer å si til henne "Mich stoi"<sup>9</sup>. Ja, jeg sier det på mitt eget språk.* Jeg tolker det Aleksandra sier her som at hun har et nokså bestemt syn på det å snakke mest mulig romanes med barna sine, selv om de ikke forstår henne.

#### **6.2.4 Språklig identitet og tilhørighet**

I Norges offentlige utredninger nr. 12, om opplæring i et flerkulturelt Norge (1995) definerer Kunnskapsdepartementet morsmål blant annet som det språket en identifiserer seg med. Siden elevinformantene mine oppgir romanes som sitt morsmål, kan det hevdes at de først og fremst identifiserer seg som romer og føler sterkest tilhørighet til romkulturen og til rommiljøet for øvrig.

Under temaet *språklig identitet og tilhørighet* i elevintervjuguiden kommer vi inn på flere deltemaer som kan være med på å belyse elevinformantenes språklige identitet og tilhørighetsfølelse. Jeg innleder temaet med å be alle informantene om å fortelle om sine holdninger til kodeveksling. Lisa svarer: *Eh, våres språk er – egen språk. Och jeg er veldig stolt i våres språk. Og jeg vil beholde våres språk, så jeg liker ikke å blande.* Gjerde hevder at kontakten med det norske språket har hatt liten innvirkning på romanes (1996:4).

---

<sup>9</sup> Mich stoi kan bety "det er bra" eller "godt gjort".

Fornorskning forekommer, men denne påvirkningen vises hovedsakelig i ordforrådet. De låneordene som brukes, er ikke lett å avsløre fordi de går igjennom en fonologisk forandring der de utstyres med affikser i samsvar med reglene for romanes. Norske ord romaniseres på lik linje med låneord fra andre språk. Når jeg ber Aleksandra om å begrunne hvorfor hun er kritisk til å bruke norske ord, svarer hun: *For det er veldig dumt, for vi er ikke norske*. Dette tolker jeg som at hun først og fremst anser seg selv som en rom og også har språklig identitet som rom.

Ett unntak fra romanisering av låneord fra andre språk, er blant annet de svenske låneordene *damsugare* og *rundell* som det også heter på romanes, det finnes ikke noen egne romanes-ord. Årsaken til at det ikke finnes noen egne navn på dette eller at låneordene er blitt romanisert, kan være det faktum at *damsugare* og *rundell* er nokså nye fenomener. I følge Gjerde har romene et veldig bevisst forhold til språket sitt der de til enhver tid vet forskjellen på låneord og ”ekte ord” (1996:4). Det kommer også fram i gruppeintervjuet med Aleksandra og Lisa at dersom det er et nytt norsk ord som de ikke har noen motsvarighet til på romanes, så bruker de flere ord på romanes i stedet for å bruke det norske ordet. Jeg spør blant annet om det hender de bruker det norske lånordet *saksbehandler* ved noen tilfeller. *Saksbehandler* var blant annet et av låneordene som en av lærerne hadde observert i en samtale som først og fremst foregikk på romanes. Aleksandra og Lisa bruker heller ”i gaishi anno kontori” som direkte oversatt betyr ”han på kontoret”. De svarer også bekreftende når jeg spør om de er kritiske til å bruke norske ord i språket. Jeg tolker det at Aleksandra og Lisa heller oversetter det norske *saksbehandler* til ”han på kontoret” som en språkkonservativ holdning som trolig brukes som et ledd i å forhindre at romanes skal dø ut.

Språket som en del av identiteten kommer tydelig fram når Lisa sier: *Våres språk er – våres identitet och, våres kultur og alt. Tradisjoner og alt, står i våres språk*. Hun svarer dette på mitt spørsmål om hvorfor hun helst velger å snakke romanes framfor norsk. Jeg tolker det Lisa sier som at hennes morsmål rommer mer enn å være et kommunikasjonsmiddel. Når hun utøver sitt språk forteller hun samtidig om sin identitet, hvilken kultur og tradisjon hun tilhører.

Jean- Pierre Liègeois skriver om romfolkets språk

*language assumes great importance as an element of one`s own identity and as a factor that will be recognised by others. In the absence of geographical borders, language marks adjustable social boundaries and denotes the individual`s perception both of his or her own group and of interlocutors.*

(2007:48).

Romfolk gjenkjenner hverandre og blir gjenkjent av andre primært ut i fra at de bruker en varietet av romani. Språket blir et viktig fellestrekk sett ut i fra at de ikke har noen felles geografiske grenser å forholde seg til.

Når jeg spør Alicia om hva hun synes om kodeveksling svarer hun: *Den er greit. Ja.* Jeg følger opp med å spørre om hun tror romanes overlever i mange generasjoner selv med kodeveksling. På dette svarer hun: *Ja, det tror jeg. Vi har sterk tro i vårt folk. Språket blir. Den står sterkt hos oss.* Når jeg spør Aleksandra om hennes holdninger til kodeveksling svarer hun: *Vi skal ikke miste våres kultur og våres eget språk. Ja, det er våres gavespråk. Hva vi har arvet. Det er flere- tusen år tilbake og vi må gi det til våre barn.* Her ser vi at Lisa og Aleksandra representerer én type holdning til kodeveksling mens Alicia representerer en annen. Jeg tolker Lisa og Aleksandras svar som at de ikke er positive til kodeveksling, og at kodeveksling kan være til hinder for at språket føres videre. Jeg tolker det Alicia sier her som at hun ikke er negativ til kodeveksling og likevel at hun ikke er bekymret for om romanes blir videreført til neste generasjon av romer.

Jeg spør også Lisa og Alicia om de mener det er viktig at romanesspråket videreføres til 2.generasjonen og eventuelt hvorfor. På dette svarer Lisa: *Ja, det er veldig viktig. For – vi er rom och når en barn vokser opp og ikke kan snakke eh romspråk, så det betyr at dom er ikke rom, dom har ikke noe identitet som rom.* Jeg tolker det Lisa sier her som at språket er det som først og fremst definerer deg som rom, og det å beherske språket får betydning for om du i enkelte rommiljø kan kalle deg en ”ekte” rom. Alicia er også tilhenger av at morsmålet blir videreført til barna siden det viser hvor de kommer fra og hvilken kultur de representerer, men hun påpeker samtidig at det er viktig at de også har gode muntlige og skriftlige ferdigheter i det språket som er majoritetsspråk i det landet de bor i. Hun sier: *Jeg vil at barna skal kunne sitt språk og vite sin kultur. Men også norsk er viktig. Vi bor her og vi må klare oss her, både lese og skrive.*

Under intervjuene kommer vi blant annet inn på temaer som diskriminering og integrering av romfolk i Norge. Dette er temaer som for øvrig ikke var tatt med i den forhåndsbestemte intervjuguiden, men i arbeidet med transkriberingen har jeg sett at en del av det elevinformantene sier, her kan være med på å vise deres tilhørighet i forhold til sin romkultur. Jeg har derfor valgt å ta med noe av det vi snakket om her.

Vi diskuterer litt rundt betegnelsen *sigøyner* som mange, både romfolk og andre, kan oppfatte som nedsettende og/ eller diskriminerende. ”Rom” er en relativt ny betegnelse i Norge. Ifølge journalisten. no (02.05.08) uttalte den daværende nyhetsredaktøren i NRK Grete Gynhild Johansen seg om at *sigøyner* skulle erstattes med ”rom”. Hun begrunnet dette med at *sigøyner* var en betegnelse som ble oppfattet som rasistisk av romfolket selv.

Nyhetsredaktørens uttalelse kom i etterkant av et intervju med Jan Jansen i NRK der Jansen blant annet erklærte at han ikke lenger vil bli kalt *sigøyner* fordi han oppfattet det som et rasistisk og negativt ladet ord. Jansen uttalte seg i forbindelse med medias dekning av konflikten mellom Jansen- familien og Karoli-familien som ble utløst av en bilkrasj mellom medlemmer fra begge familiene på Tøyen i Oslo 5.april 2008.

*Sigøyner* er antakeligvis en betegnelse som flere kjenner til sammenliknet med ”rom”, noe som også bekreftes av sigøynerfestivalarrangør og datter til Raya, Natalia Bielenberg. Hun uttaler seg i et intervju med journalisten.no (02.05.08) om at hun ikke har noen tanker om å endre festivalnavnet til ”romfestivalen”. Bielenberg mener at mange ikke vet at ”rom” er en annen betegnelse for *sigøyner*, og at et nytt festivalnavn kan føre til færre besøkende. I intervjuet med Bielenberg kommer det også fram at verken hun eller hennes familie har noen problemer med sigøynerbegrepet, de opplever ikke det som noe negativt. Oppfatningen om at *sigøyner* ikke trenger å være et negativt begrep, er noe jeg opplever at mine elevinformanter også deler. Alle elevinformantene mine betegner seg selv både som *sigøyner* og ”rom”, og kanskje oftest som *sigøyner*. Selv om de betegner seg selv som *sigøynere*, opplever jeg at de forventer at de uten rombakrunn tiltaler dem som ”rom”.

*Sigøyner* blir av romfolk lettere oppfattet som negativt dersom noen uten romopphav bruker det. Alicia nevner blant annet at *sigøyner* har blitt brukt mye i negativ sammenheng i mediene, og at den negative omtalen har vært med på å sette betegnelsen i et negativt fortegn. Alicia legger til at dersom noen sigøynere får negativ omtale i media, så får dette betydning for alle romfolk. Alicia sier blant annet: *Og alle zigenare blir sett under ett.*



I forbindelse med det som blir sagt om sigøynerbegrepet og om medias omtale av romfolk generelt, spør jeg alle elevinformantene om de åpent forteller nye bekjenskaper om sitt opphav. På dette svarer Aleksandra: *Jo, jo. Hvorfor ikke jeg skal ikke si det? Jeg er det, det kommer aldri å gå ut av mitt blod. For jeg er født med dette blod. Og jeg skal dø med dette blod at jeg er rom. Dette er hva jeg vil gi til mine barn. Ja, du kan si en gave.* Lisa føyer til: *Vi er stolt at vi er sigøynere.* Alicia svarer: *Ja, selvfølgelig. Jeg er den jeg er.* Årsaken til at jeg stiller dette spørsmålet, er at min mor blant annet har fortalt meg at hun i mange tilfeller har unngått å fortelle nye bekjenskaper om sitt opphav nettopp fordi hun har erfaringer med at enkelte kan ha fordommer knyttet til romfolket, og at dette kan være med på å sette henne i et negativt lys før de nye bekjenskapene har lært henne ordentlig å kjenne, noe jeg også forteller til mine elevinformanter.

Personlig har jeg også vokst opp med denne varsomheten i forhold til å fortelle om min mors opprinnelige opphav, spesielt da jeg var yngre. Jeg opplever ikke at mine elevinformanter har vært i samme situasjon som min mor beskriver, det kommer i alle fall ikke fram under intervjuene. Jeg tolker svarene deres som at de er stolte over hvor de kommer fra og den kulturen de representerer, og at stoltheten er noe de ønsker å videreføre til 2. generasjonen av romer. Alicia legger til at hun er spesielt stolt av romkulturens dans, musikk og sang, romfolkets familietradisjoner og av deres rettferdighetstro.

I forbindelse med inkluderingsdebatten når det gjelder romfolk i Norge nevner jeg noe av det utenriksminister Jonas Gahr Støre sa i interpellasjonen (18.01.11) om hvordan vi kan styrke arbeidet for å bedre levevilkårene for norske romfolk på nasjonalt og europeisk nivå som en del av inkluderingsarbeidet. Ifølge Støre støtter Norge de tre hovedsatsingsområder i Strasbourg-erklæringen, som omfatter ikke-diskriminering og beskyttelse av romfolkets rettigheter, sosial inkludering der tilgang til utdanning, arbeid og videreutvikling av språk og kultur inngår, og internasjonalt samarbeid. Jeg ber elevinformantene kommentere det Støre sier her, samt gjøre rede for hva de mener må til for at romfolk skal bli mer integrert i det norske samfunnet.

Aleksandra mener det er spesielt viktig at romfolkets språk og kultur videreutvikles og vernes om, det er noe som er en viktig del av alle romer. Hun ønsker blant annet at romer i Norge skal opparbeide et eget kulturhus/ museum som kan fungere som et informasjonssenter for nordmenn som et ledd i å gjøre majoritetssamfunnet mer kjent med det folket hun representerer. Aleksandra sier også:

*Dom klarer ikke å ta våres kultur bort. For - vi er rom, vi er ikke mennesker. Du vet – for eksempel jeg er romfolk, jeg er en ekte rom. Jeg klarer ikke å bli en helt norsk kvinne. Det går ikke. Jeg må leve mitt eget, hvordan jeg er. Men, men norske dom aldri kan forstå meg hvordan din mamma forstår meg.*

Opp igjennom historien kan vi se at politikken mot romer har bestått av en serie med overgrep og manglende respekt for deres særegne kultur blant annet som et reisende folk. Det er sannsynlig å tro at Aleksandras bekymring for å miste egen kultur har satt et merke i henne fra den tiden hun var en ung romkvinne i Norge. ”Vi er rom, vi er ikke mennesker”, tolker jeg som et uttrykk for den diskrimineringen Aleksandra har opplevd. I følge Aleksandra har romfolk et spesielt bånd seg imellom, noe som gjør at de kan forstå hverandre på en måte som er helt særegen. Lisa sier: *Skole er viktig, vi må lære og vi er en del av Norge også.* Dette tolker jeg som et uttrykk for at romfolk må ha gode ferdigheter i det norske språket for å bli bedre inkludert i det norske samfunnet, og at hun føler tilhørighet til det norske samfunnet også. Alicia sier: *Jeg er enig med den utenriksminister, men vi har vår historie vet du, og vi må ha den tillitt begge veiene.*

Alicia har også historien om hva folket hennes har gått igjennom med seg inn i integreringsdebatten. Det kan være vanskelig for romfolket å stole på majoritetssamfunnet med tanke på det de har blitt utsatt for. ”Tillit begge veiene” tolker jeg som at integreringen er en toveisprosess. Det norske samfunnet må legge til rette for at integrering kan finne sted, og romfolk må samtidig være åpne for å la seg integrere.

### **6.3 Gruppeintervju med de tre lærerne**

De tre lærerne jeg intervjuer, er alle lærere for elevene i utvalget og derfor også for noen av elevene som blir intervjuet. Lærerne ble intervjuet i form av et gruppeintervju som varte i ca. 30 minutter. Intervjuet ble gjennomført ved skolens kantine/lunsjrom. Jeg har valgt å presentere de delene av dialogvekslingen som er relevant for min avhandling. Initialene viser hvem som sier hva, slik: Irene (I), Elisabeth (E), May- Therese (MT) og intervjuers navn, Cecilie, (C). Mine spørsmål til lærerinformantene er merket med **fet** skrifttype.

Det transkriberte gruppeintervjuet i sin helhet ligger vedlagt som appendiks (vedlegg 8).

**Tabell 2: Lærerbeskrivelse**

Lærer	Fiktivt navn <sup>10</sup>	Lærer i	Erfaring fra voksenopplæring	Utdanning	Utd. innen norsk som andrespråk?
L1U	Irene	Norsk	4 år	Master, PPU	Ja
L2A	Elisabeth	Norsk	3 år	Master, PPU	Nei
L3N	May- Therese	Norsk	5 år	Bachelor, PPU	Ja

### 6.3.1 Språkbruk og kodeveksling hos elevene

Her følger et lengre utdrag fra dialogvekslingen der lærerinformantene blant annet snakker om sine oppfatninger av elevenes språkbruk, kodeveksling og egne holdninger til kodeveksling. Jeg kommenterer også utdraget og forsøker å sammenlikne med det som kom fram i elevintervjuene.

#### Oppfatninger om elevenes språkbruk og kodeveksling

**C: Ja, ehm litt om erfaringene deres når det gjelder språkbruken til romfolket og om de eventuelt språkveksler.**

I: At, (host) ja, ehh de snakker stort sett norsk med oss lærerne - og romanes seg imellom. Eh, men, eh - sånn som jeg har hørt, jeg synes i alle fall jeg har hørt en del ganger at de ofte eh snakker norsk når de tar noe, en samtale de har hatt på norsk. Hvis de gjenforteller den til en annen, på romanes, så har jeg hørt at ganske ofte at da så putter de inn norske hele setninger av det som har blitt sagt.

**C: Og det kan være hva som helst?**

I: Hva som helst!

**C: Ja, men er det noen forskjell blant de yngre og de eldre eller mellom kjønn?**

---

<sup>10</sup> Også lærerne har jeg gitt fiktive navn for å sikre deres anonymitet.

I: Nå har vi stort sett kvinner her da. Så det -, de fleste vi kjenner til er damer liksom. Så det kan jeg ikke si noe om egentlig. Ehm, og de fleste som kommer hit er i 30-åra. Så ehh jeg kan ikke si at jeg ser noe forskjell.

I: Kan du?(Irene henvender seg til Elisabeth).

E: Nei, eh jeg har ikke lagt merke til noe.

**C: Nei, ok, men hvilke språk kan de? Hva er deres oppfatninger der?**

E: Av nordiske språk eller?

**C: Ja, alle mulige språk.**

E:Ja, de har låneord fra. Eller det er en del som snakker med svensk aksent. Eller bruker mange svenske ord, men snakker norsk.

I: Jeg har inntrykk av at de egentlig skiller veldig lite mellom norsk og svensk. Ja, at ehm liksom, mange har bodd ehhe noen tid i Sverige eller hører liksom snakker en litt sånn svenskaktig norsk, føler jeg. De har ikke noe sånn, at de er ikke så veldig opptatt av om det er norsk eller svensk.

E: Ja, blander. Ja, for eksempel objektsform av dom. Det er en del objektsformer som kanskje kommer inn i.

I: Ja, også en del sånne ordforråd, sånn som ”rundell” istedenfor rundkjøring.

E: Eller rundkjørning.

I: Det er mange som bruker svenske ord eller så tror jeg ikke at de kan så mange andre språk utenom det. Men det er noen av elevene våre har - bodd og vokst opp, eller ja, vært veldig mye i Belgia blant annet. Og de snakker jo da fransk, altså litt fransk, litt flamsk. Ja. Ehm, men muntlig bare.

**C: Språkveksling var vi jo litt inne på. Når de skal gjenta det noen har sagt, så er det ofte at det kommer inn norske sekvenser. Eller norske ord da.**

I: Ja, eller så vet jeg at de bruker akkurat ordet for, altså de har ikke et eget ord for støvsuger, da sier de alltid damsugar, det er det det heter på romanes (latter).

**C: Ja**

I: Fra svensk. Eller så vet jeg ikke om det er noen låneord. Har dere lagt merke til noen sånne ord som alltid brukes - på norsk, når de snakker romanes?-- Bortsett fra saksbehandler? (Her henvender Irene seg til de to andre lærerne).

E: Terminologi som ikke er i deres språk.

I: De bruker norske ord når det er et som det ikke finnes tilsvarende ord på romanes.

**C: Men er de opptatte av å lage romanes- ord av norske ord?**

MT: Det er jo litt vanskelig for oss å vurdere da.

C: Ja, (latter)

MT: I og med at vi ikke kan språket.

**C: Nei**

I: Jeg tror ikke de er det.

**C: Nei**

MT: Det kan jo tenkes.

I: Det må du spørre dem om egentlig.

E: Jeg tror det, jeg hører veldig, altså jeg synes ikke jeg hører så veldig mange norske ord når de snakker romanes sammen.

I: Nei, bortsett fra sånn sosialkontor, saksbehandler, NAV.

E: Ja, ja men, det er jo egennavn liksom.

I: Ikke saksbehandler

E: Nei, nei, men nav

I: Akkurat nav

(Latter)

**C: Ja**

MT: Men nettopp der det handler om møtet med dette storsamfunnet, norske samfunnet, institusjonene også videre.

I: Staten. Staten har det kanskje et eget ehh.

**C: Mhm**

MT: Men det kan jo tenkes at de bruker, altså at de lager litt sånn fornorsk, eller tar utgangspunkt i et norskt ord også. Om grammatikken eller, jeg vet ikke hvordan det er der, men at de legger på noen sånne endelser.

