

Fra tospråklighet til ettspråklighet?

*Om en flerspråklig oppvekst og den språklige livssituasjonen blant
minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning*

Hanne Berge



Masteroppgave i kultur- og samfunnspsykologi

Psykologisk Institutt

UNIVERSITETET I OSLO

November 2012

© Hanne Berge

2012

Fra tospråklighet til ettspråklighet?

Om den språklige livssituasjonen basert på en flerspråklig oppvekst blant minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning

Hanne Berge

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Studien tar sikte på å øke kunnskap om hvordan minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning forholder seg til- og bruker de ulike språkene, basert på en flerspråklig oppvekst i en norsk kontekst. Undersøkelsen er en kvalitativ tematisk analyse, basert på 8 intervjuer. Resultatet viser at sosialiseringssprosessene gjennom den språklige oppveksten har medført at norsk har blitt det dominerende språket. Som følge har studentenes morsmålskompetanse gitt begrensninger for hvilke temaer det kan samtales om med foreldre og slektninger, hvor morsmål er det sterkeste språket. Flerspråklighet blir knyttet til en personlig verdi, heller enn en ressurs sett ut fra et samfunnsperspektiv. Resultatene kan tolkes i en norsk offentlig diskurs, hvor politiske styringsdokumenter ikke ser minoritetsspråk som en verdi i seg selv, men kun et hjelpemiddel for å lære seg norsk. Holdninger til minoritetsspråklige grupper, har til tider medført at møte med norsk skole har vært utfordrende. Studentenes medbrakte ressurser har blitt ignorert.

Forord

Personlige erfaringer og interesser innen feltet flerspråklighet har uten tvil påvirket tema for denne studien. Forstadiet til Masteroppgaven var dels i Bacheloroppgaven, 2010. Dels, gjennom egne erfaringer. Jeg har levd og virket i andre land, hvor det å tilegne seg andre språk har vært sentralt. Samtidig med arbeidsprosessen i dette prosjektet, har jeg hatt et studieengasjement i Europarådet i Strasbourg, den høyeste domstolen for menneskerettigheter. Oppholdet har gitt meg et innblikk i hvordan medlemslandene forsøker å tilrettelegge for- og bedre forholdene for et flerspråklig mangfold i utdanningsinstitusjoner. Jeg har også tidligere vært engasjert i prosjekter knyttet til videreutvikling og bevaring av morsmål, for norske statsborgere i skolepliktig alder, bosatt i land utenfor Norge. Derfor, vil noe av det jeg selv har erfart, ha noe til felles med studentene, om det å forholde seg til flere språk i dagliglivet, som også denne oppgaven handler om.

Tema for oppgaven ble utviklet i samarbeid med min veileder, Professor Astri Heen Wold. Oppgaven er skrevet og leveres som et individuelt prosjekt. Det er mange som har gjort seg fortjent til en stor takk. Til alle studentene, som velvillig har bidratt til å dele viktig kunnskap og erfaringer med meg. Dere gjorde alle dype inntrykk. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til.

Tusen takk til min veileder, Astri Heen Wold. Jeg føler stor takknemlighet ved å ha samarbeidet med deg. Jeg har hatt stor nytte av dine kunnskapsrike, grundige og ærlige innspill. Takk for motiverende og støttende samtaler og ikke minst for din enestående fleksibilitet, tilgjengelighet og tålmodighet.

Til alle mine gode venner og støttespillere som har fulgt meg på veien, vist interesse og nysgjerrighet for tema. Til Elise, for at du har gitt meg et *hjem*, i min pendlersituasjon. Og til slutt, til superheltene mine Vilhelm, Birgitte, Caroline og Didrich, og ikke minst, Bjørn, for din raushet, støtte og oppmuntring, og at du alltid er der for meg.

Strasbourg, november 2012

Hanne Berge

Innholdsfortegnelse

Introduksjon	1
Bakgrunnsinformasjon og forskningsspørsmål	2
Sentrale begreper	4
Teoretisk perspektiv	7
Tidligere forskning	7
Kontekst	13
Metode	16
Valg av forskningsmetode	16
Utvalg og rekruttering	16
Intervjuguide	17
Intervjuene	18
Ethiske betraktninger	18
Bearbeiding og analyse	19
Resultat og diskusjon	22
Individperspektiv	22
Familie- og sosiale relasjoner	35
Utdanningsinstitusjoner	41
Oppsummering og avsluttende diskusjon	46
Fra tospråklig til ettspråklig?	47
Flerspråklig- og flerkulturell bakgrunn – en ubrukt kunnskap	49
Studiens styrker og svakheter	50
Litteraturliste	53
Appendiks	61

Introduksjon

En omfattende innvandring til Norge siden slutten av 1960-tallet, har bidratt til å øke det språklige mangfoldet. I Norge utgjør i dag innvandrerbefolkningen, det vil si personer med to utenlands fødte foreldre 13,1 %, av befolkningen (SSB, 2012). Ifølge en ny beregning vil halvparten av Oslos innbyggere om 30 år ha en språklig minoritetsbakgrunn (Texmon, 2012). Mangfoldet forårsaket av migrasjonen manifesterer seg blant annet ved økt deltakelse av minoritetsspråklige studenter innen høyere utdanning, som representerer 10 % av den totale studentmassen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Språkfloraen er svært rik og det antas å finnes ca. 150 ulike språk, hvorav 125 ulike språk bare blant elevene i Oslo-skolene. Det har aldri eksistert så mange språk side om side (Svendsen, 2011).

Språket er menneskets unike ressurs og en grunnleggende forutsetning for å danne kunnskap og forståelse av sine omgivelser (Säljö, 2002). Språk er ikke bare et instrument for å kommunisere et budskap, det er mer enn bare ord og setninger (Svendsen, 2011). Språket er bærer av sosiale konnotasjoner, og slik er hvert enkelt språk unikt (Appel & Muysken, 1987). Språket gjør oss i stand til å knytte nære emosjonelle bånd til viktige andre og føle tilhørighet. Språket signaliserer vår identitet. Gjennom språket gir vi informasjon om hvem vi er og hvem vi vil være. Hvordan vi oppfattes av andre er også influert av språket vi bruker (Svendsen, 2011). Det kan altså dreie seg om identitetsmessige funksjoner. Det er med andre ord flere argumenter for å ivareta et flerspråklig mangfold i samfunnet (Baker, 2006).

Språklige minoriteter i Norge kjennetegnes ved at de har et annet morsmål enn norsk. Som følge av økt innvandring, vokser derfor en økende andel av den norske befolkningen opp med et annet bruksspråk i hjemmet enn det språket som er dominerende i samfunnet, og skiller seg slik fra majoritetsbefolkningen. Den språklige oppveksten til språklige minoriteter vil kunne variere ved at noen er født og oppvokst i Norge og har vokst opp med begge språk mer eller mindre samtidig, som tilsvarer *simultan språktilegnelse* (Baker, 2006). Romaine (1995) skiller mellom ulike typer tospråklig oppvekst. En type som er nærliggende når det gjelder minoritetsspråklig oppvekst i Norge vil være "*ett ikke-dominerende hjemmespråk uten støtte fra samfunnet*". I denne kategorien inngår foreldre som snakker det samme morsmålet og språket i samfunnet er et annet enn foreldrenes språk. Det er for øvrig vanskelig å skille mellom ulike måter å vokse opp med flere språk på fordi det forekommer store variasjoner og kategoriene kan gå over i hverandre (Romaine, 1995). For eksempel vil det kunne forekomme at innvandrere foreldre som har samme morsmål bruker det

dominerende språket i samfunnet til barna, slik at noen språklige minoriteter ikke blir tospråklige. Tospråklighet kan også utvikles i senere alder. For språklige minoriteter som har innvandret vil andrespråket tilegnes etter at førstespråket er tilegnet. Dette kalles *suksessiv språktilegnelse* (Baker, 2006). I en tospråklig oppvekst kan også dominansforhold i språkene endres over tid (ibid). I praksis kan det bety at i barndommen kan morsmålet være det språket barna bruker og behersker best, mens senere i livet kan norsk være det dominerende språk (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Som følge av en flerspråklig oppvekst vil problemstillingene som aktualiseres i denne forbindelse kunne dreie seg om tilegnelse av språkene, hvordan språkene brukes i forskjellig sammenheng med ulike personer og til ulike formål. Snakkes det bare morsmål hjemme eller har norsk også en plass i hjemmene? Hvilke språk velges i situasjoner der de har anledning til å bruke flere språk? Påvirker språkbruk tilhørighet og identitet? Hvilke konsekvenser har språkkontakt for språkene som involveres? Hvilke holdninger eksisterer til de ulike språkene? Er språklige minoriteter motivert til å lære mer av språkene? Hvilke muligheter og utfordringer knyttes til flerspråklighet i en norsk kontekst? Har morsmålet en verdi?

For å få vite noe mer om disse problemstillingene, vil jeg i denne undersøkelsen foreta kvalitative intervjuer med minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning. Tidligere norsk forskning har dokumentert og sammenlignet språkbruksmønster, språkholdninger og språkferdigheter hos språklige minoritetsgrupper med en bestemt landtilknytning (Berggreen & Latomaa, 1994; Boyd, Holmen, & Jørgensen, 1994; Kulbrandstad, 1997; Svendsen, 2004; Aarsæther, 2004). Når det gjelder minoritetsspråklige studenters økende deltagelse innen høyere utdanning, har det blitt fremhevet at man vet lite om problemstillinger knyttet til studievalg og yrkeskvalifisering (NOU, 2010:7). Det er heller ikke meg bekjent gjort noe norsk forskning spesifikt på denne gruppen når det gjelder deres språklige livssituasjon og hvordan den språklige oppveksten har artet seg. Minoritetsspråklige studenter representerer en minoritetsspråklig gruppe som behersker norsk på et høyt nivå, som er et krav til språkbruk i høyere utdanning (Cummins, 2000b).

Bakgrunnsinformasjon og forskningsspørsmål

Informantene i denne undersøkelsen, minoritetsspråklige studenter innen høyere utdanning, som er født og vokst opp i Norge, viser en større deltagelse (38 %) i høyere utdanning, sammenlignet med majoritetsspråklige studenter (33 %), i aldersgruppen 19-24 år (SSB, 2011a). Derimot viser tall at studenter som har innvandret, har en lavere deltagelse (18 %).

Ifølge en rapport (Bjørkeng & Dzamarija, 2011) forklares et forholdsvis betydelig avvik med at norskfødte har bedre forutsetninger for språklig forståelse, slik at botid i Norge regnes som en vesentlig faktor. En annen vesentlig faktor vil også være hvilken plass flerspråklighet har hatt i skolen med hensyn til språkopplæring. Det er vel dokumentert i forskning at tospråklig fagopplæring gjennom flere år, bidrar til bedre skoleprestasjoner blant minoritetsspråklige elever (Thomas & Collier, 2002). Tall bekrefter i tillegg at språklige minoriteter med innvandrerbakgrunn forsetter i høyere utdanning samme høst etter fullført videregående skole i høyere grad enn majoritetsbefolkningen (Nygård, 2010). Det har blitt hevdet at den høye deltakelsen kan tolkes som et tegn på at integrering av innvandrere i høyere utdanning har lyktes (NOU, 2010:7). Det er også interessant å merke seg at etterkommere av innvandrere skårer lavere enn ungdom med majoritetsbakgrunn på alle kjennemerker som øker denne deltagelsen i høyere utdanning. For eksempel har de høye studieambisjoner til tross for lav foreldreutdanning. Overgangen til høyere utdanning påvirkes av motivasjon, innsats og hjelp og støtte fra familie og omgivelser. Minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning, er en stor ressurs, som det er verdt å merke seg.