**C: Mhm**

MT: Som hører til deres språk

**C: Ja**

T: Men det vet jo ikke vi.

### **Lærerinformantenes holdninger til kodeveksling**

**C: Nei, okey ehh, litt om de språkene dere vil at de skal snakke på skolen, der har dere ingen preferanser eller sånn at de, liksom at de skal snakke norsk?**

I:Nei

**C: Hva synes dere om språkveksling da? Hvis det skjer? Har dere noe forhold til det?**

E: For eksempel hvis man skal presentere et vanskelig stoff med to differensierte grupper, så vil jo man oppleve at man oversetter litt, tolker eller og til hjelp da.

**C: Ja**

E: Ehh, sånn Likmanns-model<sup>11</sup>, man liksom hjelper hverandre. Og det er jo en veldig naturlig for, det skjer hele tiden, språkveksling. Forklare ting. Så det er bare positivt.

I: Det er som i timene, så merker vi veldig ofte, så bruker, brukes det sånn at de som – forstår mest forklarer kanskje på romanes til de som ikke forstår så mye. Og det er helt greit. Men det som jo kan være irriterende er hvis det blir masse småsnakk. Man merker jo hvis de snakker om noe helt annet. Hvis de snakker om noe sånn- intriger, eller private ting. Du ser jo det på ansiktet, altså du ser det. Men det hadde jo vært irriterende om det hadde vært på norsk eller romanes. Men ser jo liksom når det er en saklig forklaring på hva læreren har prøvd å si og når det er småsnakk.

Når det gjelder kodeveksling så har Irene opplevd at elevene ofte sekvensveksler der de putter inn norske hele setninger når de skal gjenfortelle en samtale de har hatt på norsk. Innslaget av slike sekvenser skjer uavhengig av hva elevene prater om. En slik sekvensveksling er det ingen av elevinformantene som vedkjenner, men Alicia sier det hender hun bruker norske ord når hun prater romanes. Lærerinformantene er enige om at de opplever at elevene ofte bruker norske låneord der det ikke finnes tilsvarende ord på romanes. Norske låneord som blir nevnt i denne sammenhengen er blant annet *NAV*, *sosialkontor* og *saksbehandler*. Eksemplene på norske lånord som lærerinformantene viser til nevnes ikke av mine elevinformanter. Jeg spør Aleksandra og Lisa spesifikt om det hender de bruker *saksbehandler*, noe de ikke gjør. De forteller at de heller bruker ”gashi anno kontori”(han på kontoret). De tre lærerinformantene kan ikke uttale seg om forskjeller når det kommer til alder og kjønn og graden av kodeveksling, basert på at elevmassen deres stort sett består av kvinner i 30-årene. Aleksandra og Lisa mener at yngre romer er mer avslappet forhold til kodeveksling sammenliknet med dem selv.

Når det gjelder spørsmålet om romanisering av norske ord svarer Irene at hun ikke tror elevene gjør det, mens May-Therese sier hun ikke har grunnlag for å kunne vurdere det siden

---

<sup>11</sup> VOX (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk) definerer Likmannsmodellen som: ”en tilnærming med flere bruksområder. I en opplærings situasjon går det ut på at personer med lignende bakgrunn som deltakerne fungerer som faglige veivisere i tillegg til læreren”.

hun ikke behersker romanes, men legger til at det er en mulighet for at romanisering finner sted. Elisabeth mener at elevene romaniserer mange norske ord, fordi hun sjelden opplever at elevene bruker norske ord når de snakker romanes. I forhold til språkbruk for øvrig nevner Irene at hun opplever at elevene snakker romanes med hverandre. Ellers oppfatter lærerinformantene at elevene skiller lite mellom norsk og svensk, de har oppfatninger om at elevene blander mye mellom de to språkene. Blandingen mellom norsk og svensk er elevinformantene mine selv bevisste på.

Lærerinformantene har ingen preferanser når det kommer til hvilket språk elevene skal bruke på skolen og har erfaringer med at kodeveksling kan være en nyttig ressurs i undervisningssammenheng. Elisabeth synes kodeveksling kan være spesielt gunstig i undervisningssituasjoner der elevene kan fungere som veiledere for hverandre, hun nevner i denne sammenhengen "Likemannsmodellen" som er en måte å organisere arbeidet i undervisningen på. Her fungerer deltakere som faghjelp i tillegg til læreren. Det blir også nevnt her at det faktisk at elevene har et annet morsmål enn norsk, også kan være med på å bidra til at det blir mer utenomstakk i timene. Jeg tolker dette som at i undervisningssituasjonene har elevene et "hemmelig språk" i form av romanes som de kan bruke for å snakke om noe som de ikke ønsker at læreren skal kunne ta del i, noe som også Lisa og Aleksandra bekrefter. De sier i intervjuet at i tilfeller der de har behov for å si noe som bare de skal forså, så bruker de romanès bevisst.

### **6.3.2 Språklig identitet og tilhørighet hos elevene**

Her følger et utdrag fra dialogvekslingen som omhandler lærernes oppfatninger i forhold til elevenes identitet og tilhørighet. Jeg kommenterer også utdraget og forsøker å sammenlikne det med det som kom fram i elevintervjuene.

#### **Oppfatninger om elevenes språklige identitet og tilhørighet**

**C: Men har de noen form for norsk identitet? Eller eh?**

**Opplever dere det?**

I: Ja, i forhold til å være liksom - franskmann eller – eh tysker, så, ja, de er opptatt av at de er norske.

E: De kan jo også, de kan jo og ha ehm tendenser til sosiolekter fra bydeler de bor i også, denna, eh altså denna bilen. Det kan



være trekk fra som påvirker. Det er en veldig sånn særegen uttale.

I :De ikke skiller noe særlig mellom norsk og svensk. Sånn språklig er de ikke så veldig ehh, jeg tror ikke de /.../

E: Det er noen som snakker mer svensk enn andre da, er elever som snakker, bruker mindre svensk.

I: Men bare ofte hvis vi liksom, vi leser, hvis noen skal lese, åh, det er veldig vanskelig å komme med sånn konkrete eksempler i farta, men det er ofte, hvis en person skal lese et ord, så leser, istedenfor å lese det som faktisk står det, så leser, kommer den svenske versjonen av det ordet. Ehh -, fordi at det er det man gjenkjenner. Ikke for alle, men veldig mange har svensk sånn like mye inne som norsk på en måte. Også når jeg, hvis vi for eksempel /.../ det er sånn i Sverige så skriver de jo sånn mens i Norge så skriver, da er det liksom som om det ikke er så viktig da. Og det er jo egentlig ikke det, det er jo nesten, det jo på en måte to forskjellige dialekter, man skjønner jo.

E: Jeg opplevde faktisk i går å presentere tekst på svensk som jeg da oversatte etter timen da. Og at eh det å lese svensk var veldig uproblematisk, ehm kanskje enda mindre eller.

**C: Enn norsk?**

E: Ja, og det er jo veldig interessant.

**C: Ja, mhm.**

I: Men, apropos det med identitet, de har jo, de identifiserer seg først og fremst som rom liksom, men det, men likevel også norske, altså jeg er jo norsk. Altså, ja.

**C: Ja**

MT: Norsk rom.

I: Ja

Lærerinformantene opplever at elevene identifiserer seg som romer primært, men at også en del av deres identitet er tilegnet det norske, dette bekreftes også av elevinformantene. Jeg opplever nok at elevinformantene legger enda større vekt på viktigheten av å identifisere seg

som romer, kanskje først og fremst i form av å snakke mest mulig romanes. Elevinformantene verner i om sitt språk og sin kultur, men ønsker også å delta i det norske samfunnet og vil at barna deres skal vokse opp med like gode forutsetninger for å klare seg i møte med skole og arbeid som en hver annen nordmann. I sammenlikningen mellom det å være for eksempel en franskmann og en nordmann så har elevene identitet som nordmann, opplever lærerinformantene, noe som også blir bekreftet av elevinformantene. De tilhører det norske samfunnet og er opptatt av å bli integrert.

Noe som kan være et hinder for integrering når det gjelder Aleksandra og Lisa spesielt, er det faktum at de har en nokså snever sosial omgangskrets, der de omgås mest andre romer. Det interessante i forhold til identitetsbegrepet er lærernes oppfatninger om at skillet mellom norsk og svensk ikke spiller så stor rolle for elevene. Elisabeth har også et inntrykk av at det å lese svensk kan være lettere enn å lese norsk, noe som vitner om at elevene har mye kontakt med det svenske språket og også det svenske samfunnet. Som tidligere nevnt har jeg valgt å anse elevenes tilhørighetsfølelse som sterkere knyttet til det norske enn det svenske, noe jeg også velger å gjøre i denne sammenhengen.

## 6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjennomgått intervjudelen av undersøkelsen min. Jeg har gjort rede for hva elevinformantene og lærerinformantene mente om spørsmål i forhold til språkbruk, kodeveksling, språklig identitet og tilhørighet. Elevenes forhold til kodeveksling skiller seg fra hverandre både når det kommer til bruk og holdninger. Oppsummert kan jeg si at Alicia kodeveksler og ser ingen problemer med å gjøre det mens Aleksandra og Lisa ikke kodeveksler og stiller seg negative til fenomenet fordi de blant annet er av den oppfatning at det kan ha en negativ konsekvens i forhold til om romanes overlever som språk. Alle de tre elevinformantene snakker helst romanes med hverandre og med barna sine. Elevinformantene føler sterkest tilhørighet til romanesspråket og til romkulturen for øvrig, men er også opptatt av å definere seg som norske romer.

Lærerinformantene opplever at elevene kodeveksler. Sekvensveksling og norske lånord nevnes. Kodeveksling kan fungere positivt i undervisningssammenheng, men kan også være en kilde til utenomstakk, mener de. Lærerinformantene er av den oppfatningen at elevene blander mellom norsk og svensk når de prater. Her nevnes det at det er store individuelle

forskjeller i forhold til hvor mye svensk den enkelte bruker. Om elevene romaniserer norske ord, er ikke lærerinformantene enige om. Når det gjelder identitet, så blir det hevdet av lærerne at elevene identifiserer seg først og fremst som romer, men som norske romer.

# 7 Oppsummering og drøfting

## 7.1 Innledning

I dette kapitlet er målet å svare på avhandlingens overordnede problemstilling. Som definert innledningsvis er den:

*Hvordan kommer kodeveksling til uttrykk i samtaler mellom voksne romer i norskopplæring, og hvilke holdninger er det til slik veksling?*

Jeg vil gjøre dette ved å drøfte funnene fra undersøkelsens tre deler opp mot mine tre forskningsspørsmål som presenteres innledningsvis i avhandlingen. Forskningsspørsmålene vil bli drøftet i lys av forskning og annen teori på området. Hvert forskningsspørsmål tas opp til drøfting, og i kapitlets sluttdel tar jeg en samlet vurdering ut ifra den overordnede problemstillingen.

## 7.2 Hvordan kommer kodeveksling til uttrykk i den formelle og den uformelle konteksten?

I arbeidet med å samle inn observasjonsmateriale la jeg tidlig merke til likhetene mellom formell og uformell kontekst. Det som hovedsakelig skilte de to kontekstene fra hverandre, var lærerens tilstedeværelse. Begge observasjonene ble gjennomført på skolen og i klasserommet.

I planleggingsfasen av observasjonene ønsket jeg å etablere et skarpere skille mellom kontekstene som var gjenstand for observasjon, for å se i hvilken grad det kan være en sammenheng mellom konteksten og den funksjonen kodevekslingen får i samtalen. Forklaringen på at skillet mellom kontekstene som var gjenstand for observasjon, ble mer visket ut i innsamlingsarbeidet, kan være flere. I forkant hadde jeg blant annet sett for meg at observasjonen uten lærer til stede ikke skulle finne sted i klasserommet, men heller ved skolens kantine/lunsjrom. Siden elevene hadde et ønske om å bli værende i klasserommet, lot jeg dem være med på å bestemme det. Forut for observasjonen fra uformell kontekst fikk elevene utlevert en temaliste med to forhåndsbestemte temaer som var med på å legge føringer for hva elevinformantene samtalte om, selv om utenomsnakk i forhold til temalisten

også fant sted. I etterkant av gjennomføringen av observasjonen uten lærer til stede har jeg sett at utleveringen av to forhåndsbestemte temaer, som var formulert på norsk, kan ha bidratt til at mye av samhandlingen som fant sted, skjedde på norsk. Det er også en mulighet for at elevinformantene følte at det ble forventet av dem at de snakket på norsk siden temaene var formulert på norsk, og at temalisten kunne oppfattes som en type ”skoleoppgave”. I tillegg til dette kan min tilstedeværelse ha påvirket elevene til å snakke norsk slik at jeg kunne ta del i meningsutvekslingen i forhold til temaene jeg hadde listet opp.

I observasjonen fra den formelle konteksten la læreren føringer på hva som var temaet i undervisningen og med dette noen føringer på hvilket språk det ble forventet at elevene benyttet. I denne undervisningstimen opplevde jeg for øvrig at skillet mellom undervisning og pauser var nokså diffust, noe som førte til en lett tone mellom elevene og mellom læreren og elevene. Forut for gjennomføringen av observasjon fra formell kontekst hadde jeg sett for meg at situasjonen ville være enda mer preget av å være undervisning, og med dette ikke inneholde så mange pausesekvenser som den faktisk gjorde.

Selv om det var hårfine overganger mellom de to kontekstene kunne jeg finne noen forskjeller når det kom til den kodevekslingen som fant sted. Jeg vil i det følgende redegjøre for hvilken funksjon kodevekslingen kan ha i en romanes-norsk samtale ut ifra de kodevekslingsfunnene jeg kunne spore i mine analyseeksempler, samt diskutere hva som kan forklare at jeg fant noen forskjeller mellom kontekstene, sett i lys av at kontekstene endte opp med å bli nokså like. Gjennom analyseeksemplene mine (5.2.1.1- 5.2.1.4 og 5.3.1.1-5.3.1.2) viser jeg hvordan kodeveksling kan brukes for å ekskludere en eller flere deltakere fra en samtale, ledsage et emneskifte, brukes ved begynnende konflikt, markere en personlig tilnærming til et av språkene og/eller skape en stilistisk effekt, virke inkluderende og forsterke/understreke et budskap.

Kodeveksling som eksklusjon (se 5.2.1.1) ble brukt ved at læreren og jeg ble holdt utenfor samtalen fra det punktet der samhandlingsspråket gikk fra å være norsk til å bli romanes. Vekslingen fra norsk til romanes her ser jeg som et bevisst valg fra elevinformanten som tar initiativet til bytte av samhandlingsspråk. I elevgruppeintervjuet med Aleksandra og Lisa ble det sagt at romanes i enkelte tilfeller ble brukt som et hemmelig språk, eller *kodeord*, som er det begrepet Aleksandra bruker. En forklaring på at elevinformantene ønsket å ekskludere læreren og meg fra deler av samtalen, kan være at ”det nye temaet” var utenfor undervisningens hovedtema i tillegg til at det var en viss risiko for at temaet som innleder

kodevekslingen, kunne oppleves som ansiktstruende ovenfor meg. Ved å benytte ”det andre språket”, som jeg ikke kunne ta del i, unngår en å utføre noe som kan oppleves som en ansiktstruende handling (Svennevig 2001:143).

Når kodeveksling brukes ved emneskifte (se 5.2.1.2), fungerer selve kodevekslingen som en kamuflering av det emneskiftet som inntreffer. Ved å bruke ”det andre språket” som læreren ikke kan ta del i, blir det ikke like innlysende at det som er hovedtemaet for samtalen avbrytes. Ved å benytte ”det andre språket”, som i dette eksemplet er romanes og elevinformantenes morsmål, blir også henvendelsen mer personlig.

I analyseeksempel 5.2.1.3 ser vi kodeveksling ved begynnende konflikt. Når Aleksandra unnlater å følge opp ytringen Alicia gjør på romanes, men heller bruker de-koden (norsk), skapes det en kontrast som også fungerer som et maktgrep. Ytringen Aleksandra kommer med, tillegges mer vekt nettopp fordi den blir sagt på de-koden og ikke vi-koden. I de aller fleste tilfeller var det slik at elevinformantene snakket romanes med hverandre. Når Aleksandra velger å gjøre det motsatte, er det for å skape en effekt. Aleksandras unnlattelse av å følge opp Alicias henvendelse på romanes uttrykkes også med en viss irritert undertone og et avvisende kroppsspråk, noe som er med på å gi ytringen hennes større tyngde og forsterker hennes distanse til Alicia.

Kodeveksling brukt for å markere en personlig tilnærming og/eller gi stilistisk effekt til en ytring kan vi se eksempler på i analyseeksempel 5.2.1.4. Den personlige tilnærmingen til romanes-språket kommer til uttrykk ved at språkbrukerne bruker romanesspråklige tagger eller påheng som for eksempel *žanes* (vet du). Slike tagger er med på å farge språket og kan fungere som en identitetsmarkør i forhold til romanes-språket og romkulturen for øvrig. Ved å bruke romanes-språklige påheng bevisst gir språkbrukeren uttrykk for hvem hun er, i tillegg til å si noe om hvilken gruppe hun ønsker å assosieres med.

Alternerende kodeveksling illustreres i analyseeksempel 5.3.1.1. Her fungerer kodevekslingen inkluderende i forhold til meg som norskspråklig og utenforstående. De relativt lange sekvensene på norsk gjør at jeg kan følge med i samtalen. Siden store deler av språkføringen skjedde på norsk, tolker jeg det som et uttrykk for at elevinformantene ønsket å inkludere meg i samtalen, eventuelt at de ønsket at jeg skulle ta del i deres synspunkter og meninger i forhold til de opplistede temaene fra den utleverte temalisten. I denne sammenhengen er det relevant å

vide til Aarsæthers funn om mye norsk når det er en norskspråklig forsker til stede (2004), og Bells modell (1984) for *language style as audience design* (sitert i Aarsæther 2004:115).

Analyseeksempel 5.3.1.2 viser kodeveksling ved ubesvart henvendelse. Når Lukas ikke blir hørt i sin første ytring som fremmes på norsk, bytter han strategi og kodeveksler til romanes. Kodevekslingen er med på å forsterke og understreke budskapet hans. Aarsæther fant også i undersøkelse (2004:152 ff.) at kodeveksling i flere tilfeller ble benyttet når den som ble pratet til ikke svarer. ”Det andre språket” ble på denne måten brukt når konkurranse- og konfliktsituasjoner var under utvikling.

Når det gjelder noen av forskjellene som gjorde seg gjeldende kontekstene imellom, så er observasjonsmaterialet fra den formelle konteksten preget av en større hyppighet av kodevekslingspunkt som inntreffer, sammenliknet med antall kodevekslingspunkt i den uformelle konteksten. Forklaringen på at antall kodevekslinger var høyere i den formelle konteksten, kan være at elevinformantene befant seg i en undervisningssituasjon og hadde et større behov for å kodeveksle i de tilfellene der samhandlingen var utenfor det som var temaet i undervisningen. I den uformelle konteksten var det ikke noen som ”bestemte” hva elevinformantene skulle ytre seg om, dersom en ser bort ifra den utleverte temalisten og min tilstedeværelse.

Den hyppige bruken av alternerende kodeveksling i observasjonsmaterialet fra den uformelle konteksten, med store sekvenser der norsk er samhandlingsspråket, er noe som utmerker seg. Forekomsten av altererende kodeveksling med store sekvenser norsk i observasjonsmaterialet fra den formelle konteksten er minimalt sammenliknet med funnene fra den uformelle konteksten. Jeg velger å tolke den høye bruken av alternerende kodeveksling i observasjonen fra den uformelle konteksten der norsk er samhandlingsspråket som bevisst, i forhold til at jeg som utenforstående forsker skulle ha mulighet til å ta del i det som ble sagt, altså en måte å inkludere meg på. I de delene av samhandlingen der romanes er samhandlingsspråket, fungerer den alternerende kodevekslingen som ekskluderende. Siden den utleverte temalisten kunne oppfattes som en type ”skoleoppgave”, er det en sannsynlighet for at elevrespondentene ønsket å dele sine meninger om temaene med meg. Det er også en mulighet for at de ytret seg om temaene på en slik måte de trodde jeg forventet av dem. Min rombakgrunn kan også ha vært medvirkende til at de ønsket å inkludere meg i samtalen. Samtidig som jeg var en fremmed utenfra oppfattet jeg at elevene anså meg som en del av romgruppa begrunnet med mitt romopphav.