Formål med oppgaven. I lys av ulike aspekter knyttet til studentenes *språklige livssituasjon* og *tospråklige oppvekst*, vil formålet ved studien være å belyse temaer ut fra et minoritetsperspektiv. Det vært mye forsket på holdninger fra majoriteten mot minoritetsgrupper i samfunnet, men langt mindre forsket på minoriteters egne perspektiver (Phinney, 1990). Hvordan en immigrasjonssituasjon har innflytelse på språkbruksmønsteret i familier, er det også mindre forskning på (Baker, 2006). I Norge vet man mindre om hvordan minoritetsspråkene videreutvikles og bevares (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Kunnskap forankret i hvordan minoritetsspråklige studenter selv erfarer, opplever og tenker om sin egen tospråklige oppvekst og språklige livssituasjon vil derfor være av betydning. Undersøkelsen vil kunne gi en bredere og nyansert forståelsesramme om denne gruppen, som bringer med seg flerspråklige og flerkulturelle ressurser inn i utdanningssystemet. Et psykologisk perspektiv vil kunne bidra til å trekke inn individperspektivet relatert til et svært samfunnsaktuelt tema.

Forskningsspørsmål. Utgangspunkt for undersøkelsen er derfor følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hva sier studentene om hvordan det har vært å vokse opp i et samfunn hvor morsmålet er et annet enn majoritetsspråket? Når brukes språkene, hvem brukes de til og i hvilke situasjoner?*

- 2) *Hvordan påvirker språkbruk selvbylde og tilhørighet?*
- 3) *Hvilke forestillinger eksisterer om verdien av flerspråklighet blant minoritetsspråklige studenter i Norge?*
- 4) *Hvilken verdi har morsmålet for dem?*

Oppgavens videre gang. I neste kapittel gjennomgås sentrale begreper relatert til undersøkelsen. Deretter presenteres undersøkelsens teoretiske perspektiv. Relevant tidligere forskning følger. Sentrale aspekter knyttet til en norsk kontekst presenteres.

Metodedelen inneholder det metodologiske utgangspunkt og en gjennomgang av metodiske elementer i undersøkelsen. Resultatene blir presentert og diskutert underveis og knyttes opp mot tidligere forskning og teori. Resultatdelen vil være et utgangspunkt for den oppsummerende og avsluttende diskusjonen. Mulige styrker og svakheter ved undersøkelsen vurderes til slutt.

Sentrale begreper

Minoritetsspråklige personer. I denne undersøkelsen brukes minoritetsspråklige personer om studenter som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk eller dansk. Begrepet inkluderer både norskfødte studenter med innvandrere foreldre og studenter som selv har innvandret.

For øvrig kan begrepet minoritetsspråklig være litt uheldig fordi det kan vise til en mangel ved en persons språkkompetanse i stedet for en flerspråklig ressurs (NOU, 2010:7). I denne undersøkelsen har begrepet minoritet ikke sammenheng med hvor mange personer som snakker språket. Her refereres minoritet til grupper med et språk og en kultur som avviker fra det dominerende norske språk og kultur (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Majoritetsspråklige personer/studenter har blitt brukt om de som har norsk som et hovedspråk hjemme.

Morsmål. Begrepet morsmål er et vanskelig og relativt begrep i den forstand at ulike kriterier kan legges til grunn for å definere morsmål. Et kriterium kan være *opphav*, som defineres som det første språket en lærte og utviklet de langvarige kontaktene med (Skutnabb-Kangas, 1984). Morsmålet kan også defineres ut fra et *identitetskriterium* hva man selv føler eller det andre tilegger en som morsmål, eller ut fra *kompetanse- eller funksjonskriterium* som defineres som det språket man behersker best eller anvender mest (ibid). Det fremgår derfor at det ikke nødvendigvis er det språket som beherskes og brukes mest, som er morsmålet.

Videre kan barn som vokser opp med to språk føle at begge språkene er morsmål (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Definisjonen av morsmål er som oftest knyttet til hovedinteressen hos den som definerer (Dewaele, 2010). I denne oppgaven vil morsmål derfor bli definert som det språket foreldrene snakker.

Tospråklig og flerspråklig. Begrepene tospråklig og flerspråklig (mer enn to språk) brukes om hverandre i undersøkelsen, selv om flerspråklig ville vært mest dekkende i denne undersøkelsen. Det er også vanlig at begrepene brukes om hverandre i forskningslitteratur (Pavlenko, 2007), på tross av at det synes å være forskjell på å tilegne seg to språk og tre språk, som jeg ikke skal komme inn på her (Svendsen, 2006). Når det gjelder spørsmål om hvem som er *to- eller flerspråklig*, eksisterer det ulike kriteri for hvordan dette blir definert (Baker, 2006). Tospråklighet har tradisjonelt vært knyttet til personer som har tilsvarende kompetanse som enspråklige i begge språk, men denne betraktningmåten er utilstrekkelig (Grosjean, 1982). En tospråklig person er ikke summen av to enspråklige, på bakgrunn av at språkene brukes forskjellig. Det eneste fornuftige sammenligningsgrunnlaget vil derfor være med andre tospråklige (ibid). Det er imidlertid mange måter å være tospråklig på. I Baker (2006, s. 7) skilles det mellom fire grunnleggende språkferdigheter (høre, snakke, lese og skrive), som videre kan deles inn i to ulike typer ferdigheter. *Reseptive ferdigheter* dreier som om evnen til å forstå og lese språket. *Produktive ferdigheter* handler om å kunne snakke og skrive språket (ibid). Det eksisterer også nyanser innenfor de enkelte ferdigheter.

Det vil også være forskjell på å være i stand til å konversere om hverdagslige ting til det å bruke språket mer abstrakt som i en akademisk setting. Cummins (2000) betegner denne kompetanse for CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). Språkbruken dekontekstualiseres ved at for eksempel kroppsspråk og objekter som vil fasilitere forståelse, er fraværende. Det har blitt estimert at det tar minst fem år å erverve seg et andrespråk på et tilsvarende nivå som kan sammenlignes med personer som har dette språket som morsmål (Cummins, 2000a). Derimot går det raskere å tilegne seg et mer hverdagslig språk, det Cummins (2000) betegner som BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills). Det må derimot nevnes at det forekommer store individuelle forskjeller om hvor lang tid det tar å lære et språk på et høyt nivå. Individuelle egenskaper som motivasjon, læringsmiljø og bomiljø vil være medvirkende faktorer (Pavlenko, 2007).

Det finnes altså flere måter å være tospråklig på. Hvordan begrepet defineres vil ofte være avhengig av studiens formål (Engen & Kulbrandstad, 2004). Informantene som inngår i

denne undersøkelsen er tospråklige ut fra et funksjonelt perspektiv. De har vokst opp med å veksle mellom morsmål og norsk til daglig, avhengig av situasjon, samtalepartner og tema for samtalen. Et av språkene vil ofte være dominante, men kan endres over tid og varierer ofte med den sosiale konteksten (Baker, 2006).

Særskilt språkopplæring. De av elevene i undersøkelsen som ikke kunne godt nok norsk til å følge den vanlige undervisningen i skolen, har hatt krav på rettigheter ifølge § 2-8 og § 3-12 i opplæringslova (Hvistendahl, 2009a). I denne studien var det aktuelt for to av studentene som selv hadde innvandret og startet senere i skoleløpet. Loven gir rett til særskilt språkopplæring på visse vilkår, men kun i en overgangsperiode (ibid). Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever kan deles opp i tre ulike typer språkopplæring. *Særskilt norskopplæring* innebærer forsterket tilpasset opplæring *i* og *på* norsk. *Tospråklig fagopplæring* vil si tilrettelagt fagopplæring der både minoritets- og majoritetsspråket brukes i ulik grad i opplæringen utført av tospråklig lærer (NOU, 1995:12). *Morsmålsopplæring* er opplæring *i* og *på* elevens morsmål. Morsmålsopplæring *i* vil si opplæring i selve språket, men morsmålsopplæring *på* betyr fagopplæring på elevens morsmål eller førstespråk. Morsmålsopplæringen kan både være del av *overgangsmodeller* og *bevaringsmodeller*. *Overgangsmodeller* betegner en situasjon der morsmålet brukes som et verktøy til å lære norsk inntil eleven har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. *Bevaringsmodeller* har som mål å videreutvikle og bevare morsmålet.

Mottaksgrupper. I tillegg til særskilt språkopplæring finnes egne Mottaksgrupper i noen kommuner. Dette er et grunnskoetilbud til språklige minoriteter som kommer til Norge, og har gått på skole i utlandet, og i tillegg har svake eller ingen kunnskaper i norsk (Oslo Kommune, 2012). I denne undersøkelsen har det vært aktuelt for de av studentene som har innvandret senere i skoleløpet. Her tilegner barn og unge seg språkkunnskap og fagkunnskaper. Det er først når norsk kunnskapene er tilstrekkelige nok til at eleven kan overføres til sin nærscole. I denne studien skal vi se at det forekommer avvik fra dette systemet, ved at for eksempel elever både kan delta i Mottaksgrupper og skolen de sogner til under samme tidsperiode. Mottaksklasser består av to trinn, deriblant ungdomstrinnet. Her har elevene tilhørighet til en klasse, men deles inn i ulike nivåer i skriftlige fag. Når den enkelte elev har nådd et tilstrekkelig nivå i norsk kan de enten overføres til nærscole eller til voksenopplæringen hvor de fortsetter inntil de avlegger grunnskoleeksamen (Oslo Kommune, 2012).

Teoretisk perspektiv

En flerspråklig oppvekst og livssituasjon sett i et systemperspektiv.

Bronfenbrenners (1979, 2005) økologiske teori for menneskelig utvikling, forstår utvikling som et resultat av samhandling mellom individet i utvikling og hans/hennes omgivelser. Individets forutsetninger for språkutvikling er derfor ikke bare noe som finnes i individet selv, men også i de forutsetninger og betingelser som individet møter i sine omgivelser. Modellen fanger samhandlingens kompleksitet. Denne samhandling er påvirket både av nære, umiddelbare (mikro- og mesosystemer) og mer perifere, ytre (eksos-, makro- og kronosystem) omgivelser. *Mikrosystemer* består av individets helt umiddelbare, nære relasjoner med foreldre, søsken, slektninger, studenter, venner, osv. (Tetzchner, 2001). *Mesosystemer* er systemer av *Mikrosystemer*. Det tredje nivået, *eksosystemer*, består av for eksempel foreldrenes arbeidsplass, fjerne slektninger eller media (Tetzchner, 2001). Disse forbindelser vil ha en *indirekte* påvirkning på individets nære kontekst. *Makrosystemer* er det ytterste systemet og vil påvirke alle andre systemer inkludert individet. Det består av holdninger og ideologier i det enkelte samfunn. Et illustrerende eksempel kan være politiske styringsdokumenter som vil ha *indirekte* påvirkning på hvilke muligheter individet har hatt for undervisning *i og på* morsmål, som både innebærer å erverve seg norsk og videreutvikle morsmålet. Det siste systemet Bronfenbrenner (2005) innførte var *kronosystemet*. I dette systemet har han tilført *tid* som et nytt element. Dette refererer seg til den sosialhistoriske konteksten individets utvikling må forstås ut fra, samt endringer i individets livsløp. Dette er også grunnleggende for hvordan (Rogoff, 2003) ser på menneskelig utvikling.

Tidligere forskning

Tatt i betraktning den dramatiske økning av språklig mangfold de siste 30-40 årene, er forskningen generelt, beskjeden. Det er heller ikke meg bekjent gjort noe norsk forskning direkte på gruppen minoritetsspråklige studenter. Derimot foreligger det noen internasjonale studier, som vil bli presentert.

Et mindre utvalg av norske-, nordiske- og internasjonale studier som er spesielt relevante i forhold til mine forskningsspørsmål, blir presentert. De norske og nordiske studiene omhandler språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter til språklige

minoriteter som er vokst opp i Norge/Norden eller selv har innvandret (Berggreen & Latomaa, 1994; Kulbrandstad, 1997; Svendsen, 2004; Aarsæther, 2004). Jeg har valgt å legge hovedvekten på norsk, samt nordisk forskning. Studier som er gjennomført i en tilsvarende kontekst som denne studien, vurderes som relevante og sammenlignbare. Det har blitt hevdet at man vet svært lite om i hvilken grad minoritetsspråkene i Norge i dag videreutvikles og bevares (Engen & Kulbrandstad, 2004). Selv store innvandrerspråk kan være truet på lengre sikt i Norge på bakgrunn av endrede språkbruksvaner (Berggreen & Latomaa, 1994). Denne utvikling av minoritetsspråk finner man imidlertid beskrevet i internasjonal forskning, som vil bli presentert (f.eks. Wong Fillmore, 1991, 2000).