### 7.3 Hvilke holdninger har språkbrukerne til kodeveksling?

Holdningene elevinformantene har til kodeveksling, kan fortelle noe om deres språklige identitet og tilhørighet. Elevinformantene viser ulike holdninger til kodeveksling. To av tre elevinformanter (Aleksandra og Lisa) stiller seg negative til fenomenet. De svarer at de aldri benytter seg av kodeveksling. Engen og Kulbrandstad (2004:77) hevder at det er en utbredt oppfatning i forhold til at kodeveksling er noe negativt. Mangelfull språkbeherskelse og sjuskete språkbruk er eksempler på beskrivelser som gis av personer som benytter seg av kodeveksling.

Aleksandra og Lisa vektlegger det ”å holde på språkene” i tillegg til viktigheten av å snakke ”rent” romanes. Lisa sier blant annet at hun bruker all energi på å bevare språket sitt. Lisa begrunner også egen kodevekslingsvegring med den stoltheten hun kjenner for sitt eget morsmål. Ønsket om å beholde og videreføre romanes understrekes. Lisa mener at et rombarn som vokser opp uten å kunne romanes, ikke har en identitet som rom. Språket, romanes, er noe av det som først og fremst er identitetsskapende i forhold til en rom. Å beherske romanes betyr at en er i stand til å forvalte en viktig del av romkulturen. Romkulturen er noe romfolk er stolte av som de også har et ønske om å bringe videre til neste generasjoner av romer.

Aleksandra sier blant annet at hun er kritisk til å kodeveksle til norsk når hun snakker romanes fordi hun ikke anser seg selv som først og fremst norsk. Hun forteller også i intervjuet av hun unngår å svare barna side på norsk dersom de henvender seg til henne på norsk. Aleksandra anser det som en selvfølgelighet at familien snakker romanes med hverandre når de er hjemme, og at hun derfor later som hun ikke forstår barna sine før de henvender seg til henne på romanes. Et unntak fra dette er dersom samtaletemaet omhandler noe skolerelatert der det er enklere å føre samtalen på norsk.

Både Aleksandra og Lisa gir uttrykk for at kodeveksling kan oppfattes som en trussel for romanes, og at dette er noe av begrunnelsen for at de ikke ønsker å kodeveksle mellom romanes og norsk. Lars Gjerde uttalte seg i et intervju med NRK (25.08.10) om romfolkets noe konservative holdninger når det kom til eget morsmål. Gjerde vektla den diskrimineringen romene har opplevd fra majoritetssamfunnene opp igjennom historien. Diskrimineringen kan ha ført til at romfolket bruker en konservativ holdning i forhold til eget



morsmål som en form for motreaksjon. Denne motreaksjonen fra romfolket sin side kan også ha virket forhindrende på integreringsarbeidet.

Selv om Aleksandra og Lisa gir uttrykk for at de aldri benytter kodeveksling selv, viser observasjonsmaterialet noe annet. Forklaringen på at kodeveksling brukes i spontan samtale kan være at de ikke er seg selv like bevisste hvordan de snakker sammenlinet med når de skal uttrykke seg om hvordan de foretrekker å snakke. Denne tolkningen stemmer overens med svaret min mor gav meg på hvorfor hun kodevekslet, se 1.1. Men på den annen side så viser de utvalgte analyseeksemplene at kodevekslingen har en bestemt funksjon i samhandlingen. Det er en mulighet for at elevinformantenes bruk av kodeveksling går automatisk uten at det reflekteres noe mer rundt det i øyeblikket en benytter seg av kodeveksling.

Den tredje elevinformanten (Alicia) vedkjenner seg at hun bruker kodeveksling. Hun forklarer kodevekslingsbruken med at egne barn går på skolen, og at hun er oppvokst i Norge. Alicia gir uttrykk for å ha en nokså avslappet holdning til kodeveksling, hun anser ikke kodeveksling som en trussel for morsmålet på samme måte som det Aleksandra og Lisa gjør. Samtidig som hun bekrefter at hun bruker kodeveksling, er hun opptatt av sitt eget morsmål. Alicia vektlegger viktigheten av at barna hennes skal kunne ”arve” språket. Når jeg ber Alicia redegjøre for sine holdninger til kodeveksling, svarer hun at hun ikke vil miste sin kultur og sitt språk. Språket er noe hun har arvet fra sine foreldre, en gave, som hun ønsker å videreføre til neste generasjoner av romfolk.

Elevinformantene har ikke samme holdninger til det å snakke ”rent” norsk siden de jeg var i kontakt med, brukte et språk med en stadig veksling mellom norsk og svensk. Denne vekslingen var så stor i omfang at en til dels kan velge å se det som et blandingspråk. En slik norsk-svensk kodeveksling ligger utenfor rammene for denne avhandlingen, men slik forskning etterlyses.

Forklaringen på at språkbrukerne har ulike holdninger til kodeveksling kan være flere. En årsak kan spores i språkbrukerens sosiale nettverk. Det viser seg at Alicia, som har nokså avslappede holdninger når det kommer til det å kodeveksle, har flere nordmenn i sitt sosiale nettverk sammenliknet med Aleksandra og Lisa, som for det meste omgås andre romfolk. Alicia forteller i intervjuet at hun både benytter romanes og norsk når hun er sammen med romfolk, og at hun bruker en del norsk i hverdagen. Alicia representerer på mange måter en noe mer ”moderne språkholdning” mens Aleksandra og Lisa gir uttrykk for å være mer

konservative og legger vekt på å bevare morsmålet. Alicia understreker at hun ønsker å videreføre morsmålet sitt til egne barn, men at hun også benytter seg av kodeveksling og ikke er bekymret for om romanes vil overleve. Selv om Alicia benytter seg mer av norsk i det daglige tolker jeg ikke hennes norskkompetanse som betydelig bedre enn Aleksandras og Lisas norskkompetanse.

Aleksandra var min eldste elevinformant, og hun representerer nokså konservative og ”strenge” holdninger i forhold til det å snakke mest mulig romanes. Siden Aleksandra og Lisa ble intervjuet sammen som gruppe, er det en mulighet for at Lisa lot seg påvirke av meningene og holdningene til Aleksandra når det kom til det konservative synet i forhold til å bruke mest mulig romanes. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004:78) kan kodeveksling bli oppfattet som illojalitet overfor ett av språksamfunnene eller som snobberi. Det er en mulighet for at Aleksandra føler et visst ansvar i forhold til å være lojal overfor sin romske kultur og sitt språk. Jeg tolker det dit hen at den yngre generasjonen av romer ikke vil tolke det som illojalitet dersom de kodeveksler eller benytter norsk begrunnet med at de bor i Norge og må forholde seg til det å være norsk også.

I en undervisningssammenheng kan ulike holdninger til kodeveksling føre til at de sterkeste kreftene innad i elevgruppa blir avgjørende for hvilke holdninger til kodeveksling som kan aksepteres. Uenigheter om det er aksept for å kodeveksle eller ikke, kan også skape konflikter innad i elevgruppa. Dersom jeg tar utgangspunkt i elevintervjuet med Aleksandra og Lisa var det helt tydelig at Aleksandra var den elevinformanten som fungerte som en leder, og at hennes meninger veide tungt.

## **7.4 Hvilke oppfatninger har lærerne når det gjelder elevenes grad av kodeveksling og holdninger til kodeveksling?**

Lærerne opplever at elevene kodeveksler, men i noe ulik grad. En av lærerne opplevde at elevene ofte kodevekslet når de skulle gjenfortelle en samtale de hadde hatt på norsk. I slike situasjoner ble ofte hele setninger på norsk vekslet inn i språkføringen, som for øvrig foregikk på romanes. Temaet for samtalen hadde ingen betydning i forhold til om elevene valgte å kodeveksle. Det som var avgjørende for om kodeveksling inntraff eller ikke, var om den samtalen det ble referert til hadde foregått på norsk.

En av de andre lærerne opplevde at elevene benyttet seg av kodeveksling i de tilfeller der det ikke finnes tilsvarende ord på romanes. Ord som blir nevnt i denne sammenhengen er *sosialkontor*, *saksbehandler* og *NAV*. Den samme læreren hadde også et inntrykk av at elevene skilte lite mellom norsk og svensk, men brukte noe hun karakteriserte som ”et svenskaktig norsk”. Bruken av et norsk som er mye påvirket av svensk er for øvrig noe alle de tre lærerne opplever at elevene benytter.

Når det gjelder lærerinformantenes oppfatninger om elevenes holdninger til kodeveksling så trekker de fram elevenes manglende konsekvente holdning til å skille mellom norsk og svensk. I forhold til elevenes språklige identitet og tilhørighet anser lærerinformantene at elevene først og fremst er opptatte av å identifisere seg som romfolk, men også som norske romfolk.

Lærerne er stort sett positive til bruk av kodeveksling i undervisningssammenheng siden de anser det som å være en ekstra resurss i undervisningen. En av lærerne (Elisabeth) mener at kodeveksling kan fungere som en støtte i undervisning. Hun nevner Likemannsmodell som går ut på at en av elevene fungerer som en veileder i undervisningen i tillegg til læreren, som for øvrig var noe hun bevisst benyttet seg av i undervisningen.

Lærerne har ingen preferanser i forhold til hvilket språk elevene skal bruke på skolen og i klasserommet. På andre skoler der voksenopplæring tilbys, har jeg fått vite at enkelte lærere har en uskrevet regel om at elevene kun skal snakke norsk når de er i klasserommet, en ”kun snakk norsk” praksis. Begrunnelsen for dette er at elevene skal bruke norsk i alle situasjoner for å få så mye øvelse i språket som mulig. Hadde lærerne ved voksenopplæringen for romfolk vært ”strengere” med at elevene kun skulle bruke norsk i undervisningen, kunne det ha bidratt til at elevene ikke hadde opplevd like stor grad av trivsel. På samme tid som skolen er et sted for norskopplæring, er det også en sosial arena og et samlingspunkt for flere romfolk i Oslo, der det er viktig å skape en trivelig atmosfære for at elevene skal møte opp og føle trygghet.

Lærerne hevder også at kodeveksling benyttes av elevene for å kamuflere utenomsnakk. En annen av lærerne (Irene) hevder at hun lett kan se på elevenes ansiktsuttrykk og kroppsspråk når elevene snakker om noe som er utenfor det undervisningen handler om. Noe jeg som observerende tilskuer la merke til, var mye utenomsnakk. Når elevene snakket romanes med hverandre, var det lett å forstå enkeltord som tydet på at samhandlingen omhandlet noe som

var utenfor det undervisningen handlet om. Siden rommiljøet er nokså lite i Norge, kjenner de fleste elevene hverandre. Dette er noe som fører til at det lett blir prat om utenomfaglige emner. Jeg oppfattet også miljøet mellom elevene som godt, og at elevene hadde det hyggelig sammen. En av lærerne mente at siden elevene kjenner hverandre og skolen er en viktig møteplass, så har de også behov for å prate om emner som har å gjøre med livet utenfor skolen.

## **7.5 Hvordan kommer kodeveksling til uttrykk i samtaler mellom voksne romer i norskopplæring, og hvilke holdninger er det til slik veksling?**

Kodevekslingen som benyttes i de romanes-norske samtaler, viser seg å ha en bestemt funksjon. Selv om elevinformantene ikke alltid er like bevisst at de kodeveksler, så kan ulike kodevekslingssekvenser leses i et funksjonsperspektiv. Aarsæther fant i sin undersøkelse at ”kodeveksling i stor grad viste seg å ha pekerfunksjon til interaksjonelt betydningsbærende forhold i samhandlingssituasjonene” (2004: 251). Han tolker kodevekslingen som en kreativ samhandlingsressurs for de tospråklige tiåringene. I denne sammenhengen kan det hevdes at kodeveksling er en ekstra ressurs eller et virkemiddel som tospråklige har til rådighet i en samhandlingssituasjon. I og med at romanes på mange måter fungerer som et hemmelig språk i en norsk undervisningssetting, kan elevene ekskludere og skjule det de snakker om for utenforstående norskspråklige dersom de ønsker det. I den grad det lar seg gjøre å vurdere hvilken funksjon som var viktigst når det kom til kodevekslingsbruk for mine elevinformanter, så var det nok ekskluderings- og inkluderingsfunksjonen til kodeveksling. Jeg oppfattet at kodeveksling som ekskludering ble benyttet ved flere tilfeller, både i forhold til meg som utenforstående forsker og andre som ikke behersker romanes. Kodeveksling som inkludering vurderer jeg også som en viktig funksjon.

Det viser seg at det er vekslingen i seg selv som er meningsbærende, uavhengig av hvilket språk det veksles fra eller til. Dette er noe som stemmer overens med funn fra Aarsæther (2004:232) som fant at de pakistansk-norske barna hadde flere språk tilgjengelig i sine språklige repertoar og derfor kunne bruke den språklige kontrasten til markere et betydningsbærende forhold i samhandlingen.

Når kodeveksling benyttes i de romanes-norske samtaler, er det vanligst at de andre samtaledeltakerne velger å fortsette språkføringen på det språket som kodeveksler tar initiativ til. Dette er noe som stemmer med Auers (1984) og Cromdals (2000) funn om preference for same language talk (sitert i Aarsæther 2004:231). Dersom samtaledeltakerne unnlater å følge opp kodevekslers initiativ fungerer denne unnlatsen som en form for maktgrep. Svendsen fant i sin analyse at barna som var utgangspunkt for hennes undersøkelse, brukte de verbale og ikke-verbale språklige virkemidler de fant hensiktsmessig for å nå sine kommunikative formål. Svendsen (2004: 375 ff.) hevder i denne sammenhengen at barna bedriver *språkling* ved gjennomgående å holde seg til det ene eller det andre språket (2004: 375 ff.).

Holdningene en språkbruker har til kodeveksling er tett sammenvevd med språkbrukerens språklige identitet og tilhørighet. Mine elevinformanter delte seg i to fløyer når det kom til holdninger til kodeveksling. To av tre elevinformanter representerer en noe konservativ holdning til kodeveksling og eget morsmål. Disse hevder at de ikke benytter seg av kodeveksling begrunnet med at det kan fungere truende i forhold til romanes. En av elevinformantene representerer en mer moderne holdning til kodeveksling. Denne elevinformanten benytter seg av kodeveksling og er også opptatt av å sikre overlevelsen til morsmålet sitt. På samme tid anser ikke denne elevinformanten kodeveksling som en trussel for romanesspråkets overlevelsessevne.

Jeg oppfattet at elevinformantene foretrakk å benytte seg av romanes dersom det var åpning for det, både i undervisningssammenheng og utenfor. Når jeg sammenlikner dette med funn fra Aarsæthers og Svendsens studier fant de at norsk var det språket som ble foretrukket i skolearenaen. Aarsæther tolker den høye bruken av norsk i opptakssituasjonene som en indikasjon på at barna generelt bruker mye norsk på skolen, også i samhandling med hverandre (2004:235). Det er en viss mulighet for at barn lar seg lettere påvirke av andre jevngamle når det kommer til språkbruk sammenliknet med voksne.

## 7.6 Avsluttende kommentarer

I dette arbeidet har jeg forsøkt å vise hvordan voksne romanes-norskspråklige i norskopplæring benytter kodeveksling som en resurs i samhandlingen. Siden kodeveksling hos romanes-norske språkbrukere må sies å være et utforsket felt så finnes det mange spennende forskningsoppgaver som er tilgjengelig for den som har interesse for feltet. I

sammenheng med mitt prosjekt hadde det vært interessant å studere grader av kodeveksling og holdninger til kodeveksling hos rombarn- og unge. I et slikt forskningsarbeid ville det vært naturlig å trekke sammenlikninger til funnene fra min undersøkelse. Ut i fra funn i min undersøkelse er det grunn for å anta at det er ulike holdninger til bruk av kodeveksling dersom en sammenlikner 1. generasjonen av romfolk med 2. generasjon.

# Litteraturliste

Aarsæther, Finn. 2004. *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. ph.d- avhandling ved institutt for lingvistiske fag. Oslo: Universitetet i Oslo.

Aarsæther, Finn. 2006. "Kodeveksling som ressurs i flerspråklig samhandling". I: *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør*. s 43-56. Brock, Birgit- UTNE & Bøygen, Liv (red.). Bergen: Fagbokforlaget.

Aarsæther, Finn. 2009. "Flerspråklig praksis i det pakistansk-norske miljøet". I Bull, Tove og Lindgren, Anna- Ritta (red.). *De mange språk i Norge. Flerspråkighet på norsk*. Oslo: Novus. S. 65-83.

Aftenposten. 14.09.10. Frankrikes behandling av romfolket "en skam".

URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/article3811415.ece>

(lesedato 01.10.10).

Aftenposten 07.10.07. Taternes språk har indiske røtter.

Aftenposten 30.05.08. *Romferden*.

URL: <http://www.aftenposten.no/amagasinet/article2448278.ece?service=print>  
(lesedato 23.04.09).

Amnesty Internasjonal 25.10.07: Document- Europe: Discrimination against roma.

URL: <http://www.amnesty.org/en/library/asset/EUR01/012/2007/en/5277fd2a-d35c-11dd-a329-2f46302a8cc6/eur010122007en.html>

(lesedato 15.02.10).

An Analysis of Russian-English Intrasentential Code Switching.

URL: <http://www.cas.sc.edu/ling/fas113/abstracts/Babyonyshev.pdf>

(lesedato 01.11.10).

Andersen, Pia Høgmo. 2007. *Oh bloody hell sir æ åssa tar æ av mæ kapp*. En undersøkelse av engelske innslag i rollespill. Masteroppgave i nordisk språkvitenskap. Universitetet i Tromsø.

Apollon 04.05.05: Skarre- r på frammarsj.

URL: <http://www.apollon.uio.no/vis/art/2005/2/lyder-skarring>

(lesedato 10.07.11).

Appel, Renè og Muysken, Pieter. 1987. *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.

Arbeids- og inkluderingsdepartementet. 2009. *Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo*. Oslo: AID.

Berland, Kristine 2008. *Ordforråd og minoritetsspråklige barn. Hvilke forhold har betydning for utvikling av ordforråd hos minoritetsspråklige barn?* Masteroppgave ved pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo.

Blom, J.P. og Gumperz J.J. 1972. Social Meaning in Linguistic Structures: Code – Switching in Norway. I Gumperz og D.Hymes (red.). *Directions in Sociolinguistics. An Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bloomfield, Leonard. 1933/1957. *Language*. George Allen og Unwin. London: Ruskin House.

Bokmålsordboka 2012.

URL: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=rom&ordbok=bokmaal>  
(lesedato 03.03.12).

Bræck, Charlotte. 2006. "Christine er en hore". *En komparativ studie av kjønnsrelatert språkbruk blant jenter i to Oslo-skoler*. Masteroppgave ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bull, Tove. 1991. "Språklig identitet i ei nordnorsk fjordsamebygd". I: Reitzel, C. A. *Dansk folkemal*. S 23-35.

Diebold, Richard A. Jr. 1964. "Incipient Bilingualism". I: I D. Hymes (red.). *Language in Culture and Society*. S. 495-508. New York: Harper & Row.

Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders. 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.

Ethnologue, languages of the world

URL: [http://www.ethnologue.com/show\\_country.asp?name=NO](http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=NO)

(lesedato 04.09.10)

URL: [http://www.ethnologue.com/show\\_country.asp?name=SE](http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=SE)

(lesedato 04.09.10)

Den europeiske pakta om region- og minoritetsspråk 27.06.2000: *Brev. Kulturdepartementet*.