Språkbruksmønstre hos språklige minoriteter. I boken språkportretter (Kulbrandstad, 1997) ble språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter hos tolv skoleelever i tredje og åttende klasse med vietnamesisk og persisk minoritetsspråklig bakgrunn belyst. Elevenes mønstre i bruk av morsmål og norsk har hovedsakelig blitt undersøkt gjennom intervjuer, dels med elevene selv og dels gjennom intervjuer både med norsk- og morsmållærere. I tillegg har bruken av morsmål og norsk blitt kartlagt ved hjelp av språkbruksskjemaer (ibid). Elevenes språkbruksmønstre i de mest sentrale områdene eller domene, som skole, hjem og vennekrets, ble undersøkt. Studien viste med få unntak at elevene brukte morsmål og norsk i alle domener. I hjemmet var morsmål det sterkeste språket i samtale med foreldrene. Når elevene snakket norsk hjemme var det nesten uten unntak bare med søsken. Dette mønsteret har vist seg å være sammenfallende med språksamhandling i andre studier (Berggreen & Latomaa, 1994; Boyd et al., 1994).

En annen studie (Ryen, Wold, & Pastoor, 2005) viste at det var særlig med *mor* at den språklige kommunikasjonen foregikk på morsmål. I studien til Berggreen & Latomaa (1994), hvor språkbruksmønstre blant familiemedlemmer ble undersøkt, av 62 vietnamesiske husstander i Bergen og Helsingfors, var det foreldre som ble intervjuet. Kort oppsummert fant de i denne undersøkelsen at språksamhandling mellom foreldre og barn var på morsmål. Den viktigste årsaken for dette var foreldrenes språkholdninger, slik at bruk av norsk var kun aktuelt i situasjoner hvor det var forenlig med de voksnes språkholdninger. Jo eldre barna hadde vært når de innvandret, jo større var sannsynligheten for at de bare brukte minoritetsspråket med foreldrene. I kommunikasjon mellom søsken var *alder* og *språkkompetanse* viktige faktorer for språkvalg. Barna som var født og oppvokst i Norge eller hadde innvandret i tidlig alder, hadde større tilbøyelighet for å bruke majoritetsspråket når de snakket med andre barn i familien. Ferdigheter på morsmålet hadde også betydning,

slik at jo bedre morsmålskompetanse, jo større sannsynlighet for å velge morsmål. Foreldrenes språkholdninger synes ikke å ha hatt noen påvirkning for språkvalg mellom søsken (Berggreen & Latomaa, 1994).

Videre ble det dokumentert i undersøkelsen til Kulbrandstad (1997) at elevenes språkvalg knyttet til språkbruksaktiviteter som skriving og lesing i hjemmedomene, ble norsk brukt til lesing og morsmål til privat skriving. Det siste hadde et klart formål å kunne opprettholde kontakt med slektninger i foreldrenes hjemland, som illustrerer morsmålets instrumentelle verdi knyttet til kontakt med slektninger.

Når det gjaldt elevenes språkbruk i uformelle situasjoner på skolen viste det seg at både morsmålet og norsk var primære samtalepråk. Dette må imidlertid ses i sammenheng med at det var andre elever fra samme språkgruppe i klassen eller på skolen og at de hadde kontakt med majoritetselever. Der det ikke var påkrevd å snakke norsk med hensyn til tilstedeværelse av andre elever, var førstevalget morsmål. I fritiden utenfor skolesammenheng rapporterte de yngste elevene (3. klasse), at morsmålet var det primære språket. De eldste elevene (8.klasse) brukte både morsmål og norsk eller bare norsk i de aller fleste situasjonene. Det viste seg at 8. klassingene hadde hyppigere kontakt med jevnaldrende majoritetsspråklige (ibid).

I annen forskning som har tilsvarende data på uformell språksamhandling i en skolesituasjon og språkbruk på fritiden, har elever vist en hovedtendens til å bruke norsk innenfor samme språkgruppe (Lie, 1996). Hun opplyser at hennes 29 eks-jugoslaviske informanter, unngikk å bruke morsmålet i kommunikasjon med hverandre på skolen. De brukte også norsk i fritiden når de gikk på lørdagsskole og fikk morsmålsundervisning. En amerikansk studie av koreanske studenter hvor mønstre i språkskifte ble beskrevet, hadde studentene blitt dominante på engelsk (Hinton, 1999). Gjennom den språklige oppveksten fortalte studentene at de hadde snakket engelsk med både søsken i hjemmet og med venner i fritiden for og raskest mulig lære seg engelsk. Det eksisterte et press fra samfunnet. Ingen hadde fått tospråklig opplæring i skolen, og de gav uttrykk for at språkopplæringen hadde vært spesielt utfordrende. Derfor brukte de så mye engelsk som mulig utenom skolesituasjonen for og raskest mulig lære seg majoritetsspråket. Alle uttrykte at dette hadde konsekvenser for språksamhandling med foreldre, hvor det var lite kontinuitet i samtalen (ibid).

I de norske og nordiske undersøkelsene fremgår det først og fremst hvilket språkvalg som er primært og sekundært i ulike sentrale domener. Også innenfor ett og samme område

og i språksamhandling med samme person kan tospråklige skifte mellom språkene (Svendsen, 2004; Aarsæther, 2004).

Faktorer som emne og funksjon vil påvirke språkvalg (Engen & Kulbrandstad, 2004). En kvantitativ undersøkelse, viste at emosjonell styrke i banneord var knyttet til ulike språk (Dewaele, 2004). Resultatene fra over tusen deltagere viste at banneord i morsmålet hadde større emosjonell styrke enn på andrespråket. Språkkompetanse og hvor språket var lært hadde også påvirkning på effekten, slik at flere faktorer enn bare emosjoner er knyttet til bruken av morsmålet (ibid).