URL: [http://www.regjeringen.no/nb/deb/kud/dok/andre/brev/utvalgte\\_brev/2000/den-europeiske-pakta-om-region--og-minor.html?id=90668](http://www.regjeringen.no/nb/deb/kud/dok/andre/brev/utvalgte_brev/2000/den-europeiske-pakta-om-region--og-minor.html?id=90668)

(lesedato 07.02.10).

FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter 1966: *Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter*:

URL: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>

(lesedato 07.02.10).



- Fenger- Grøndahl, Carsten og Malene. 2006: *Sigøynere. 1000 år på kanten av Europa*. Århus: Aarhus univervistetsforlag.
- Fraurud Kari og Hyltenstam Kenneth. 1999: Språkkontakt og språkbevarande romani i Sverige. I Hyltenstam Kenneth (red.): *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 241-298.
- Forskningsetiske komiteer.  
[URL:http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Godforskningspraksis/Etterprovbarhet/](http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Godforskningspraksis/Etterprovbarhet/)  
 (lesedato 09.05.12).
- Gjerde, Lars. 1994. "The orange of love" and other stories: the Rom- Gypsy language in Norway, i samarbeid med Knut Kristiansen. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gjerde, Lars. 1996. *Rom i Norge og deres barns skolegang*. En undersøkelse utført med støtte av EU- kommisjonen innenfor rammene av Sokrates- Comenius II.
- Guldal, Tale M.1997. *Three children, two languages: The role of code selection in organizing conversation*. Trondheim: avhandling for dr.art graden, NTNU.
- Hasund, Kristine. 2006. *Ungdomsspråk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, Einar. 1953. *The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Holter, Harriet.1996." Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning". I Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgby Bjørn. 1998. "Hotfulla främlingar! Norrköpingsarbetarnas reaktioner på innvandringen 1890-1960". I: Nilsson Lars & Sven Lilja (red.): *Invandrarna & lokalsamhället*. Historiska aspekter på integrationen av invandrare i nordiska lokalsamhällen. Stockholms universitet. S.153-166.
- Hvistendahl, Rita. 2003. "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann-": en studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900. Universitetet i Oslo.
- Iversen, Ragnvald. 1944-50. *Secret languages in Norway*. Oslo: i kommisjon hos Dybwad.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Kristoffersen, Line. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Karoli, Solomia.2009. *Sigøynerkongens datter: historien om mitt liv*. Oslo: Aschehoug.
- Kotsinas, Ulla-Britt. 1996. *Stockholmslang: folkligt språk från 80-tal till 80-tal*. Stockholm: Norstedt.
- Kotsinas, Ulla-Britt. 2002. *Ungdomsspråk*. . 2. opplag. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 1998. *Språkets mønster. Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. 1995. *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. NOU 1996:12. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar. 2010. *Det kvalitative forskningsintervju* 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lane, Pia. 1999. *Language Contact in Bugøynes- Pykeä. Norwegian Verbs in a Finnish-Morpho- Syntactic Frame*. Masteroppgave. Univerisitetet i Oslo: Lingvistisk fakultet.
- Lanza, Elisabeth. 1997. *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Lanza, Elisabeth. 2003: "Om arbeid med tospråklige informanter." I: Johannessen, Janne Bondi (red.), Erlenkamp, Sonja, Faarlund, Jan Terje, Lanza, Elisabeth og Vonen, Arnfinn Muruvik: *På språkjakt - problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub forlag. S. 59-81.
- Liebkind, Karmela. 1992. "Tvåspråklighet och bikulturalism-identitet och värderingar". I: Mæhlum, Brit (red.) *Hva er "identitet"?* Rapport fra et tverrfaglig seminar ved institutt for språk og litteratur, universitetet i Tromsø, 7.-8.mai 1992.
- Lidèn, Hilde. 2005. *Barn og unge fra nasjonale minoriteter. En nordisk kunnskapsoversikt*. Institutt for samfunnsforskning.
- Liègeois, Jean- Pierre. 2007. *Roma in Europe*. Starsbourg: Council of Europe Publishing.
- Minerva 27.09.10. Sigøynernes problem  
 URL: <http://www.minervanett.no/2010/09/27/sig%C3%B8ynerproblemet/>  
 (lesedato 27.07.11)
- McCormick, K.M. 1994. "Code-switching and Mixing". I: Asher, R.E. (red.). *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Milroy, L & P. Muysken (red.).1995. One Speaker, two languages. Cross-disiplinary *Perspectives on Code Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling languages. Grammatical structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon press.
- Myers-Scotton, Carol. 1995. *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon press.
- Nes, Benedikte. 2009. *Biblioteket og de nasjonale minoritetene rom og romanifolket*. Masteroppgave. HIO, Avd JBI.
- Nordenstam, Kerstin. 1979. *Svenskan i Norge. Språklig variation hos svenska inavandrare i Bergen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- NRK nyheter 20.10.10. Skal bedre situasjonen for romfolk.  
 URL: <http://www.nrk.no/nyheter/verden/1.7345043>  
 (lesedato 27.10.10).

NRK skole 25.08.10. Romfolkets historie.

URL: <http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/663893>  
(lesedato 17.01.12)

NRK nett tv 17.01.12. *Søndagsmagasinet*.

URL: <http://www.nrk.no/nett-tv/indeks/293403/>  
(lesedato 17.01.12).

Poplack, Shana. 1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code switching". *Linguistics*, vol 18, nr. 7-8, s. 581-616.

Røynealand, Unn. 2003. "Kap 3 Språk-og dialektkontakt". I: Mæhlum, Brit, Akselberg, Gunnstein, Røynealand, Unn og Sandøy, Helga 2003: *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik.* Oslo, J.W. Cappelens Forlag a.s. S. 44-69

Sandbakk, Liv. 2009. *Språk på flyttefot*. Masteroppgave. UIT, Institutt for språkvitenskap.

Sandøy, Helge. 2002. "Norske dialekter". I: (Red) Johnsen, E.B. & Børre Johnsen, Egil. *Vårt eget språk* 2002. S.101-136. Oslo: Aschehoug.

SEIF. Selvhjelp for innvandrere og flyktninger (2009). *En plass i samfunnet – også for meg?* Rapport mars 09-mars 10.

URL: <http://www.seif.no/En/rapport09-10/>  
(lesedato 10.09.10).

Skaaden, Hanne. 1998. *In short supply of language. Signs of first language attrition in the speech of adult migrants*. Oslo: Avhandling for dr.art.-graden, Universitetet i Oslo

Skogaas, P. & Lilleholt, K. 1978. *En for hverandre: sigøynerne Milos Karoli og Frans Josef forteller*. Oslo: Gyldendal.

Skoleverket. 1999. Romer och den svenska skolan.

URL: [www.skoleverket.se/publikationer](http://www.skoleverket.se/publikationer)  
(lesedato 17.09.10).

Språkrådet. 12.10.09. *Gebrokkent. Hva betyr "å snakke gebrokkent" og hva kommer det av?*

URL: <http://www.sprakradet.no/nb-NO/Aktuelt-ord/Gebrokkent/>  
(lesedato 23.09.11).

Store norske leksikon. 2010

URL: [http://www.snl.no/rom/etnisk\\_gruppe](http://www.snl.no/rom/etnisk_gruppe) (lesedato 07.02.10).  
URL: <http://www.snl.no/romanifolk> (lesedato 07.02.10).  
URL: <http://www.snl.no/h%C3%B8yspr%C3%A5k> (lesedato 28.10.10).

Store norske leksikon. 2011.

URL: <http://snl.no/gebrokken> (lesedato 08.07.11).

URL: <http://snl.no/ghasnavider> (lesedato 20.12.11).

Stortingets nettsted. Møte 18.01.11 kl 10. Sak nr 3. Interpellasjon fra representanten Lise Christoffersen til utenriksministeren.

URL: <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget>

(lesedato 19.01.11)

Stortingsmelding nr 15 2000-2001: *Nasjonale minoriteter i Noreg. Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinner*. Kommunal- og regionaldepartementet.

Stortingsmelding nr. 35 2007-2008: *Mål og meining. Ny språk politikk- overordna mål og verkemiddel*. Kulturdepartementet.

Stortingsmelding nr 37 1972-1973: *Om tiltak for de norske sigøynerne*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

Svendsen, Bente Ailin. 2004. Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-fillipinske barn i Oslo. Avhandling for dr.art.-graden. Institutt for lingvistiske fag. Oslo: Universitetet i Oslo.

Svendsen, Bente Ailin. 2006. "Flerspråklig identitet" I *Nordand nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), s.33-55.

Svendsen, Bente Ailin. 2009. "kap 2 Flerspråklighet i teori og praksis". I: Hvistendahl, Rita (red.) *Flerspråklighet i skolen*. 2009. Oslo: Universitetsforlaget. S. 31-59.

Svennevig, Jan. 2001. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelens Forlag a.s.

Taikon, Katarina. 1967. *Zigenare är vi*. Stockholm: Tiden.

Theil, Rolf. 2009. Norsk romani. *Norsk årbok* 2, 64-77.

Türker, Emel. 2000. *Turkish-Norwegian codeswitching. Evidence from intermediate and second generation Turkish immigrant in Norway*. Oslo: Avhandling for dr.art. graden, Universitetet i Oslo.

Tv2- nyhetene. 29.09.10. Eu gir Frankrike et ultimatum etter romfolkutsendelse.

URL: <http://www.tv2nyhetene.no/utenriks/eu-gir-frankrike-et-ultimatum-etter-romfolkutsendelse-3302519.html>

(lesedato 01.10.10).

VOX. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. *Organisering av arbeidsrettet opplæring.*

URL: <http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/Arbeidsrettet-norskopplaring/Voksenopplaringscenteret---en-arbeidsplass/>

(lesedato 03.10.11).

Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in contact: findings and problems*; with a preface by André Martinet. New York: Linguistic Circle of New York.

Wiggen, Geirr. 1996. Majoritetsspråk og minoritetsspråk i et nordisk perspektiv. *Språk i 1996*. Årsskrift for Nordisk språksekretariat og språknemdene i Norden, 137-174.

Wiggen, Geirr. 1997. Ei verdenserklæring om språklege rettar. *Syn og Segn* 1, 80-93.

# *”Ja, det er våres gavespråk”*

En undersøkelse av kodeveksling i samtaler  
mellom voksne romer i norskopplæring og  
holdninger til slik veksling

**Cecilie Cathrin Ruud**



## **Appendiks**

**Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,**

**Det utdanningsvitenskapelige fakultet.**

**UNIVERSITETET I OSLO**

**Våren 2012**

## **Innholdsfortegnelse appendiks**

Vedlegg 1: Intervjuguide forelevne.....	137
Vedlegg 2: Spørsmålsliste til elevintervjuguiden.....	138
Vedlegg 3: Gruppeintervju med E1P: Aleksandra og E2B: Lisa.....	141
Vedlegg 4: Intervju med E2B: Lisa.....	161
Vedlegg 5: Intervju med E3R: Alicia.....	164
Vedlegg 6: Intervjuguide for lærerne.....	172
Vedlegg 7: Spørsmålsliste til lærerintervjuguiden.....	173
Vedlegg 8: Intervju med lærerne Irene, Elisabeth og May-Therese .....	174
Vedlegg 9: Temaliste- observasjon i uformell kontekst.....	187
Vedlegg 10: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til elevene.....	188
Vedlegg 11: Lese/skrive oppgaver fra en undervisningstime.....	190
Vedlegg 12: Brev til Lars Gjerde.....	191
Vedlegg 13: Godkjenning fra NSD.....	192
Vedlegg 14: Registrering av endringer- NSD.....	194

## **Vedlegg 1: Intervjuguide for elevene**

Dette er et semistrukturert intervju bygd opp rundt emner. Spørsmål, temaer og rekkefølge kan, og vil, varieres. Spørsmål og temaer som ikke er forhåndsbestemt må jeg også regne med at kommer opp.

### **Før intervjuet begynner**

- Jeg presenterer meg.
- Takke for at de stiller som informanter.
- Informere om prosjektet og selve intervjuet.
- Gi garanti for anonymitet og at dataene ikke skal kunne spores tilbake til respondent, og at de vil bli slettet.
- Informere om respondentens rett til å trekke seg/ avbryte intervjuet om om/når hun/han vil.
- Eventuelle spørsmål

### **Intervjuet: Emner**

- Personlig bakgrunn
- Språkbruk
- Kodeveksling
- Holdninger til språk
- Språklig identitet og tilhørighet

### **Avslutning**

- Oppfordre til avsluttende kommentarer og spørsmål
- Oppklare uklarheter
- Takke for intervjuet



## **Vedlegg 2: Spørsmålsliste til elevintervjuguiden**

Jeg har delvis valgt å bruke Bente Ailin Svendsens intervjuguide (2004) som mal for denne spørsmålslisten.

### **I Personlig bakgrunn**

- Alder
- Når til Norge? Evt Hvor lenge vært her?
- Hvorfor Norge?
- Livshistorie i korte trekk-hvor født, hvor bodd, hva slags skolegang, arbeid, I arbeid nå? Evt: Hva slags arbeid. Hvis ikke, hvorfor?
- Oversikt over husholdningen, antall medlemmer, relasjoner, alder på husholdningsmedlemmene.
- Oversikt over familie her og i andre land. Hvor bor romslektninger? Hvor ofte og hva slags kontakt? (Telefon, brev) Evt. Hvilke språk kommuniseres det helst med?
- Religiøs tilhørighet og religionsutøvelse- medlem av menighet eller annet kirkesamfunn?
- Fritidsaktiviteter og interesser. Hva slags? Hvor ofte? Hvor lenge deltatt?
- Bruk av massemedia.
- Lesevaner (Hva slags litteratur? Bøker? Aviser? Ukeblad? På hvilket språk? Tv (kanaler, videoer). Radio (stasjoner, programtyper)
- Framtidsplaner? Noen ønsker å gå videre på skolen, andre ønsker å skifte jobb, være i den jobben man har, være hjemmeværende osv, hva tenker du?
- Fortell om ditt sosiale nettverk.

### **II Språkbruk**

- Hvilke språk kan informanten (i større eller mindre grad)?
- Beskriv ferdighetene dine på de angitte språkene
- Språkbruk: spørre for hvert av de oppgitte språkene  
Når brukes det?  
Med hvem brukes det med?  
Hvor brukes det?

- Beskriv hvilke språk som brukes mellom ulike familiemedlemmer og når man henholdsvis snakker romanes og norsk med hverandre.
- Hvilket språk brukes helst når mange familiemedlemmer er samlet?
- Hvilke språk bruker du helst sammen med barna dine og hvorfor?
- Hvilket/hvilke språk snakker barna hjemme i familien? Hvis flere: hvilke språk brukes med hvilke familiemedlemmer?
- Er det noen forskjell på barna når det kommer til bruken av romanes? Norsk?
- Hvilket(e) språk tror informantene av barna vil snakke med sine egne barn og hvorfor?
- Det blir hevdet at romanes i enkelte tilfeller fungerer som et hemmelig språk. Er du enig i denne påstanden? Hvis så, forklar.

### **III Kodeveksling**

- Spørsmål om hvorvidt de enkelte familiemedlemmene blander språk, og om de skifter mellom flere språk i samme samtale. Spørsmål om årsaker til blanding og skifting eller manglende blanding og skifting. Og til eventuelle årsaker for forskjeller i praksis hos ulike kombinasjoner av familiemedlemmer.
- Bruker du norske lånord? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?

### **IV Holdninger til språk**

- Er det viktigst for barna å lære engelsk eller romanes?
- Gjør informantene noe aktivt for å styre barnas språkvalg eller utvikle barnas språklige kompetanse i a) norsk b) romanes c) engelsk
- Er spørsmål om språkvalg noen gang blitt diskutert i familien? Hva var resultatet av en eventuell slik diskusjon?
- Ønske om å forbedre egne språkferdigheter (for alle språkene)? Hvorfor? Hvordan?
- Hvilket språk vil du helst at dine barn snakker til deg? Og hvorfor
- Brukes hvis det passer:  
Hvis du snakker morsmålet til barna dine og de ikke forstår- hva gjør du da?  
Eventuelt: Hender det at barna sier noe til deg som du ikke forstår? Hva gjør du da?

### **V Språklig identitet og tilhørighet**

- Beskriv hvor du først og fremst identifiserer deg språklig sett. Og hvorfor.
- Beskriv forholdet mellom de språkene du kan når det kommer til identitet.
- Forklar tilhørigheten til rommiljøet og det norske samfunnet. Hvis det er noen forskjell her. Forklar på hvilken måte og hvorfor du mener det er slik.

### **Vedlegg 3: Gruppeintervju med E1P: Aleksandra og E2B: Lisa**

Intervju utført 19.01.11

**Pauser på et sek -, 2 sek –, uklare ting /.../, utelatelser (...), sensitiv informasjon (S) kommentar eller annet (parentes). (Hvistendahl, 2003).**

#### **Personlig bakgrunn**

C: Okey, da kan vi begynne. Ehm, først kan dere bare fortelle litt om dere selv. Navn, alder, hvor lengde dere har vært i Norge, litt sånne ting. Aleksandra, du kan kanskje begynne?

A: Okey, hva du ville vite?

C: Ja, Aleksandra litt bare om hvor lenge har du bodd i Norge og hvor gammel er du?

A: Jeg er 5(S) år.

C: 5(S), ja, mhm.

A: Og jeg er oppvokst og født her i Norge, og jeg har blitt født her i Norge.

C: Er du født her i Oslo, eller?

A: Ja, på Rikshospitalet.

C: På Rikshospitalet, ja, ja så bra.

C: Eh, hva slags skolegang har du?

A: Jeg hadde ikke, aldri hatt skole. Det er første gang jeg sitter her på skolen.

C: Så du har ikke gått grunnskolen?

A: Nei.

C: Nei, hva er grunnen til det?

A: For vi fikk ikke aldri dette tilbud fra – myndigheten.

C: Nei, akkurat. Ja.

A: Og sammen som når mine barn- dom er på skolen og dom har full skolegang.

C: Mhm.

A: Og nå jeg har fikk den sjansen for jeg skal komme meg hit på skolen.

(...)

C: Går barna dine på skole? Eller har de alle gått skole?

A: Jo, jo. Alle sammen. De må gjøre.

C: Har de gått videregående skole også?

A: Jo, jo.

C: Mhm. Så bra, flott.

C: Eh, har du hatt noe arbeid? Har du jobbet?

A: Ehm, nei.

C: Nei, ikke noe.

A: Nei.

C: Nei, akkurat.

C: Okey, ehm – hvor har du familie ellers?

A: Her i Oslo.

C: Ja.

A: Jag har familie over hele verden, over hele Europa.

C: Ja. Så du, når besøker du resten av familien?

A: Ja, det er en stund nå på- barna er på skolen og.

C: Ja.

A: Du kan si jeg har mye kontakt med brøder mine, søster mine, men dom er her i Oslo.

C: Mhm, de er her i Oslo.

A: Ja

C: Ja, akkurat.

C: Og Lisa, litt om deg. Alder, skolegang og litt sånn.

L: Ja, mitt namn er Lisa (S).

C: Ja.

L: Och jeg er 3(S) år gammel.

C: Mhm.

L: Jag har født i Sverige, oppvokst i Norge, jag har gått i skole par, tre, fire år.

C: Ja.

L: Fikk ikke lære meg ingenting. Dom var ikke, lærerinnen var ikke så opptatt for å lære meg – hun var mere opptatt for å lære seg, eh språket mitt da.

C: Akkurat, ja.

L: Så jeg fikk ikke lære meg ingenting i skole.

C: Nei

L: Jag har (S) barn.

C: Mhm.

(...)

C: Eh, og du har en tre, fire års skolegang. Eh, hva synes din mor og far om at du gikk på skole?

L: Ja, min far og mor syns det at det var bra at jag gikk på skole.

C: Mhm.

L: Men etter en tid så sa min far at – han har ikke no- tilbakemelding at jeg har lært meg noenting.

C: Nei.