Språkholdninger. Språkbruk mellom foreldre og barn i hjemmedomene vil spille en avgjørende rolle for minoritetsspråkets videreutvikling og bevaring hos yngre generasjoner (Lao, 2004; Wong Fillmore, 2000). Blant de 62 familier som deltok i undersøkelsen, var det kun hos en familie at språkvalget var norsk (Berggreen & Latomaa, 1994). Et utbredt fenomen i undersøkelsene viste at barn bruker majoritetsspråket i større grad seg imellom enn når de snakker med voksne i familien. Når det gjaldt de voksnes språkvalg overfor barna fant disse forskerne at blant annet familiens sosiale nettverk var sentralt. De av foreldrene som i tillegg brukte noe norsk i språksamhandling med barna, hadde færre slektninger rundt seg og mer kontakt med andre etniske grupper. Derimot uttrykte majoriteten av foreldrene at det var viktig å bevare morsmålet og brukte derfor bare dette språket overfor barna (ibid). Det har også blitt dokumentert ved andre undersøkelser at de fleste foreldre er motivert for å videreføre morsmålet (Holmen & Jørgensen, 1994). Data hentet fra en tabell i denne undersøkelsen (s. 93), viser i hvilken grad foreldrene vurderer viktigheten av at barna bevarer morsmålet. Kun en fjerdedel uttrykker at det *ikke er så viktig*. Det fremkommer derimot noen variasjoner mellom de ulike språkgruppene, om hvor stor vekt som legges på at barna videreutvikler og bevarer morsmålet. Det er verdt å merke seg at amerikanere er den språkgruppen som betrakter språkbevaring blant barn som *mest viktig*. Holdningen blant tyrkere og vietnamesere viser også positive holdninger, men i mye mindre grad. Ideologier og holdninger i *Makrosystemer* i ulike samfunn, vil være av betydning for hvorvidt språklige minoriteter ser språkbevaring som et privat prosjekt. Det har vist seg at utenomeuropeiske språk har hatt en lav posisjon i utdanningsinstitusjoner (Svendsen, 2009). Holdninger i samfunnet formidler signaler om morsmålets verdi. Massemedia har blant annet stor innflytelse. I et flerkulturelt norsk samfunn burde media og journalister være mer bevisst sitt publikum (Fogt & Sandvik, 2008). Få undersøkelser er utført på brukergruppen språklige minoriteter om medievaner og holdninger til media. En kvalitativ undersøkelse av unge

språklige minoriteter, deriblant studenter, viste at denne brukergruppen er svært aktive og dyktige brukere av ulike medium, men er kritiske til hvordan media eksponerer stoff om innvandrere. Media har stor makt og er viktig i konstruksjon av identitet og tilhørighet (ibid).

Holdninger formidlet gjennom utdanningsinstitusjoner, et svært sentralt *mikrosystem* (Bronfenbrenner, 1979) hvor elever og studenter deltar i interaksjon med viktige andre, gir viktige signaler om verdien av et flerspråklig mangfold. I en kvalitativ studie (Martin, 2009), som var en del av et større forskningsprosjekt i Storbritannia ble fire studenter i høyere utdanning intervjuet om sine erfaringer fra tidligere skolegang, samt erfaringer fra den nåværende studenttilværelse i høyere utdanning. De fleste studentene beskriver at tidligere skolegang har vært krevende i form av utestenging, mobbing og diskriminering. En informant beskriver for eksempel at det å delta på morsmålsundervisning, følte som en straff fra foreldrene og ble holdt hemmelig for andre elever. I dag har hun imidlertid positive holdninger til sitt eget morsmål og er opptatt av å videreføre det til sin datter. Begge informantene reflekterer over en nåværende positiv situasjon, hvor begge i dag trives godt på universitetet, bortsett fra noen sårende kommentarer fra veiledere knyttet til skriftlige ferdigheter i engelsk. En annen informant forteller at han har assimilert til engelsk, slik at morsmålet ikke har blitt videreutviklet og bevart. Han beskriver to episoder i løpet av tre år på universitetet, hvor han fikk mulighet til å formidle kunnskap relatert til hans egen bakgrunn. Han følte dette veldig positivt og beskriver generelt at hans egen flerspråklige og flerkulturelle bakgrunn har hatt liten verdi i utdanningssystemet. En annen student beskriver at i løpet av tiden på universitetet har hun reflektert over sin identitet, spesielt etter hendelsen i USA 9/11. Først tok hun avstand fra sin egen språkgruppe og ønsket ikke å identifisere seg med muslimer. Etter hvert forstod hun at alle blir feid under samme kost. Etter dette har hun blitt sterkere og identifiserer seg og føler sterk tilhørighet med sin egen språkgruppe. Beskrivelsene fra studentene blir diskutert i sammenheng med den politiske diskurs i Storbritannia, hvor den dominerende enspråklige ånden råder i utdanning og blant annet gjennomsyrrer universitets- og høyskolenivå. Studien viser at på tross av økende deltagelse av språklige minoriteter på utdanningsinstitusjoner, har ikke utdanningsinstitusjoner utvidet og inkludert denne deltagelsen. Funn fra andre studier har også vist at flerspråklighet blir behandlet som en mangel og et problem, noe som må fikses, heller enn en ressurs i utdanningsinstitusjoner (Marshall, 2009). Holdninger og motivasjon er ikke bare viktig for innlæring av språket, men har også betydning for språkbevaring (Baker, 2006; Schmid, 2002).