L: Så han har- latt meg å slutte fra skolen fordi jeg fikk ikke lære meg ingenting.

C: Akkurat.

C: Ehm, har dere reist rundt med salg og sånt, på marked, med spå eller med skinn?

A: Litt, mest mine foreldre drev med det.

C: Har du Lisa?

L: Ja, jeg har vært med på de reise, men ikke jobbe med salg, jeg.

(...)

(Aleksandra ønsker å fortelle om hvordan hun har opplevd diskrimineringen i Norge. Vi kommer her også inn på integreringsdebatten i forhold til romfolk i Norge).

A: Jeg skal forklare deg hva det er saken.

C: Ja, mhm.

A: At vist det samme som min far – og mine to onkelene som var i Norge.

C: Mhm.

A: Fra du kan si ja- pappa er født i (S)

C: Ja.

A: Han er født her i (S).

C: Ja, akkurat, ja.

A: Så jag bare legger for deg en kort prosess, ikke sant?

C: Ja.

A: Vi snakker ikke om pappas tid, men jeg snakker om min tid.

C: Ja.

A: For eksempel vi har bodd på (S).

C: På camping?

A: Nei, på (S), ikke på campingsplass.

C: Nei, i vanlig /.../

A: (S)

C: Ja.

A: Så politi komte å jage oss.

C: Jaha.

A: Og til og med i dag – i hver plass vi kommer i Norge, politiene med en gang: ”vekk, vekk!” Og jeg håper ikke alle damer -som har barna, og dom er på skolen- og om jag skal være i domses sted og jag har (S) barna som skal på første og andre klasse og tredjeklasse og skolen er der og jeg er her med campingsvogn, politi kommer og jage dom, og jage oss, da jeg vil ikke heller slippe mine barn på skolen, sannsynligvis jeg må ta mine barn.

C: Men.

A: Og jeg vet ikke som slutter to, tre. Og jeg kan være kl to, tre- over Drammen. Hvor skal barna komme?

C: Mhm.

A: Og til og med i dag – om vi snakker litt høyt i en hus, i et borettslag. Med en gang, styre, klage, ut av hus.

C:Hm.

A: Og det, til og med vi har kjøpt den eller vi leier eller vi hva vi har gjort, da blir aldri vår, for det er klage og vi bråker ikke. Vi snakker litt høyt.

C: Mhm.

A: Dom skriver borettslag – i styre, styre kaste oss ut rett på gaten.

C: Men opplever dere diskriminering i dag?

A: Jo, jo det fins masse tilfeller til og med i dag.

### **Språklig identitet og tilhørighet**

(Denne samtalesekvensen omhandler også integreringsdebatten i forhold til rom).

C: Ja, men sier dere, er dere, sier dere jeg er sigøyner, jeg er rom.

A: Jo, jo. Hvorfor ikke jeg skal ikke si det?

C: Nei

A: Jeg er det, det kommer aldri å gå ut av mitt blod.

C: Nei

A: For jeg er født med dette blod.

C: Mhm.

A: Og jeg skal dø med detta blod at jeg er rom.

L: Vi er stolt at vi er sigøyner.

C: Ja, veldig bra.

C: Eh, men hvorfor tror dere at det er diskriminering?

A: Jeg vet ikke, for dom vet ikke så mye om våres kultur.

C: Nei, jeg tror også nettopp det er det at de vet for lite.

A: Dom vet for lite, og Norje har spa, du vet samme som i Sverige.

C: Mhm.

A Sigøyner har veldig mye å si.

C: Mhm.

A: Dom har sin egne kultur, sin egne kontorer.

C: Ja.

A: Alt, alt, dom jobber. Men her i Norge, dom har ikke gjort ingenting.

C: Nei.

A: Du kan si det helt rett ut - hele budsjetten våres, dom har gravet og legget den inn i olja.

C: Mm.

A: Ikke sant. Du vet for eksempel når det er budsjettdag, en gang i år

C: Mhm.

A: Du hører dom har gitt 10 milliarder, 100 cilliarder på veien, pågrenser, på bommen.

C: Ja.

A: Men om våres, eh- budsjett.

C: Mhm.

A: Den blir aldri forklart.

C: Mhm, nei.

A: Ikke sant?

C: Mhm.

A: Dom bare snakker om sitt eget budsjett.

(...)

C: Ja, men, men nå vet jeg at Oslo kommune har – har, eh i hvert fall sagt da at romfolket skal være et satsningsområde. Altså mer integrering uten at kulturen skal bli tatt bort, men heller å dyrke kulturen. Og eh.. (Aleksandra avbryter meg her).

A: Nei, nei for dom klarer ikke heller det å ta bort min kultur. For - vi er rom, vi er ikke mennesker. Du vet – for eksempel jeg er romfolk, jeg er en ekte rom.

C: Mhm.

A: Jeg klarer ikke å bli en helt norsk kvinne. Det går ikke.

C: Nei, nei, nei.

A: Jeg må leve mitt eget, hvordan jeg er.

C: Selvfølgelig.

A: Dette er hva jeg vil gi til mine barn.

C: Mhm.

A: Ja, du kan si en gave.



C: Mhm.

A: Og det er mitt eget språk.

C: Mhm.

C: Jeg leste et utdrag fra en uttalelse utenriksministeren, Gahr Støre hadde i går på Stortinget. Eh, Han sier at Norge skal bidra til at romfolket blir mer inkludert i det norske samfunnet, ikke- diskriminering og beskyttelse, bedre rettigheter, tilgang til utdanning og arbeid, videreutvikling av språket og kulturen og at eh det skal bli et samarbeid om romfolkets rettigheter mer internasjonalt. Hva synes dere om det Støre sier her og hva synes dere må til for at rom skal bli mer inkludert i det norske samfunnet.

A: Vi må ha den kulturhus for romfolk sånn at norske kan vite mer om oss, bli mer kjent du kan si. Våres språk og våres kultur den er oss, den vi må ha i framtiden. Språket må ikke bli dødt.

C: Hva tenker du, Lisa?

L: Jeg syntes at skole er viktig, vi må lære og vi er en del av Norge også.

A: Men du vet samme som du, du er en sigøynerjente.

C: Mhm.

A: Men du klarer ikke å snakke med meg din eget språk.

C: Nei.

A: Som jeg snakket med henne (peker på Lisa).

C: Nei.

A: Og det syns du også, og det er så vondt.

C: Ja, det er vondt.

A: Ikke sant? Om du skal snakke ditt eget språk med meg og jeg med deg.

C: Mhm.

A: Det er helt, jeg har snakket med mamma di og jo jeg har kjent hennes far, hun kjente min far og det var veldig. Men en gang ja, vi var familien.

C: Mhm, ja.

A: Ikke sant?

C: Mhm.

A: Men, men norske dom aldri kan forstå meg.

C: Nei

A: Hvordan din mamma forstår meg.

(...)

A: Mhm, for det er rasediskriminering rett ut. Du skal ikke, du skal ikke snakke ditt eget språk med din mamma.

C: Nei.

A: Så dom kan ikke ta det ut av deg.

C: Nei.

A: For inni ditt blod –

C: Mhm.

A: Det er, du er en romfolk.

C: Ja.

A: Ikke sant?

C: Absolutt.

A: Og om du skal være mellom – romfolk, du trenger ikke deg en 50 år eller våres eget språk.

L: Og du trenger ikke skole.

A: Du trenger ikke skole.

C: Nei.

A: For alt våres språk, ingenting er skriftlig, det er muntlig.

C: Nei, det vet jeg. Det er bare muntlig, ja.

A: Ikke sant?

(...)

(Her snakker vi litt om religiøs tilhørighet og bruk av massemedia).

C: Ehm, hva slags religion tilhører dere? Er dere kristne?

L: Vi er kristne.

A: Ja.

C: Kristne, ja. Går dere ofte i kirken?

A: Jo, vi går i kirka.

C: Ja, leser dere Bibelen?

A: Ja, ja

L: Ja.

C: Mhm. Ser dere på norsk tv og radio?

L: Jo.

C: Hva ser dere på? Hva slags program?

A: Vi ser på nyheter, vi ser på film. Vi ser på alt mulig.

C: Alt mulig, ja.

C: Radio da?

A: Jo, vi hører nyheter eller vi hører litt musikk.

C: Ja, eh, hvordan, hvor gode er dere til å lese?

(Liten pause. Ingen svarer med det samme. Jeg omformulerer spørsmålet litt).

C: Leser dere aviser?

A: Nei, det gjør vi ikke.

C: Nei.

A: Vi er ikke nok flinke til det. Men mine barna gjør det. De leser for meg. (Latter). Oversetter litt. (Latter)

C: Ja, barna dine gjør det.

C: Kan du lese en avis, Lisa?

L: Neei, derfor jeg komme for å lære å lese.

C: Ja, så målet å gå her er å lære seg å lese.

A: Og skrive, ja.

C: Ja, mhm. Fint.

### **Språkerferdigheter og språkbruk**

C: Ehm, akkurat. Litt om språk da, det som er - hovedtemaet. Hvilke språk kan du, Lisa? Hvilke språk kan du snakke?

L: Jeg kan snakke ehm, norsk, litt svensk, - tysk kan jeg, engelsk, fransk – og litt indisk.

C: Mhm, og romanes selvfølgelig.

L: Og romanes (latter).

C: Og romanes er ditt morsmål?

L: Ja.

C: Hvilke språk kan du, Aleksandra?

A: Ja, det er første mitt romanospråk.

C: Ja.

A: Kan snakke norsk, kan snakke fransk, kan snakke italiensk, kan snakke tysk. Vi klarer oss overalt.

C: Har dere reist mye i de landene? Har dere vært mye i Frankrike og?

A: Jo, jo.

L: Ja.

A: Jeg har vært. Og jeg har eh den familie i Tyskland, Frankrike, Belgia og- Holland.

C: Mhm, akkurat. Fint. Ehm, men

L: Jeg har vært i Frankrike mye, men vi har ikke vært i Amerika eller i England.

C: Nei, ikke i England. Okey, greit.

A: Men vi klarer oss på engelsk også. Det er ikke /.../

C: Veldig bra.

A: Alt går muntlig til oss.

C: Alt går. Ja, fint.

A: Men bare ikke noe skriftlig. For vi kan ikke (latter).

C: Kan ikke lese, nei.

L: Men barna hjelper oss (latter).

### **Kodeveksling**

C: Okey, men når dere snakker sammen. Sigøynere sammen. Hender det da at det kommer inn ord fra norsk for eksempel?

A: - Nei.

C: Nei, aldri?

A+L: Nei, aldri.

C: Du sa istad, Aleksandra, at noen ganger, kanskje når du snakker med barna dine.

A: Ja, med barna som er på skolen.

C: Mhm. Men hvilke ord er det da? Er det noen spesielle ord? Er det ord for skole?

A: Skole, for ehh..

L: Ja, det har kommet noen ord som heter – eh for barna sa at: ja, vi har lest, vi har skrivet, så sa vi på våres språk at det var bra.

C: Ja

L: Men barna skjønte ikke.

C: Nei

L: Så sa de at på skole sier lærerinne: ”oi, du var flink da”.

C: Mhm

L: Så vi måtte få det - fra barna for å si det til barna igjen at dom er flinke.

C: Okey.

L: For dom har lært seg på skole – at dom skal være flinke, og man skal si at dom er flinke. For dom klarte ikke, dom var aldeles for små, dom har begynt fra seks og sju år.

C: Mhm.

L: Dom har ikke - fulgt med hele sigøynerspråk. Og det er veldig synd, da. Ikke samme som med oss voksne.

C: Nei.

L: Och dom har fikk det fra skolen. Oi, det er flink, så vi måtte få det fra barna, at for å si det tilbake til barna at de er flinke.

A: Men for eksempel dom skal lese, for Lisa klarer ikke å snakke med deg rett ut. Men for eksempel dattera mi skal lese til meg.

C: Mhm.

A: Ikke sant? Eller la meg si at hun har lest først til lærerinna, og lærerinna sa til henne: ”ja, å så flink var du”.

C: Ja.

A: Ikke sant? Da hun får det, ikke sant. /.../ i fra lærerinna på skolen.

C: Ja.

A: - Om hun skal lese det til mamma – jeg kommer ikke å svare til henne: ”Du er flink” på norsk. Jeg kommer å si til henne ”Mich stoi”.

C: Du er flink, på si, på romanes, ja.

A: Ja, jeg sier det på mitt eget språk.

C: Mhm.

A: Ikke sant.

C: Ja.

A: Og det betyr, når jeg f, når hun har forklart meg og hun sa: ”Mamma, lærerinna sa til meg at jeg var flink”. – Da, og hu skal si det til meg.

C: Mhm.

A: Hva synes du, mamma?

C: Mhm.

A: Jag må si til henne tilbake: ”Mich stoi”. Og det betyr: det er ok. Den er ja- den er verdi.

C: Ja, okey.

A: Ikke sant.

C: Men m /.../.

A: Og jeg kan ikke begynne å snakke med henne hele tiden.

C: Nei.

(Samtalen omhandler fortsatt kodeveksling, men også mer om språkbruk).

A: Du vet som jeg har en datter, hun er (S) år.

C: Mhm.

A: Og hun, det er ikke mye år det- (S) år i barn for (S) år det er ikke mye. Hun er ikke (S).

C: Nei, nei.

A: Ikke sant?

C: Nei.

A: Hun kan snakke på (S), hun kan snakke norsk, hun kan snakke romanes, hun kan snakke på engelsk. Og hun er bare (S) år.

C: Ja, det er veldig bra.

A: Og det er veldig bra. Men om hun er hjemme til meg, hun får ikke ett ord på norsk.

C: Men får de ikke lov til å snakke norsk hjemme?

A: Jo, jo, jo. Men om jag skal snakke uten skole.

C: Mhm.

A: Det er ikke noe no, det er ikke et ord som er norsk.

C: Men snakker hun norsk, mer norsk til deg?

A: Nei

C: Nei, bare romanes?

A: Ja, bare romanes og hun -, hun andre på (S)- åringen- hun bruker litt mer norsk, for hun er på ungdomsskolen. Og hun snakker romanes også som en ungdom, du vet sier ikke ordene helt ordentlig. Og det er ikke bra.

C: Mener du slang?

A: Ja, den heter.

C: Men hvorfor tror du hun bruker mer norsk?

A: For hun har masse venninner som er utenlandske, opprinnelig bak. Marokko, Pakistan- Tyrkia.

C: Har hun noen norske venninner?

A: Og hun har norske venninner.

C: Ja.

A: Ikke sant. Så det er derfor hun blander.

C: Akkurat.

A: Men jeg svarer aldri henne tilbake på norsk.

C: Hvorfor ikke?

A: Nei, for jeg vil ikke.

C: Du vil ikke?

A: Nei.

C: Nei, det er greit.

A: Jeg sier det er greit hun lærer på skolen.

C: Ja

A: Hun får seg på skolen hva hun trenger.

C: Ja

A: Men når hun kommer hjem, hun må snakke mitt språk.

C: Hun må snakke, mhm.

A: Til og med hun snakke et ord med meg norsk, jeg sier til henne: ”jeg forstår ikke detta språk, snakk den på mitt språk”.

C: Åja, hvis hun snakker norsk til deg så /.../.

A: Ja, og jeg forstår – tydelig ut.

C: Ja, men du sier at du ikke forstår.

A: Ja, jeg sier jeg forstår ikke, du må si det på romanes.

C: Gjør du sånn med dine barn, Lisa?

L: Nei

(...)

(Her snakker vi om sosialt nettverk og bruk av norske lånord).

C: Er dere mye sammen med nordmenn?

A: Vi er sammen med mest romfolk. Men vi prater norsk med nordmenn da.

C: Ja, okey. Ehm men hvis dere snakker sammen- ,Lisa og Aleksandra, for eksempel om et eller annet som har med Nav å gjøre, eller ord for saksbehandler eller noe sånt. - Har dere sigøynerord for det? Eller sier dere saksbehandler, har dere et romanesord for det?

A: En saksbehandler?

C: Ja.

A: Jo, vi har det.

C: Ja; hva heter det?

A: Vi sier i gaishi.

C: I gaishi?

A: Anno kontori

C: Ok, han på kontoret?

A: Mhm.

C: Okey. Men hender det at man sier saksbehandler eller sier man gaishi?

A: *Gaishi /.../*

L: Sier eh, gaishi eller gaisho.

C: Ok, ja heller det /.../

L: At eh ja, en dame eller en mann.

C: Ja, okey. Så ikke sånn /.../.

L: Ikke saksbehandler.

C: Nei. Men eh, hm, er dere kritiske til å bruke norske ord. Er dere sk, ehm. Synes dere det er dumt å bruke norske ord i språket?

L: Ja.

C: Hvorfor det?

A: For det er veldig dumt, for vi er ikke norske.

L: Vi vil ikke miste.

A: Og vi vil ikke miste våres kultur.

L: Våres språk.

A: Og våres eget språk.

C: Nei, så språket er viktig for kulturen?

A: Ja, det er våres gavespråk.

C: Ja

A: Hva vi har arvet. Det er flere- tusen år tilbake og vi må gi det til våre barn.

C: Mhm

A: Og det vi vil ikke miste den på dagen eller på grunn av en sak for vi trenger ikke. Men vi er glad å snakke norsk også, vi er glad, vi er gladfolk, vi liker fester, vi liker å drikke, vi liker å /.../.

(...)

(Oppklarende spørsmål i forhold til kodeveksling. Vi kommer også inn på romanes som ”hemmelig språk”).

C: Ehm, men eh helt til slutt da, litt flere spørsmål om kodeveksling. Hva synes dere om kodeveksling eller hvis man snakker sammen og blander inn norske ord, synes dere det er greit? Hvis barn gjør det? Hvis din datter på 15 år gjør det, synes du det er greit?

A: Nei, jeg svarer ikke henne detta.

C: Du vil at hun skal snakke rent.

A: Vi vil snakke rent, rett ut. På våres språk.

L: Vi bruker hele, alle våres energi - på at man skal holde språkene.

C: Mhm.

A: Våres eget språk.

L: Dom skal lære seg norsk, som en norsk, men dom skal vite hvordan dom skal snakke sigøynerspråk og dom skal ha det helt åssen vi har det i dag.

A: Jeg skal forklare deg. Det har vi respekt til.

C: Mhm.

A: For for eksempel barna skal på skolen –

C: Ja.

A: Vi sier dom begynner kl åtte eller ni til klokken tre har vi respekt at dom skal snakke sannsynligvis norsk, den skal på norsk og vi vil at våres barna skal lære og skrive og lese og finne seg et jobb og komme seg i et –

L: Framtid, mann.

A: En bra miljø.

C: Mhm.

A: Men når dom er hjemme, obligatorisk dom må snakke våres språk.



C: Ja.

L: Men dom liker det også.

A: Og vi skal ikke miste våres kultur og våres eget språk.

C: Nei, men si /.../.

A: Og men du sier til meg du kan snakke litt romanes, ikke sant?

C: Ja, litt (latter).

A: Litt, litt. Det er hva du snakker.

C: Mhm.

A: Om jeg vil si til henne (peker på Lisa) på en annen kodeord.

C: Ja

A: Du kommer ikke mer å forstå ingenting.

C: Nei, nei

A: Forstår du meg?

C: Ja, ja, ja

A: Har du forstått meg hva jeg sa?

C: Ja, det forstår jeg. Ja.

A: Om jeg vil si- til henne nå - : ”Lisa, ikke fortell ingenting”.

C: Mhm.

A: Og du vet, du snakker litt.

C: Ja

A: Du kommer ikke å forstå meg ingenting,

C: Nei, men er det viktig?

A: For det er kodeord.

C: Ja

C: Ja, men er det viktig for dere at det er litt hemmelig?

A: Jaa.

C: Er det viktig å ha et hemmelig språk?

A: Jo, jo, jo, jo. Det er veldig viktig.

C: Hvorfor det? Hvorfor er det viktig å få

A: Jo, for det er våres kultur. Du kan si

L: For det er bare vi som er sigøynere og vi skal, vi skal forholde oss til hverandre.

C: Men hvis en norsk da vil lære seg romanes, synes dere det er bra eller ikke?

A: Ja, men jeg skal forklare deg en norsk det bli finnes her i Norge.

C: Ja

A: Og han heter Lars Gjerde, og han er flink å snakke romanes.

C: Men er det bra at han har lært seg romanes?

A: Jo, jo det er bra. Og han vet å snakke på lovari, tjurari, kelderari.

C: Mhm.

A: Alt mulig.

L: Men likevel når han snakker, han må ta det sakte, for han kan ikke snakke som jeg og Aleksandra snakker.

A: (Latter)

C: Fort?

L: Veldig fort. Og han forstår alt hva det betyr og alt hva hun kommer og sier til meg og jeg forstår.

C: Ja

L: For jeg skal ikke si: ”kan du si det en gang til?” ”Hva betyr det?”. Det finnes ikke i våres språk.

C: Nei, nei, nei

A: Og det er /.../ om jeg sier til henne en sak, hun kan ikke komme tilbake med kommentar.

C: Nei

A: For hva jeg har snakket hun har forstått, og hun kan ikke spørre meg to ganger.

C: Nei

A: For det er bestemt jeg har snakket.

L: Eller Aleksandra, ”den ord som du har sagt til meg, hva betyr det egentlig?” Det finnes ikke i våres språk.

A: Om du går og snakker på pakistansk, på urdu.

C: Mhm

A: Ikke sant? Og du kaller – ”ball”, ”dant”, ”jak”, ”nak”, det er 50 % på urdu fra våres eget språk.

C: Ja, det er jo i slekt med urdu, eh.

A: Nei, vi er ikke slekt.

C: Nei, ikke, men språket.

(...)

(Vi runder av intervjuet. Aleksandra og Lisa har noen flere spørsmål i forhold til avhandlingen min. Vi snakker også litt til rundt avhandlingens hovedtema).

A: Skal du gjøre en egen romanoboko eller hva har du tenkt til?

C: Ja, altså det som er det blir en så tykk bok ca (viser hvor tykk avhandlingen blir) ca 100 sider og der står det litt om romfolkets historie, romfolkets språk og hvordan det har utviklet seg ut i fra at de vandret ut fra India ikke sant på 1000 tallet, ut igjennom hele Europa- også står det litt om det her med kodeveksling for det er det som er hovedtemaet. Det med at man tar inn andre ord når man snakker romanes.

L: Vi vil ikke ta.

C: Nei, og det er veldig interessant fordi det sier mye om deres kulturbevissthet, dere er veldig bevisste i forhold til egen kultur og språket er veldig identitetsskapende for nettopp romkulturen da, og det er veldig interessant og spennende. Også skal det handle litt om intervju, altså det vi har snakket om nå og helt til slutt en slags oppsummering eller konklusjon da der jeg skal komme fram til om romfolk kodeveksler eller ikke og når, hvis de gjør det, når gjør de det og litt sånn da.

L:Mhm.

C: For det kan være litt forskjeller. Dere sier jo her at dere ikke gjør det, men Aleksandra sa i stad at du kan gjøre det med din datter eller din datter gjør det til deg.

A: Mhm.

C: Ja, men du er ikke så veldig positiv til det.

A: Nei, nei, nei. Jeg er helt ute etter mitt eget språk. Og det er det barna våres skal få. For det er våres arv. Dom skal finne, og dom skal vite hva det er våres eget språk. Og vi vil ikke miste våres kultur.

C: Nei, nei.

A: Til og med dom sir til meg noen ting på norsk- jeg forstår det veldig godt.

C: Men du sier:” nei, jeg forstår ikke”.

A: Nei, jeg forstår ikke. Du må snakke mitt språk.

C: Hva sier du da på romanes?

L: Tja che rav.

A: Tja che rav.

C: Ja.

A: Ikke sant? Og på det hun må, hun må slite seg.

C: (latter) ja.

A: Hun er flink på norsk, hun er flink på.

C: Ja

(...)

A: Og noen ganger, for hun har masse venner, og det er ikke bare, hun er alene på det – og for eksempel flink, du er flink lærerinna har sagt.

C: Ja

A: ”Ja, mamma hun sa jeg var flink”.

C: Ja

A: Jeg sier til henne: ”jeg forstår ikke dette språket”.

C: Nei (latter)

A: Så da hun må komme seg litt /.../. Og du vet der kan du se forskjell allerede.

C: Ja

A: Det, det blir borte, ikke sant.

C: Ja

A: Og, eller hun kommer til meg, hun sier til meg:” jeg må ha bolle, du gir meg tyve kroner”, men jeg sier det på norsk. Jeg forstår ikke henne. Ikke sant?

C: Nei, hun må si det på romanes.

A: Hun må si det på romanes.

C: Ja

A: For detta er veldig viktig.

C: Ja

(...)

(Her kommer vi inn på norskkompetansen og skolegangen til Aleksandra og Lisas barn).

C: Men snakker de eh

A: Flytende.

C: Snakker de norsk helt.

(...)

C: Ja, snakker de norsk som en nordmann da, eller?

A: Dom snakker bra norsk.

C: Eller har de litt innslag fra svensk?

L+A: *Nei*

L: Dom snakker som en nordmenn.

C: Ja, veldig norsk.

L: Med dialekt da.

C: Ja.

A: Og dom har vært på skolen og dom hadde sin skole.

C: Ja.

A: Og

C: Ja, har de gått på skole helt fra

A: Ja, fra første klasse.

C: Første klasse.

A: Ja, dom har vært på barnehage også.

C: Ja, i norsk barnehage?

A: Ja, ja

C: Ja, har de vært positiv til å gå på skole? Synes de det er bra?

A: Jo, jo jo. For domses /.../ det sier jeg til deg, det /.../ veldig ok.

C: Ja.

A: Jeg har aldri gitt opp. Jeg vil også lære meg.

C: Nei.

A: Jeg har aldri gitt opp.

C: Nei, det er bra.

(...)

(Her forteller elevinformantene om det å bo i campingvogn og reising).

C: Men har du bodd i campingvogn når du.

A: Jo, jeg har vokset i campingvogn.

C: Har du også? (Henvender meg til Lisa).

A: Jo, jo, jo.

L: Ja.

C: Men nå bor dere bofast?

A: Jo, jo.

C: Ja, mhm.

A: Jeg har bodd i hus siden, ja eh 70-tallet.

C: 70 tallet.

A: *Et sted* (latter).

C: Men før det campingvogn?

A: Ja, jeg har vokset.

C: Og da reiste dere fra sted til sted?

A: Ja.

C: Mhm.

A: Vi har blitt jaget sted fra sted.

(...)

A: Jo, alvorlig talt vi har aldri hatt et sted.

C: Nei.

(...)

A: Pappa, pappa har kommet til Norge.

C: Mhm.

A: Han har selget sånn (S).Og, eh – da mamma har spådd.

C: Mhm.

C: Mammaen din har spådd?

A: Ja, ja, ja

C: Har ho spådd i sånn eh- spådd i hånden?

A: Nei, i handa.

C: Ja, ja mhm.

A: Og hennes bestemor også.

C: Har spådd.

A: Ja, men allerede hennes far har ikke spådd.

C: Nei, kan du spå?

A: Nei

C: Kan du spå? (Henvender meg til Lisa).

L: Nei.

L: Vi gjør ikke det, vi kristen.

A: Vi er kristne, det er ikke lov.

C: Nei.

A: Vi vil ikke.

C: Vil ikke, nei, nei.

(...)

(Her snakker vi litt om bruk av SMS og mail).

C: Hvordan. Skriver dere meldinger på telefonen, eller? Kan dere det?

A: Jo, altså ikke jeg, men barna mine (latter).

C: Kan du det, Lisa? Kan du skrive melding?

C: Ja, mhm (Lisa nikker). Skriver dere mail? På PC?

A: Jo, vi holder på.

C: Prøver å lære det, ja.

(Jeg spør igjen om hvorfor de ønsker å lære og lese- og skrive).

C: Men hvorfor vil dere lære å lese og skrive? Hva?

A: Fordi det er veldig viktig.

C: Ja, hva skal dere bruke det til? Noe spesielt eller hva?

L: Ja, for barna og for oss.

A: Nei, vi skal hjelpe barna og det er viktig. Med tiden kanskje et jobb.

(...)

A: Så det skal, det er veldig bra å skal lese og skrive og sånn.

C: Ja, også det her med førerkortet.

L: Ja, vi trenger å kjøre bil.

(...)

(Vi avslutter).

L: Ja, veldig hyggelig å gå her.

A: Jeg gleder meg å komme hit.

C: Så bra, fint. Nei, men tusen takk damer nå har vi snakket lenge. Så sier jeg tusen takk.

## **Vedlegg 4: Intervju med E2B: Lisa**

Intervju utført 20.01.11

**Pauser på et sek -, 2 sek –, uklare ting /.../, utelatelser (...), sensitiv informasjon (S) kommentar eller annet (parentes). (Hvistendahl, 2003).**

### **Personlig bakgrunn**

C: Sånn, ja, da- eh snakker jeg med Lisa og i dag er det 20.januar og vi skal snakke litt mer fra forrige intervju, bare fortsette litt der. Fordi det var noen ting som – som jeg ikke fikk svar på. Eh, skal vi se. Når kom du til Norge?

(Her blir det noen av de samme spørsmålene som fra gruppeintervjuet med Alicia og Lisa den 19.01.11, dette for å få i gang praten).

L: Jeg har oppvokset i Norge.

C: Du er født og oppvokst her?

L: Nei, ikke født.

C: Nei.

L: Født i Sverige.

C: Født i Sverige. Men du, når kom du liksom, kom du til Norge når du var baby?

L: Ja.

C: Okey.

(...)

C: Ehm, har du hatt noe jobb? Arbeid?

L: Nei.

C: Nei.

C: Hva er dine framtidspaner? Hva ønsker du for fremtiden?

L: Jeg ønsker at eh fremtiden min skal, jeg skal ha ett skole.

C: Mhm.

L: Jeg skal ha en, hva heter det? Videregående eller.

C: Videregående, ja.

L: Og jeg skal ha ett jobb i fremtiden.

C: Hva slags type jobb ser du for deg at du kunne ha trivdes med?

(Liten pause. Lisa tenker)

L: Ja, - den jobb som jeg eh, er mest eh – flink på- vaske eller koke mat i en restaurant.



C: Ja, mhm ja. Fint. Eh, ser du noe på tv?

L: Ja, jeg ser på tv. Hva salgs eh, hva slags program synes du er interessant?

L: Nyheter.

C: Nyheter, ja. Ehm har du fulgt med eh, det er jo litt konflikter innad i rommiljøet. Litt eh, det var jo noe som skjedde her før jul- utenfor Oslo s, hvis du fikk med deg det?

L: Ja.

C: Hva synes du om eh, hva er dine tanker om det?

(Liten pause. Lisa svarer ikke. Jeg omformulerer.)

L: Ja, det er – forskjellig.

(S) (...)

### **Språkerdigheter og språkbruk**

C: Mitt hovedtema er jo språk – hos rom og eh. Når bruker du romanes mest?

L: Når jeg sammen med rom.

C: Ja, har du noen norske venner.

L: Eh, nei mest rom jeg er sammen med.

C: Men bruker du noe norsk når du er sammen med rom?

L: Ehm – (Lisa tenker) nei.

C: Ingenting? Ikke ord, ingen liksom.

L: Nei.

C: Du bruker mye svensk når du snakker. Hvorfor det?

L: Vi er litt vokset opp i det. Vant til det.

C: Ok, så du har vokst opp med å snakke blanding mellom norsk og svensk?

L: Ja

### **Kodeveksling**

C: Nei, okey. Ehm, hvis du hører noen som er romanes, men som snakker litt norsk. Altså tar inn noen ord. Hva synes du om det? Hva, har du noen tanker om det?

L: Ja, jeg synes at eh det er ikke for meg, det er ikke bra når man skal snakke romanes så at man skal blande inn norsk.

C: Hvorfor ikke?

L: Eh, våres språk er – egen språk.

C: Mhm.

L: Och jeg er veldig stolt i våres språk.

C: Mhm.

L: Og jeg vil beholde våres språk, så jeg liker ikke å blande.

C: Ja, fint. Mhm

### **Språklig identitet og tilhørighet**

C: Eh, synes du romanes fungerer som et hemmelig språk i noen eh situasjoner? At det kan være ehm, hvis man, hvis det er noen norske tilstedet og man vil at de ikke skal forstå? At man da snakker romanes?

L: Nei, det er ikke på grunn av det, men eh jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, men våres språk er – våres identitet och.

C: Mhm.

L: Våres kultur og alt.

C: Ja.

L: Tradisjoner og alt.

C: Ja.

L: Står i våres språk.

C: Ja, fint.

C: Ehm, eh helt til slutt hvis nordmenn lærer seg romanes? Hva synes du om det?

L: Ja, jeg synes at det er greit.

C: Det er greit, det er fint? Ja.

L: Ja

C: Ja, mhm.

C: Er det viktig at eh språket føres videre til barna?

L: Ja, det er veldig viktig.

C: Hvorfor det?

L: For – vi er rom och når en barn vokser opp og ikke kan snakke eh romspråk, så det betyr at dom er ikke rom, dom har ikke noe identitet som rom.

C: Nei, språket er viktig for identiteten?

L: Ja.

C: Ja, hvilke andre ting er viktige for identiteten?

L: Ja, det er kultur.

(...)

## **Vedlegg 5: Intervju med E3R: Alicia**

Intervju utført 13.01.11

**Pauser på et sek -, 2 sek –, uklare ting /.../, utelatelser (...), sensitiv informasjon (S) kommentar eller annet (parentes). (Hvistendahl, 2003).**

### **Personlig bakgrunn**

C: Hvis du - bare kan begynne å fortelle litt om deg selv da, Alicia. Navn, alder, hvor du bor og hvor lenge du har vært i Norge og sånne ting.

Al: Jag har bodd hele tiden i Norge.

C: Er du født her, eller?

Al: Nei, født i (S) i Sverige.

C: Født i (S). Ja, hvor gammel var du når du kom til Norge?

Al: Sikker noen par dager.

C: Å, ja du kom du. Så du er norsk – norsk rom?

Al: Jeg er det.

C: Ehh, hvor bor du her i Oslo?

Al: Akkurat nå så bor jeg (S).

C: Har du bodd noen andre steder i Norge?

Al: Ja, - jeg har bodd litt overalt i Oslo, tror jeg.

C: Ja, men ikke noe, ikke noe i andre byer. Altså, ikke noe i Trondheim eller i lenger /.../.

Al: Jag har bodd i (S).

C: Ja, mhm.

Al: Bodd der tre år.

C: Tre år ja, ja. Har du mye, er det mye romfolk ellers i Norge, eller er de fleste i Oslo?

Al: De fleste er i Oslo.

C: Fleste her i Oslo, akkurat ja. Ehh, har du gått skole?

Al: Jag har gått på skole.

C: Hvor mye?

Al: Jeg har gått lite, jeg har ikke gått så mye på skole.

C: Nei, har du gått grunnskole? Har du gått hele?

Al: Nei, det gjør jeg ikke.

(Alicia virker litt utilpass med spørsmål knyttet til egen skolegang. Det kan virke som hun kvier seg for å snakke om det, noe som stemmer overens med lærer Elisabeths betraktning om at lite skolegang er noe elevene er skamfulle over).

C: Hvorfor ikke det?

Al: Ja, da den tiden vi levde ikke det samtidig som i dag.

C: Nei.

Al: Den tiden så var dom mest eh rom - folk reiste i sommeren.

C: Ja.

Al: Så når vi hadde, vi var barn da, så gikk vi for eksempel hele vinter på skolen.

C: Mhm.

Al: Og begynte mai – så reiste, pleide foreldrene våres å reise ute.

C: Ja.

Al: - og til og med no, til og med i dag dom gjør det.

C: Akkurat.

Al: Mest sigøyner.

C: Ja, reiser du, eller?

Al: Jeg reiser ikke nå, så lenge ikke jeg har barna ferie og sånn. Men jeg liker å reise også, da.

C: Ja.

Al: Jag vil at barna skal følge opp.

C: Gå på skolen, ja.

Al: Ikke som, presis som har skjedd med meg. Jeg vil ikke at barna skal oppleve /.../. Jeg vil de skal få utdanning.

C: Det skjønner jeg. Det er viktig.

C: Eh, hva slags type produkter er det dere har solgt når dere har vært på reise? Hva har dere, eller har dere drevet med spå?

Al: (Puster ut)

C: Eller har dere solgt for eksempel skinn, eller hva?

Al: (Puster ut). Vi pleide å selge tepper, eh.

C: Tepper, ja. Mhm.

A: Jeg husker ikke, jeg husker en del faren min fortalte meg når vi var små, det var hanses mor som spådde.

C: Ja.

Al: Jeg er kristen, og pleier ikke å spå og sånn.

C: Du kan ikke spå?

Al: Nei, jeg er en kristen, og jeg er til og med hvis jeg vet det så vil jeg ikke ta det opp.

C: Nei, okey.

Al: Så, ehm.

C: Men, så eh dine foreldre har solgt matter og sånne ting?

Al: Matter og, drevet sånn sliperi og sånne tinger.

C: Ja, på kjeler og kniver og sånne ting?

Al: Ja, kniv og sånne ting.

C: Ja, akkurat. Mhm. Ehm, hvor gammel er du?

Al: Nå er jeg 3(S).

C: 3(S) og du hadde (S) barn?

Al: Ja.

(...)

C: Ehm, har du hatt noe jobb?

Al: - *Nei*

C: Nei, det har du ikke hatt.

C: Hva tenker du om framtiden? Har du noen framtidsplaner?

Al: Det har jeg.

C: Ja, hva da? - Hvis du vil fortelle om det?

Al: /.../ Derfor jeg har begynt på skole litt nå, tatt litt alvorligt, og se hvor viktig er det i forhold til barna.

C: Ja, mhm.

Al: Og se hvor vanskelig var det for meg.

C: Ja.

Al: Komme i gang med jobb for eksempel etter hvert.

C: Ja, mhm

Al: For eksempel å hjelpe /.../ barna dine.

C: Mhm.

Al: Hvor vanskelig det er det. Når du er ikke så flink til å skrive, lese.

C: Nei.

Al: Og nå- har gått et år ca her på voksenopplæringen.

C: Ja.

Al: Så jeg har kommet veldig mye ut av det-

C: Ja.

Al: Nå kan jeg lese veldig mye.

C: Ja, du har hatt utbytte av å være her?

Al: Ja, jeg var flink til å lese, men ikke helt presis man kan si.

C: Nei

Al: Men nå er jeg mer - i aktivitet man kan si.

C: Ja, ja.

Al: Jeg /.../ for å kunne lese, men jeg skjønte ikke alle ordene som. Så nå kan jeg veldig mye.

C: Mhm, og det er nødvendig for å hjelpe barna dine?

Al: Ja, det er veldig viktig.

C: Det er bra. Tenker du at du skal få deg en jobb, eller? Hva tenker du framover? Hva har du lyst til? Er det noe spesielt du har lyst til å drive med?

Al: Ja, jeg er ute etter no på- jeg er på skole her med sånn - at det vil være litt mye bedre.

C: Mhm

Al: Så jeg kan til å være på, eh tenkte meg å få en jobb.

C: Ja, mhm.

Al: Som en lærerinne, skolelærerinne, barneassistent, eller på barnehage sånn. Litt sånn trening.

C: Ja, fint. Høres bra ut.

C: Ehm, har du noen norske venninner og sånne ting som du omgås med? Eller venner?

Al: Ja, veldig mye

C: Ja, eller er det mest rom?

Al: Ja, - veldig mye jeg prater med norske. Jeg har både norske og rom venner. Jeg prater både norsk og rom når vi er sammen norsk og rom du kan si.

C: Ja, begge deler.

Al: Begge deler.

C: Fint. Eh, ser du på norsk tv og sånn.

Al: Det gjør jeg selvfølgelig.

C: Hva slags type program ser du på?