Bevaring og tap av morsmål, implikasjoner. I begge undersøkelsene (Berggreen & Tumolaa, 1994; Kulbrandstad, 1997) vises det en økende tendens til bruk av norsk som hjemmespråk. Situasjoner hvor morsmålet ikke videreutvikles og bevares kan ha dyptgripende konsekvenser som går langt utover kun det rent språklige aspektet (Dewaele, 2010). Ifølge (Portes & Hao, 1998; Wong Fillmore, 2000) argumenteres det for betydningen av at barn lærer å snakke morsmål, fordi dette vil kunne påvirke familierelasjoner. Ofte er morsmålet det eneste språk foreldrene kan kommunisere med barna tilstrekkelig i, slik at det vil være vanskelig å oppfylle de primære omsorgsroller hvis ikke barna lærer morsmålet (ibid). I hjemmet foregår den primære sosialiseringen ved at både språk, kultur og verdier skal formidles (Kulbrandstad, 1997). Svak morsmålskompetanse kan også bidra til at nærhet og intimitet i forholdet mellom barn og foreldre ikke utvikles (Wong Fillmore, 2000). I Wong Fillmors (2000) kvalitative undersøkelse, som omhandlet en minoritetsspråklig kinesisk familie i USA, viste resultatene et språkskifte med påfølgende tap av morsmål hos barn i en kinesisk minoritetsspråklig familie i USA. På bakgrunn av foreldrenes store fravær i hjemmet grunnet arbeid, i kombinasjon med at hjemmet var det eneste stedet hvor barna aktivt kunne bruke minoritetsspråket, ble barna assimilert til engelsk. Dette hadde svært tragiske implikasjoner for relasjonen mellom foreldre og barn. De kunne ikke lenger forstå hverandre fordi ulike språk ble brukt mellom barn og voksne. Foreldrene mistet kontakten med barna sine og mistet oversikten over hva de gjorde. Forfatteren av studien understreker foreldrenes betydning og ansvar for at barna videreutvikler morsmålet (ibid). Andre studier har også rapportert et mer intimt forhold mellom mor og barn, der morsmål blir brukt, sammenlignet med situasjoner hvor mor og barn brukte andrespråket engelsk for å kommunisere. Dette kan muligens forklares med foreldrenes utilstrekkelighet i engelsk, slik at de har problemer med å uttrykke et fullstendig tankeinnhold (Liu, Benner, Lau, & Kim, 2009).

En kvantitativ studie av minoritetsspråklige kinesere i Australia, testet en hypotese hvor de antok at språkbevaring var størst hos barn som hadde et nært, intimt forhold til foreldrene sine (Tannenbaum & Howie, 2002). Resultatet bekreftet dette, slik at det er mange faktorer som vil ha påvirkning for bevaring av morsmål.

Kontekst

Språkbruk kan ikke studeres i et vakuum (Baker, 2006). Som jeg tidligere har vært inne på, vil rådende ideologier, holdninger og den sosiohistoriske kontekst påvirke hva studentene forteller om sin språklige livssituasjon og den språklige oppveksten. Sentrale aspekter ved dagens norske kontekst blir presentert.

Det språklige- og kulturelle mangfold i Norge. Norge har tidligere fremstått som et forholdsvis homogent samfunn med unntak av samer og kvener som eneste minoritet (NOU, 1995:12). I Norge er det ett offisielt fellesspråk, med to ulike, sidestilte målformer (Engen & Kulbrandstad, 2004). I tillegg eksisterer en del ulike dialekter som snakkes på tvers av ulike domener. Engelsk er i dag et obligatorisk fremmedspråk fra skolestart.

I Oslo regionen er språklige minoriteter representert med ca. 28 %. I Oslo skolene utgjør språklige minoriteter 40 %. Totalt sett representerer innvandringen et bredt mangfold som har bakgrunn fra 219 land. De største gruppene kommer fra EU-land som Polen og Sverige (SSB, 2012). Av norskfødte med innvandrerforeldre har flesteparten bakgrunn fra Pakistan, Somalia og Vietnam. Levekårsundersøkelser, statistiske analyser og rapporter om innvandrere er viktig informasjon, men det må tas i betraktning at det forekommer store variasjoner både mellom- og innen hver innvandrergruppe (NOU, 2010:7). Når det gjelder sysselsetting generelt blant innvandrere så er denne lavere enn for befolkningen for øvrig, samtidig som arbeidsledigheten er større blant innvandrere. Det er også større kjønnsforskjeller ved at menn deltar i høyere grad i arbeidslivet enn kvinner. Tall viser at blant innvandrerkvinner deltar 57,1 % i arbeidslivet sammenlignet med majoritetsbefolkningen av kvinner hvor deltakelsen er 66,5 % (SSB, 2011b). For informantene i denne undersøkelsen kan dette bety at flere mødre ikke har arbeidet utenfor hjemmet, og er mindre integrert i samfunnet. Deltagelse i arbeidslivet har vist seg å ha sammenheng med språkbruksmønstre i hjemmet (Li, Milroy, & Ching, 1992). Det påpekes i en undersøkelse at det er en tydelig sammenheng mellom kvinners norskferdigheter og deltakelse i arbeidslivet (Henriksen, 2010). Deltakelse i arbeidslivet fungerer som en praktisk språkopplæring. På en annen siden kan også dårlige norskferdigheter føre til at det er vanskelig å integreres i arbeidslivet. Undersøkelsen viser at menn generelt sett har langt mer utdanning og yrkesbakgrunn når de kommer til Norge. Funn fra rapporten viser også at innvandrerkvinner som er i jobb er mer likestilte (ibid). I aldersgruppen 30-44 år, er det flere kvinner enn menn i vestlige land som har høyere utdanning. Tendensen er helt motsatt når

det gjelder innvandrere fra ikke-vestlig land, selv om dette varierer i forhold til landtilknytning (Henriksen, 2010).

En annen forskjell som utspiller seg er at de fleste minoritetsspråklige studenter i alderen 20 – 25 år, fortsetter å bo hjemme når de studerer, sammenlignet med etnisk norske studenter, hvor dette er mer sjeldent (Søholt & Astrup, 2009). Dette er dokumentert i noen utvalgte språkgrupper som også er representert i denne undersøkelsen (Løwe, 2008). For de av studentene som fortsatt bor hjemme vil dette kunne bety daglig kontakt med morsmålet.

Foreldrenes utdanningsbakgrunn, om begge foreldre deltar aktivt i arbeidslivet og om informantene bor hjemme vil derfor kunne påvirke individets språkkompetanse med tanke på hvilke språk som brukes i hjemmet. Utdanningsinstitusjoner er helt essensielt for hvordan informantene har lært og utviklet de ulike språkene. Dette vil være påvirket av blant annet gjeldende politiske føringer.

Norsk utdanningspolitikk og tilnærming til et språklig- og kulturelt mangfold.

Hvilken plass har studentenes flerspråklighet hatt i norske utdanningsinstitusjoner? De språklige ressursene studentene bringer med seg inn i skolen kan brukes aktivt i opplæringen. Det sier seg selv at det er lettere å kunne tilegne seg kunnskap på et språk elevene forstår. Dessuten vil tospråklig opplæring kunne legge til rette for at ny kunnskap kan bygges på tidligere kunnskap (Martincic, 2009).