Al: TV2, TV3.

C: Men ser du på nyheter? Eller ser du på Hotel Cæsar eller hva? (latter)

Al: (latter) Ser veldig mye på Cæsar, Hotel Cæsar, ser på nyheter.

C: Ja, mhm.

(...)

### **Språkerdigheter og språkbruk**

C: Ja, eh hva slags eh hva slags språk kan du?

Al: Jeg kan sigøyner, romanes

C: Mhm.

Al: Norsk, litt tysk, litt fransk, eh litt spanska.

C: Ja.

Al: Litt av hver, kan man. Jeg klarer overalt å uttale meg da.

C:Ja.

Al: Engelsk.

C: Engelsk ja. Fint.

C: Har du familie i Europa?

Al: Jeg har familie i Sverige, i Frankrike, Belgia, Holland og Tyskland litt.

### **Kodeveksling**

C: Ehm, når du snakker romanes – eh, bruker du norske ord da innimellom? Eller svenske ord?

Al: Norsk.

C: Norsk, hvilke ord da? – Har du noe, har du tenkt over det?

Al: (Alicia tenker) Norske ord. Ja (Latter). Veldig mye vi pleier å bruke da.

C: Ja.

Al: For eksempel – bruker ”ja”, for eks. (Alicia tenker)

C: Er det et annet ord for ”ja” på romanes?

Al: “Jå”.

C: Hva?

Al: Jå

C: “Jå”, okey.

Al: Vi sier ”ja”.

C: Sier ”ja” istedenfor ”jå”?

Al: Ja

C: Hvorfor kodeveksler du?

Al: For vi har barna som går på skolen.

C: Ja.

A: Og vi har vokset opp i Norge så –.

Al: Vi er norske og vi bruker litt norsk også.

C: Ja, så da blir det sånn.

Al: Da blir det sånn går etter slekten våres.

C: Mhm.

A: Litt oppvokset i det.

C: Ja, akkurat.

C: Hvis det blir sånn at romanes etter hvert inneholder mer norske ord. Hva synes du om det?

Al: Nei.

Al: Nei, jeg synes ikke det skal gjøre det .

C: Hva mener du om kodeveksling?

Al: Den er greit. Ja.

C: Tror romanes overlever i mange generasjoner selv med kodeveksling?

Al: Ja, det tror jeg. Vi har sterk tro i vårt folk. Språket, den står sterkt hos oss.

C: Ja, ja, fint.

(Her kommer vi litt inn på språkbruk både i forhold til Alicia selv og hennes barn).

C: Eh, hvilke språk kan eh barna dine?

A: Romanes, engelsk, litt fransk, eh miksende.

C: Ja, hvordan er norskuttalen deres? Snakker de helt flytende norsk?

Al: Dom har helt dialekt norsk.

C:Ja, mhm fint.

C: Ehm, hvilket språk snakker de hjemme hovedsakelig? Romanes eller?

Al: Romanes.

C: Romanes.

C: Så dere snakker ikke mye norsk hjemme?

Al: Nei, kanskje det er sjelden no ord, par ord.

C: Snakker barna mer norsk enn de voksne?

Al: - Nei.

A: Nei, det gjør dom ikke.

C: Nei, gjør ikke det. Nei.

Al: For eksempel hvis dem har venner

Al: Når dom er med de norske snakker dom norsk, når dom er hjemme snakker dom romanes.



C: Okey.

C: Hvilket språk snakker du til barna dine hovedsakelig da?

Al: Jeg snakker romanes med dom.

C: Romanes, ja. Ehm og de snakker romanes til deg også, eller snakker de norsk?

Al: Ja, selvfølgelig

C: Ja, men det er ikke sånn at de kan snakke norsk tilbake?

Al: Nei, jentene har begynt å snakke veldig mye, de to små. Vil snakke, veldig mye norsk.

C: Okey, ja.

Al: Så-, men de skjønner alt av romanes da.

C: Ja, de skjønner alt.

Al: Men ja, både norsk og romanes.

C: Ja.

Al: Jeg er veldig fornøyd at de snakker både norsk og romanes.

C: Ja, ja, ja.

Al: Men hjemme jeg snakker med dom vårt eget språk.

C: Mhm.

A: Romanes vi kaller det.

C: Ja, ja.

### **Språklig identitet og tilhørighet**

C: Ehm, når dere er ute i butikken, hvis du har med deg barna dine- eh, dere er på Rema 1000 for eksempel også skal, ber du den ene dattera di om å gå og hente en liter melk. Sier du det på romanes eller sier du det /.../

Al: Sier det på romanes.

C: På romanes ja. Så du er bevisst i forhold til å snakke språket.

Al: Selvfølgelig.

C: Ja, hvorfor det?

Al: Jeg vil at barna skal kunne sitt språk og vite sin kultur. Men også norsk er viktig. Vi bor her og vi må klare oss her, både lese og skrive.

C: Hva er ditt morsmål? Hva er ditt hovedspråk? Er det norsk eller romanes?

Al: - Romanes.

C: Ja, romanes.

C: Romfolk har blitt utsatt for mye vondt diskriminering opp igjennom historien og jeg vet at romfolk i ikke alltid forteller om sitt opphav. Eh, forteller du til de du blir kjent med at du er rom?

Al: Ja, selvfølgelig. Jeg er den jeg er.

C: Hva i din kultur mener du det er viktig å framheve for andre som ikke kjenner romfolk?

Al: Min kultur er opptatt av familien. Vi holder sammen. Og vi er rettførdig folk, sier det rett ut.

C: Mhm.

Al: Jeg synes også vi har fin musikk, dans og vi synger. Den norske kan vite om.

C: Litt mer om integrering. Utenriksministeren sa på et møte denne uken at for at romfolk skal bli mer inkludert så må, eh det som må til er mer tilgang til utdanning og arbeid, beskytte romfolkets rettigheter i tillegg til at det fokuseres på videreutvikling av språket og kulturen. Hva synes du om Gahr Støres forslag her?

Al: Ja, jeg er enig med den utenriksminister, men vi har vår historie vet du, og vi må ha den tillitt begge veiene.

C: Hva mener du?

Al: Vi må stole på hverandre. Media stoler ikke på sigøynere. Snakker mye negativt om oss, eh alle zigenare blir sett under ett.

(S) (...)

(Vi snakker litt om religiøs tilhørighet).

C: Du sier at du er kristen

Al: Yes

C: Går du i kirken regelmessig, eller?

A: Mhm, når det passer. Holder meg mest hjemme.

C: Ja

Al: Jeg har eget /.../ her i Oslo.

C: Har du, har du lest Bibelen, eller?

Al: Ja, jeg fortsatt å lese Bibelen. Jeg lese sammen med barna mine.

C: Ja

Al: Eller jeg går på Philadelfia

C: Ja

Al: /.../ Oslo kristnesenter. Jeg går med barna. Også i helgen. Tar nattverd, der på (S), så er det en menighet.

C: Ja, fint.

C: Ehm, har du mye familie i Norge?

Al: Selvfølgelig

C: Ja

(...)

C: Takk for intervjuet, Alicia. Hyggelig å bli kjent med deg.

Al: Bare hyggelig.

## **Vedlegg 6: Intervjuguide for lærerne**

Dette er et semistrukturert intervju bygd opp rundt emner. Spørsmål, temaer og rekkefølge kan, og vil, varieres. Spørsmål og temaer som ikke er forhåndsbestemt må jeg også regne med at kommer opp.

### **Før intervjuet begynner**

- Jeg presenterer meg.
- Takke for at de stiller som informanter.
- Informere om prosjektet og selve intervjuet.
- Gi garanti for anonymitet og at dataene ikke skal kunne spores tilbake til respondent, og at de vil bli slettet.
- Informere om respondentens rett til å trekke seg/ avbryte intervjuet om om/når hun/han vil.
- Eventuelle spørsmål

### **Intervjuet: Emner**

- Opplæringen/ undervisningen
- Oppfatninger om elevenes:
  - Språkbruk
  - Kodeveksling
  - Språklige identitet og tilhørighet
- Lærerens språkpreferanser
- Lærerens holdninger til kodeveksling

### **Avslutning**

- Oppfordre til avsluttende kommentarer og spørsmål
- Oppklare uklarheter
- Takke for intervjuet

## **Vedlegg 7: Spørsmålsliste til lærerintervjuguiden**

### **I Opplæringen/undervisningen**

- Hva er målet med opplæringen? For skolen? For Nav? For elevene?
- Hvilken aldersgruppe er tilknyttet undervisningen?
- Hvor mange elever er tilknyttet opplæringen?
- Hvordan er kjønnsfordelingen blant elevene?
- Er elevene inndelt i ulike klasser basert på nivå? Forklar.
- Hvordan foregår undervisningen?
- Hvilke læremidler bruker dere? Og hvordan fungerer dette?
- Hvordan er kompetansen i lesing/ skrivning når elevene starter på voksenopplæringen?
- Hvordan opplever du holdningene til deltakerne i forhold til å lære seg norsk lesing og skrivning?
- Hva har deltakerne av tidligere skolegang?
- Hvordan er oppmøtet?
- Hvor lang erfaring har du som lærer ved voksenopplæring?
- Har du utdanning innen norsk som andrespråk?
- Hvilke tema underviser du i?
- Fortell litt om dine erfaringer med undervisning av romfolket.

### **II Språkbruk**

- Hvilke/(t) språk opplever du at de bruker seg imellom?
- Er det noen forskjeller når det kommer til språkvalg avhengig av alder og kjønn? Hvis ja, hva mener du er årsakene til dette?
- Hvorfor tror du deltakerne bruker det språket de gjør seg imellom?
- Hva er dine tanker om elevenes muntlige norsk?

### **III Kodeveksling**

- Opplever du at det foregår kodeveksling? Hvis ja, når? Hvordan?
- Hvis kodeveksling skjer, opplever du at elevene gjør det oftere i enkelte situasjoner enn andre? Hvis så, forklar.

- Er det noen forskjeller på hvem som kodeveksler når det kommer til alder og kjønn?  
Opplever du at elevene bruker lånord? Hvis ja, fra hvilke språk?

#### **IV Språklig identitet og tilhørighet**

- Beskriv identiteten til romelevene
- Romaniserer elevene norske lånord? Hvis ja, har du noen eksempler?

#### **V Lærernes holdninger til språk og kodeveksling**

- Hvilket/(e) språk vil dere at de snakker på skolen? Hvorfor?
- Hva er dine holdninger til språkveksling?

## **Vedlegg 8: Intervju med lærerne Irene, Elisabeth og May-Therese**

Intervju utført 9/12-10

Pauser på et sek -, 2 sek -, uklare ting /.../, utelatelser (...), sensitiv informasjon (S) kommentar eller annet (parentes). (Hvistendahl, 2003).

### **Opplæringen/undervisningen**

C: Kan dere fortelle litt om opplæringen og undervisningen som foregår her?

I: Ja, det er voksenopplæring for rom. De som kommer hit, eh ønsker å lære og lese- og skrive, eller da få bedre kompetanse i forhold til å kunne lese- og skrive.

C: Mhm, hvor mange elever er det her?

E: Ja eh tre klasser. Ca 10-15 elever her, det varierer litt. Litt ulikt nivå på de tre klassene.

C: Ja, hva mener du?

E: Altså, en alfaklasse- en norsk 1 og eh en norsk 2, norsk 2 er for de som allerede kan lese og skrive, men som ønsker å bli enda flinkere.

I: De som går i norsk 2 er ganske flinke, men trenger hjelp til å lese og forstå teori til lappen for eksempel.

E: Men nå har vi en som kommer fra en kjøreskole og foreleser om teorien- eh mer muntlig og bildebasert, og det er veldig bra.

MT: Ja, han er veldig flink og gjør det lett å forstå.

C: Ja.

MT: Også har vi veiledere som hjelper til med mer praktiske ting som bolig, stønadssøking, juridisk rådgivning og sånn.

C: Ok, så både undervisning og hjelp til det de trenger?

I: Ja.

### **Oppfatninger om elevenes språkbruk og kodeveksling**

C: Ja, ehm litt om erfaringene deres når det gjelder språkbruken til romfolket og om de eventuelt kodeveksler.

I: At, (host) ja, ehh de snakker stort sett norsk med oss lærerne - og romanes seg imellom. Eh, men eh - sånn som jeg har hørt, jeg synes i alle fall jeg har hørt en del ganger at de ofte eh snakker norsk når de tar noe, en samtale de har hatt på norsk.

C: Mhm.

I: Hvis de gjenforteller den til en annen, på romanes, så har jeg hørt at ganske ofte at da så putter de inn norske hele setninger av det som har blitt sagt.

C: Og det kan være hva som helst?

I: Hva som helst.

C: Ja, men er det noen forskjell blant de yngre og de eldre? Eller mellom kjønn?

I: Nå har vi stort sett kvinner her da.

C: Ja.

I: Så det -, de fleste vi kjenner til er damer liksom.

C: Mhm.

I: Så det kan jeg ikke si noe om egentlig.

C: Nei.

I: Ehm, og de fleste som kommer hit er i 30-åra.

C: Ja.

I: Så ehh jeg kan ikke si at jeg ser noe forskjell.

C: Ok, ikke noe spesiell forskjell.

I: Kan du? (Irene henvender seg til Elisabeth).

E: Nei, eh jeg har ikke lagt merke til noe.

C: Nei, ok, men hvilke språk kan de? Hva er deres oppfatninger der?

E: Av nordiske språk eller?

C: Ja, alle mulige språk.

E: Ja, de har låneord fra. Eller det er en del som snakker med svensk aksent.

C: Mhm.

I: Jeg har inntrykk av at de egentlig skiller veldig lite mellom norsk og svensk.

E: Ja, blander.

C: Altså, de skiller lite mellom norsk og svensk?

I: Ja, at ehm liksom, mange har bodd ehheh noen tid i Sverige eller hører liksom snakker en litt sånn svenskaktig norsk, føler jeg.

E: Mhm.

I: At de har ikke noe sånn, at de er ikke så veldig opptatt av om det er norsk eller svensk.

E: Ja, for eksempel objektsform av dom.

I: Ja.

E: Og, ikke honnom, da er det han. Det er en del objektsformer som kanskje kommer inn i.

I: Ja, også en del sånne ordforråd, sånn som "rundell" istedenfor rundkjøring.

E: Mhm.

I: Det er mange som

E: Eller "rundkjøring".

I: Ja.

I: Og det er mange som bruker svenske ord eller så tror jeg ikke at de kan så mange andre språk utenom det. Men det er noen av elevene våre har - bodd og vokst opp, eller ja, vært veldig mye i Belgia blant annet.

C: Okey.

I: Og de snakker jo da fransk, altså litt fransk, litt flamsk.

C: Mhm.

I: Ja. Ehm, men muntlig bare.

### **Oppfatninger om elevenes språklige identitet og tilhørighet**

C: Men har de noen form for norsk identitet? Eller eh? Opplever dere det?

I: Ja, i forhold til å være liksom - franskmann eller – eh tysker, så, ja, de er opptatt av at de er norske.

C: Men det med at de...

E: De kan jo også, de kan jo og ha ehm tendenser til sosiolekter fra bydeler de bor i også, ”denna”, eh altså ”denna bilen”. Det kan være trekk fra som påvirker. Det er en veldig sånn særegen uttale.

I: Ja.

C: Ja, men det med at de ikke skiller noe særlig mellom norsk og svensk.

I: Ja, jeg tror ikke de sånn språklig er så veldig ehh, jeg tror ikke de /.../

E: Det er noen som snakker mer svensk enn andre da, er elever som snakker, bruker mindre svensk.

C: Ja.

I: Men bare ofte hvis vi liksom, vi leser, hvis noen skal lese, åh, det er veldig vanskelig å komme med sånn konkrete eksempler i farta, men det er ofte, hvis en person skal lese et ord, så leser, istedenfor å lese det som faktisk står det, så leser, kommer den svenske versjonen av det ordet.

C: Okey, ja,

I: Ehh -, fordi at det er det man gjenkjenner.

C: Mhm.

I: Ikke for alle, men veldig mange har svensk sånn like mye inne som norsk på en måte.

C: Ja.

I: Også når jeg, hvis vi for eksempel /.../ det er sånn i Sverige så skriver de jo sånn mens i Norge så skriver, da er det liksom som om det ikke er så viktig da. Og det er jo egentlig ikke det, det er jo nesten, det jo på en måte to forskjellige dialekter, man skjønner jo.

E: Jeg opplevde faktisk i går å presentere tekst på svensk som jeg da oversatte etter timen da.

C: Mhm.

E: Og at eh det å lese svensk var veldig uproblematisk, ehm kanskje enda mindre eller.

C: Enn norsk?

E: Ja, og det er jo veldig interessant.

C: Ja, Mhm.



I: Men, apropos det med identitet, de har jo, de identifiserer seg først og fremst som rom liksom, men det, men likevel også norske, altså jeg er jo norsk. Altså, ja.

C: Ja.

MT: Norsk rom.

I: Ja

(Jeg oppklarer litt i forhold til kodeveksling hos elevene)

C: Norsk rom ja. Ehm og det med kodeveksling var vi jo litt inne på. Når de skal gjenta det noen har sagt, så er det ofte at det kommer inn norske sekvenser.

I: Mhm.

C: Eller norske ord da.

I: Ja, eller så vet jeg at de bruker akkurat ordet for, altså de har ikke et eget ord for ”støvsuger”, da sier de alltid ”damsugar”, det er det det heter på romanes (latter).

C: Ja

I: Fra svensk. Eller så vet jeg ikke om det er noen låneord. Har dere lagt merke til noen sånne ord som alltid brukes - på norsk, når de snakker romanes?-- Bortsett fra ”saksbehandler”? (Her henvender Irene seg til de to andre lærerne).

E: Terminologi som ikke er i deres språk.

I: Ja

I: De bruker norske ord når det er et som det ikke finnes tilsvarende ord på romanes.

(Jeg spør litt om lærerne oppfatter at elevene romaniserer norske ord).

C: Men er de opptatte av å lage romanes- ord av norske ord?

MT: Det er jo litt vanskelig for oss å vurdere da.

C: Ja, (latter).

MT: I og med at vi ikke kan språket.

C: Nei.

I: Jeg tror ikke de er det.

C: Nei.

MT: Det kan jo tenkes.

I: Det må du spørre dem om egentlig.

E: Jeg tror det, jeg hører veldig, altså jeg synes ikke jeg hører så veldig mange norske ord når de snakker romanes sammen.

I: Nei, bortsett fra sånn ”sosialkontor”, ”saksbehandler”, ”nav”.

E: Ja, ja men, det er jo egennavn liksom.

I: Ikke ”saksbehandler”.

E: Nei, nei, men ”nav”.

I: Akkurat” nav”.

(Latter)

C: Ja.

MT: Men nettopp der det handler om møtet med dette storsamfunnet, norske samfunnet, institusjonene også videre.

I: Staten. Staten har det kanskje et eget ehh.

C: Mhm.

MT: Men det kan jo tenkes at de bruker, altså at de lager litt sånn fornorsk, eller tar utgangspunkt i et norskt ord også. Om grammatikken eller, jeg vet ikke hvordan det er der, men at de legger på noen sånne endelser.

C: Mhm.

MT: Som hører til deres språk.

C: Ja.

MT: Men det vet jo ikke vi.

### **Lærernes språkpreferanser og holdninger til kodeveksling**

C: Nei, okey ehh, litt om de språkene dere vil at de skal snakke på skolen, der har dere ingen preferanser eller sånn de, liksom at de skal snakk norsk?

I: Nei.

C: Hva synes dere om språkveksling da? Hvis det skjer? Har dere noe forhold til det?

E: For eksempel hvis man skal presentere et vanskelig stoff med to differensierte grupper, så vil jo man oppleve at man oversetter litt, tolker eller og til hjelp da.

C: Ja.

E: Ehh, sånn Likmans-model<sup>12</sup>, man liksom hjelper hverandre.

C: Mhm.

I: Ja.

E: Og det er jo en veldig naturlig for, det skjer hele tiden, språkveksling. Forklare ting.

C: Ja.

E: Så det er bare positivt.

C: Ja.

I: Det er som i timene, så merker vi veldig ofte, så bruker, brukes det sånn at de som – forstår mest forklarer kanskje på romanes til de som ikke forstår så mye.

---

<sup>12</sup> VOX (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk) definerer Likemansmodellen som: ”en tilnærming med flere bruksområder. I en opplæringsituasjon går det ut på at personer med lignende bakgrunn som deltakerne fungerer som faglige veivisere i tillegg til læreren”.

C: Mhm.

I: Og det er helt greit. Men det som jo kan være irriterende er hvis det blir masse småsnakk. Man merker jo hvis de snakker om noe helt annet. Hvis de snakker om noe sånn- intriger, eller private ting.

C: Mhm.

I: Du ser jo det på ansiktet, altså du ser det. Men det hadde jo vært irriterende om det hadde vært på norsk eller romanes. Men ser jo liksom når det er en saklig forklaring på hva læreren har prøvd å si og når det er småsnakk.

(Vi kommer litt mer inn på undervisningen)

C: Er det mye småprat i timene? Hvordan er rammene i undervisningen?

I: Ja (latter). Altså, alle elevene kjenner jo hverandre.

C: Mhm.

I: Eller at man bare snakker om private ting da.

C: Ja.

I: Også..

E: Jeg tror livene deres krysser hverandre ganske ofte fordi det er et lite samfunn.

I: Ja.

E: Og man har kjenn, eller, ja med god oversikt, jeg tror de har veldig god oversikt over hvem som, og andre da. Ehh, og

I: Ja, også er det også litt sånn jeg har inntrykk av man i og med at mange ikke har gått så mye på skole, at man er ikke så ehh- bevisst på liksom sånn, okey nå er det undervisning, nå er vi, nå er vi i en undervisningssituasjon, da prøver man å holde kjeft liksom.

C: Ja, ja

I: Det /.../

E: Sfærene de /.../

I: Det blir mer sånn. Å ja, nå kom jo tanta mi inn av døra, da snakker jeg selvfølgelig masse med henne, det er ikke sånn, de tenker mer privat enn skole liksom.

C: Okey.

I: Og det merket jeg, jeg var på, jeg hadde med to stykker på et sånt, en konferanse, eller et seminar for noen uker siden. Og da merket jeg, at eh det er jo ofte sånn hvis foredragsholderen sier noe morsomt eller det blir litt sånn småsnakk i publikum. Alle, vi var kanskje 20 stykker da, så er det ofte litt sånn småsnakk etterpå, men vi veit tydeligvis akkurat hvor lenge det er greit, å si litt sånn til hverandre, også holder man kjeft igjen.

C: Ja.

I: Og man vet hva som er lov, mens de jeg hadde med meg da, det var to damer, de begynte innimellom og snakke sammen midt i når foredragsholderen pratet, eller når den der mumlinga var over, så fortsatte de litt lengre.

C: Okey.

I: Og da blir det litt sånn med en gang at alle litt sånn – oi, liksom. Men jeg skjønner jo at det er ikke så lett å forstå de der kodene for når er det greit å snakke bittelitt med den du sitter ved siden av, det er liksom når alle gjør det.

C: Mhm.

I: Også holder alle kjeft igjen.

C: Ja, ja, ja.

E: Du kan si det at den private og offentlige sfæren, altså de drar ofte den private sfæren kanskje langt inn da.

C: Mhm.

E: Er ikke det riktig? (Her ser Elisabeth på de to andre lærerne for å få bekreftet sitt synspunkt).

I: Jo.

E: At, ehh –

I: Altså, vi er jo så skolert inn i hvordan man oppfører seg i en undervisningssituasjon, eller det er foredrag eller noe sånt, da vet vi åssen vi skal – oppføre oss liksom.

C: Ja.

I: Mens mange av de her gjør ikke det, så da blir det

C: Men har dere /.../

E: Også må undervisningen ofte brytes ned da, ofte, at man har veldig korte sekvenser med forskjellige ting.

C: Ja.

E: Slik at de kan strekke, eller at man, da når man er opplært, så kan man strekke den tiden lengre og lengre, men man må bryte opp ofte.

C: Ja.

E: For å få /.../

C: Prøve å holde konsentrasjonen, kanskje?

E: Ja, riktig. Holde konsentrasjonen.

C: Ja, men har dere. Hvordan sånn regler har dere i undervisningen? Er det veldig avslappet? Eller er det litt sånn nå har vi time, nå har timen begynt.

E: Altså, jeg ehh – man kjenner jo litt på det da, få folk på plass først, også er det problematisk med oppmøtet, at det er ikke noe ehh – hva skal man si, de kommer ikke kl 10.00 presis og venter utenfor klasserommet, altså det er noe med at man, men at man la folk falle til ro, også prøver man så godt man kan å stramme littegrann, altså.

C: Ja.

E: At man skiller mellom de sfærene så godt det lar seg gjøre da.

C: Mhm.

E: Tror jeg er viktig.

I: Ja.

E: Og legge til rette for noe ro i undervisningssituasjonen er viktig da.

C: Ja.

E: For ehh – det tror jeg de setter pris på selv. Ehh

C: Ja.

I: Ja, men sånn, vi er vel sånn relativt avslappet hvis vi sammenlikner med noe annet.

E: Ja, vi er veldig avslappet.

C: Men er det, hvordan er interessen i forhold til det dere underviser i og. Engasjementet hos de som er på romgruppa?

E: Det varierer, men de er veldig til å gi tilbakemelding på ting som ikke fungerer hvis det ikke fungerer, så får man vite det med en gang. Altså, hvis de er misfornøyd med at ehh en tekst inneholder ord, et ordforråd de kanskje ikke, eller fremmedord som de ikke kjenner til, noen kan bli frustrert da fordi de ikke kjenner til det.

C: Ja.

E: Ehm, mens ehh

I: Jeg vil si det er veldig varierende.

E: Det er varierende, men man må /.../

I: Fra person til person.

C: Ja.

E: Men man får respons, det gjør man.

I: De /.../ Nå har jeg undervist mye, liksom de som holder på å lære-- lære seg å lese

C: Mhm.

I: Og de er jo veldig interesserte i å få til det.

C: Ja.

I: Veldig egentlig.

(Vi kommer litt inn på hva lærerne mener elevene ønsker med den opplæringen de får på skolen)

C: Og målet deres med å gå her—først og fremst er?

E: De sier selv at de er her for å lære og lese og skrive. At de er veldig bevisste på at de vil lese og skrive.

C: Ja.

E: Altså, det funksjonelle liksom, Det skal være instrumentelt liksom, det skal være noe de kan bruke selv.

C: Mhm.

E: Men ofte så er det knyttet opp mot ehh, IKT eller, ehh altså Facebook eller ehh skrive mail eller altså.

C: Mhm.

E: Det er ikke alltid liksom at de, de kommer ikke å sier, de sier ikke at de skal bruke det til Fronter, altså men at de /.../

I: Det er en del som sier at det er opptatte av å kunne lese Bibelen.

E: Mhm.

I: De er veldig religiøse.

C: Ja.

I: Så for en del, så er det en veldig viktig motivasjon da.

C: Mhm.

I: Og skulle klare å lese Bibelen selv.

C: Ja.

E: Teori kanskje, til førerkortet. Praktiske /.../

I: Også prøver vi liksom å bevisstgjøre dem på hvor – det er jo ikke sånn at du bare leser når du sitter med nesa i en bok liksom, men du trenger jo lesing hele tiden.

C: Mhm.

I: For å liksom skilt rundt deg og informasjon i butikker, altså, alt mulig at det er ikke bare liksom i de derre skolebøkene man leser.

C: Nei.

I: Men det er hele tiden.

C: Mhm.

I: Så jeg prøver alltid og – med nye elever så har vi sånn, fyller ut sånn, de krysser av ut fra på sånne bilder hva det er de har lyst til å lese, kunne lese liksom. Alt fra tekster på tv – for det er det jo veldig få som får til, for da skal de jo lese ganske fort.

C: Ja.

I: /.../ Veldig mye av det som er på tv er jo engelsk.

C: Mhm.

I: Og det altså –ehh, lese tekster på tv, lese eh reklame man får i posten, tilbud, altså alt mulig da.

C: Mhm.

I: Det er ikke, altså, vi prøver liksom å bevisstgjøre på at det er jo ikke bare bøker det handler om.

(Vi kommer litt inn på språkbruk, leseferdigheter og bruk av massemedia).

C: Nei, men behersker de engelsk? Har dere inntrykk av det?

I: Noen gjør det, behersker nok engelsk en del muntlig

C: Ja.

I: Men ehh, men ikke sånn veldig tror jeg, men det vet egentlig ikke.

C: Men ser de på tv?

I: Ja, det tror jeg.

C: Ser de på norske program? Eller? Vet dere noe om det?

(Pause på en 3-4 sekunder der ingen svarer).

I: Jeg vet ikke.

C: Eller leser de aviser, hører de på radio? Sånne ting.

I: Noen leser aviser, altså de som

MT: De går jo på nettavisen, på vg og dagbladet.

C: Ja.

I: Ja, og noen ehh ja, de som kan lese en del leser nok litt aviser og ukeblader (latter).

C: Ja.

I: (latter) en som er veldig opptatt av Se og Hør

C: Ja (latter)

I: Hvorfor ikke? Bare les! Men ehh eh, hva de ser på tv vet jeg ikke helt.

C: Nei.

I: Men jeg har i allefall hørt det som et ønske at det er liksom i hvert fall noen som har sagt at de synes det er frustrerende for det ser liksom ut som interessante ting som går på tv da men, så klarer de ikke å følge med på det muntlige engelsken - og heller ikke ehh teksten under liksom.

C: Nei.

(...)

E: Vi hadde jo noen som satt og hørte på ehh, radio for rom da i Sverige.

C: Ja.

E: Det var veldig interessant.

C Mhm.

E: Følger med på hva som skjer.

I: Ja, den nettsiden?

I: Men det var jo bare å lytte.

(...)

E: Så tekstmeldinger og, det ikke sånn, jeg får ikke veldig ofte. Vi har jo mobiltelefon, men vi får ikke ofte tekstmeldinger, som: "jeg kan ikke komme på skolen", så det skal bli spennende å se, for jeg skal snakke litt med de om det at det går an å sende en tekstmelding, og

MT: Det er flere som er veldig interessert i å lære det.

E: Ja, selv om de, de jo kan skrive altså.

C: Hva med mail, er det noen som bruker det?

E: Ja, noen gjør det.

I: Mange har jo lært det her.

C: Ja.

I: Vi hjelper dem med å opprette konto og begynne å bruke det og sånt.

C: Ja.

I: Men der er det veldig forskjell på generasjonene.

C: Ja.

I: De yngre er jo på Facebook og alt mulig rart.

C: Mhm.

I: Og de eldre trenger hjelp for å opprette.

C: Mhm.

I: Og liksom sende.

(Vi kommer inn på hvordan elevene stiller seg i forhold til egne barns skolegang).

C: Et spørsmål til som jeg kom på i farten. Hvordan ser de på at barna deres skal gå på skole? Har dere snakket noe om det? Hvilke holdninger har de til det?

E: De er positive til det, tror jeg ehh, får inntrykk av det. De ser verdien i og, mange er veldig frustrerte fordi de ikke har fått gått på skole. De er frustrerte fordi de føler seg ehh, det er knyttet til skam, mange sier det rett ut, at de skammer seg fordi de ikke kan skrive og lese ordentlig, og de sier, eller de skylder liksom på den eldre generasjonen da, liksom min far – lot, eller det er hans feil, han lot oss ikke gå på skole.

C: De har blitt tatt ut fysisk- fra skolen?

E: Ja, at de opplever at foreldrenes valg har ehh, har ehh-påvirket deres senere muligheter.

C: Ja.

I: Men samtidig så er jo veldig mange – altså ikke alle, men for – en brorpart kanskje da, så er det veldig viktig det med å reise i sommerhalvåret, fra liksom – april til – oktober. Og da tar jo, da er jo det mye viktigere – enn, så da drar jo, tar de, eller slutten av mars, så de forsvinner fra skolen, så det blir jo nesten et halvt år.

C: Mhm.

I: Hvor barna ikke er på skolen, og det er klart da faller jo, da mister jo de veldig mye og havner sånn akterut i klassen og sånn.

(...)

(Vi snakker litt rundt reisingen til romfolket).

C: Men arbeider de med noe spesielt på reisen? Selger de noen spesielle produkter? Når de er på reise?

I: Ehh ja, det gjør de.

C: Vet dere hva det er?

I: Nei, det vet jeg ikke så veldig mye om.

C: Nei.

C: Vet dere hvor de reiser?

E: Det er jo teppehandel mye i alle fall i Norge, vet ikke hva det er i utlandet.



C: Ja.

MT: De sier jo at de reiser mye i Norge og i Sverige og Danmark og

C: Ja.

MT: Hovedsakelig.

C: Og da er målet å møte familie? Eller, hva er målet?

I: Ja, eh altså – ja, det er jo da, da samles alle, storfamiliene som bor tett sammen over mange måneder.

MT: Det er da de har sjansen til å gjøre det for ellers så bor de spredt rundt i byen i små leiligheter.

C: Ja.

MT: Og da har de mulighet til å møtes.

E: Også er det jo noen som sier det at det ehh er sånn for de ugifte da, så er det på en måte på markedet man kan møte en fremtidig ektefelle.

C: Ja, mhm.

(Vi snakker litt om boforhold til rom).

C: Men er det noen som bor eh /.../

E: Mange bofaste, ikke så stor andel som reiser.

C: Det er ingen som bor i campingvogn, som dere vet om?

MT: Jeg tror det, det er en del som gjør det men, ikke noen av de som går her, men som veiledningstjenesten har støtt på i hvert fall.

E: Bostedsløse

MT: Men da er det snakk om uønsket, ikke sant, det er jo rett og slett fordi at de ikke har klart å få til noe mer stabilt.

C: Mhm.

E: Kanskje mer sånne midlertidige boforhold da.

E: Når de er bostedsløse så blir det noe helt annet.

C: Ja, akkurat.

E: Men det vet sikkert veilederne mer om. Veilederne er jo antropologer og.

C: Men jeg tror vi avslutter der, tusen takk.

## **Vedlegg 9: Temaliste- observasjon i uformell kontekst**

Diskuter litt rundt følgende temaer:

- Grunnskoleutdanning for romfolk. (Er det nødvendig? Hvorfor? Hvorfor ikke? Hvilke muligheter åpnes ved gjennomføring? Er det mange rom som vil komme til å benytte seg av tilbudet?)
- Bedre integrering av romer i det norske samfunnet. (Hvordan? Hvorfor?)

## **Vedlegg 10: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til elevene**

### **Forespørsel om å delta i observasjon og intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent i nordiskdidaktikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er romanes-norsk kodeveksling og holdninger til slik veksling.

For å finne ut av dette ønsker jeg å observere og intervju 3-5 skoleelever i alderen 18 år og oppover. I observasjonen ønsker jeg å se hvordan en gruppe romanes-språklige samhandler og vil her bruke videokamera. Observasjonene vil foregå i en uformell situasjon som for eksempel friminutt/pause og en formell situasjon som for eksempel skolesituasjon. Her vil jeg observere i ca 15-20 minutter med fokus på språkbruk. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om tidligere skolegang, fritidsaktiviteter, framtidsplaner, sosialt nettverk, språkferdigheter, språkbruk, språkvalg og holdninger til språk. Jeg vil bruke båndopptaker i intervjuene og noterer mens vi snakker sammen. Intervjuet tar ca 45 minutter og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil behandles konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes og alt skriftlig materiale destrueres når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012.

Dersom du har lyst til å delta på et en observasjon og et intervju er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på telefon 415 25 404 eller sende en e-post til [cecilra@student.uv.uio.no](mailto:cecilra@student.uv.uio.no). Du kan også kontakte min veileder Rita Hvistendahl ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling på telefon 22 85 76 12.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Cecilie Cathrin Ruud

Askimveien 637

1860 TRØGSTAD

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av romanès- skandinavisk språkveksling hos voksne og ønsker å stille til observasjon og intervju.

Signatur.....Telefonnummer.....

## Vedlegg 11: Lese/skrive oppgaver fra en undervisningstime

### Plan for onsdag:

1. Lese dikt og skrive det av.  
(skriftforming, fokus på å skrive pent)

2. Alfabetiseringsoppgave

3. Skriv en annonse (i word): Pels/bil til sags 😊. Fokus på ordliste.

- huskelapp
- skilt
- kalender
- personlister
- oppskrifter
- beskjed
- brokservisning
- annonse
- epost
- invitasjon
- brev

## **Vedlegg 12: Brev til Lars Gjerde**

Cecilie Cathrin Ruud

Askimveien 637

1860 TRØGSTAD

Tlf: 415 25 404

**Mail: [cecilra@student.uv.uio.no](mailto:cecilra@student.uv.uio.no)**

Lars Gjerde

8/11-11

OSLO

Kjære Lars!

Takk for en hyggelig telefonsamtale. Vedlagt ligger analyseeksemplene og transkripsjonsforklaring. Jeg har merket med gult de stedene jeg trenger hjelp til skrivemåten. Som jeg nevnte i telefonen har min mor og jeg transkribert det som blir sagt på romanes lydrett, eller sånn som vi tror det skrives. Jeg trenger din hjelp til å nedtegne det som sies på romanes slik at det blir riktig skrevet med henhold til orografi.

Tusen takk for at du tar deg tid til å se på dette. Dersom det er noe, kan du kontakte meg på telefon 415 25 404 eller på mail [cecilra@student.uv.uio.no](mailto:cecilra@student.uv.uio.no).

Med vennlig hilsen

Cecilie Cathrin Ruud

## Vedlegg 13: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Rita E. Hvistendahl  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 26.10.2010

Vår ref: 25156 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25156	<i>Romanes - skandinavisk språkblanding hos barn og unge</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rita E. Hvistendahl</i>
Student	<i>Cecilie-Cathrin Rasmussen</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Cecilie-Cathrin Rasmussen, Askimveien 637, 1860 TRØGSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarna@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uo.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 25156

Utvalget består av elever i alderen 16 til 30 år som snakker romani i tillegg til norsk eller svensk. Til sammen ca. 10 personer.

Rekrutteringen av informanter skjer via skole. Lærer/student gir ut informasjonsskriv til potensielle informanter. For elever under 18 år, skal også foreldre/foresatte samtykke, i tillegg til elevene selv.

Revidert informasjonsskriv, mottatt av personvernombudet 21.10.2010, finnes tilfredsstillende.

Det registreres sensitive personopplysninger i prosjektet om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, jf. pol § 2 nr. 8 a).

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i fremtidige publiseringer fra prosjektet.

Prosjektslutt er 20.12.2012. Ved prosjektslutt skal lyd- og videoopptak slettes, og datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserbare opplysninger som alder, kjønn og bosted, endres eller slettes.



## Vedlegg 14: Registrering av endringer- NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Rita E. Hvistendahl  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 08.03.2012

Vår ref: 25156 HIT/LR

Deres dato:

Deres ref:

### REGISTRERING AV ENDRINGER

Vi viser til endringsmelding per epost mottatt 03.03.12 samt telefonsamtale 08.03.12 for prosjektet:

25156 *Romanes - skandinavisk språkblanding hos barn og unge*

Vi har registrert at utvalget endres fra å inkludere personer i alderen 16-30 år til personer i alderen 18-60 år. Prosjektleder opplyser i den forbindelse at prosjektets tittel endres fra "Romanes - skandinavisk språkblanding hos barn og unge" til "En undersøkelse av kodeveksling hos romanes-norskpråklige og språkbrukeres holdning til slik vekslings".

Vi har videre registrert at prosjektslutt endres fra 20.12.2012 til 01.06.2012.

Prosjektleder opplyser per telefon 08.03.2012 at utvalget blir informert om endringene.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Kopi: Cecilie-Cathrin Rasmussen, Askimveien 637, 1860 TRØGSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSP, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no