Det finnes ulike former for tospråklig opplæring. Baker (2006) skiller mellom *bevaringsmodeller* (sterke modeller) og tospråklige *overgangsmoeller* (svake modeller) for tospråklig opplæring. De sterke formene har tospråklighet som mål. De svake formene ser kun morsmålet som er verktøy for å lære seg majoritetsspråket norsk (Bakken, 2007). I de tospråklige overgangsmoeller varierer det i hvor stor grad morsmålet blir brukt for å lære majoritetsspråket. De tospråklige overgangsmoeller varierer også med hensyn til hvor lang tid morsmålstøtten vil vare. Det skilles mellom tidlig sorti hvor det gis opplæring inntil to år eller sen sorti hvor opplæring gis til slutten av barnetrinnet (Baker, 2006).

Bakken (2007) beskriver en opplæringsmodell han kaller enspråklig opplæringsmodell hvor all opplæring foregår på majoritetsspråket uten noe form for støtte på morsmålet. En annen versjon av denne modellen er andrespråksmodellen hvor eleven får tilpasset opplæring som ekstraundervisning på norsk, (ibid). Det foreligger ingen studier i Norge på effekten av enspråklig- eller andrespråksmodelloplæringen, til tross for at dette er den vanligste opplæringsform i Norge (Bakken, 2007). Derimot viser solid internasjonal forskning at tospråklig opplæring har stor betydning for å fremme minoritetsspråklige skoleprestasjoner

(Cummins, 2000a; Thomas & Collier, 2002). Dette er også dokumentert i Norge, men i en mye mindre målestokk (Bakken, 2003b).

Idet informantene i denne undersøkelsen startet sin skolegang i Norge, i perioden 1992-2005, endret de offentlige retningslinjene seg betydelig og ble mye debattert. I Mønsterplanen (M87) var målet tospråklighet, hvor gode ferdigheter i begge språk skulle utvikles. Dette ble gradvis endret via Lærerplanen 1997 (L97) og Kunnskapsløftet (KL06). Omfanget av morsmålsopplæring ble sterkt redusert allerede på 1990 tallet da informantene i denne undersøkelsen startet sin skolegang, slik at tospråklig utvikling ikke lenger var et uttalt mål (Hvistendahl, 2009b). Til tross for at M87 muliggjorde additiv tospråklighet, hvor norsk ikke erstatter morsmålet, for elevene, var dette ikke lovfestet. Det var derfor mye rom for tolkning (ibid). I 1997 (L97) ble denne målsettingen forlatt, til tross for at antall minoritetsspråklige elever i skolen i løpet av 1990-årene ble fordoblet (Bakken, 2003a). Morsmål ble nå kun et hjelpespråk for å lære seg norsk i en overgangsperiode. Det har også vist seg å forekomme store avvik mellom politiske retningsgivende styringsdokumenter og hva som blir utført i praksis. I 1997 var det kun 18 % elever i Oslo området som fikk morsmålsundervisning sammenlignet med 59 % utenfor Oslo (Kulbrandstad, 1999). Omfanget av denne undervisningen vet man mindre om (ibid).

Bakken (2007) viser i en rapport at det er flere faktorer som har betydning for elevenes resultater i norsk skole, blant annet lærerens kompetanse. Det er dokumentert svak kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk hos lærere i norsk skole. Denne kompetansen vil være viktig for hvilket læringsutbytte elevene får (ibid). Det er også blitt dokumentert at tospråklige lærere generelt har hatt en svakere status og følt seg usynliggjort i undervisningssituasjonen (Palm & Lindquist, 2009), hvilket er uheldig for hva slags signaler dette kan gi til elevene. I boka *"Flerspråklighet i skolen"* (Hvistendahl, 2009b) gis det mange eksempler på betydningen av tospråklighet i opplæringen og tilstedeværelsen av tospråklige lærere. Tospråklige lærere har viktige roller som formidlere mellom skole og hjem. De skal være voksenaktører i den flerkulturelle skolen og være gode forbilder for elevene. De vil kunne fremstå som modeller på tospråklige voksne. En undersøkelse hvor mål var å innhente kunnskap om omfang og art av undervisning i og på morsmål og et innblikk i elevenes tospråklige hverdag, dokumenterte studien at tospråklige lærere hadde en viktig rolle og funksjon, som trygge og kompetente identifikasjonspersoner for elevene (Ryen et al., 2005).

Metode

Valg av forskningsmetode

Formål med prosjektet har vært å undersøke hvordan språklige minoriteter i høyere utdanning forholder seg til, og bruker sine to språk, hvordan språkbruk påvirker tilhørighet og identitet, samt hvilke forestillinger som eksisterer av flerspråklighet og hvordan det har vært å vokse opp med flere språk i det norske samfunnet. Dette har jeg ønsket å gjøre gjennom å høre hva studentene selv forteller om disse temaene. Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å innhente kunnskap om informantenes beskrivelser av sin livsverden, med tanke på å kunne fortolke fenomenene som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2010). På dette grunnlag ble derfor det kvalitative forskningsintervjuet vurdert til å være en god, egnet metode for å innhente data for å kunne tilnærme meg problemstillingene i undersøkelsen. Denne metode har begrensninger ved at jeg kun får informasjon om hva studentene selv sier. Det optimale ville derfor vært en kombinasjon av ulike metoder, for å kunne undersøke det samme fenomen fra ulike vinkler (Denzin, 2006). En god egnet kombinasjon i denne sammenheng ville kunne være direkte observasjon av språkbruk i hjemmet eller intervju med foreldre om språkbruksmønstre og språkholdninger. En annen metode som har blitt brukt i lignende undersøkelser (f.eks. Kulbrandstad, 1997) er selvrapporing og registrering av språkbruk via språkbruksskjemaer. Innenfor tidsrammen av dette prosjektet ville en triangulering av metoder vært vanskelig å gjennomføre.

Utvalg og rekruttering

Kriterier for utvalget var språklige minoriteter (annet enn samisk, svensk og dansk) i høyere utdanning. Minoritetsspråklige studenter inkluderer både studenter som selv har innvandret og norskfødte studenter med to innvandrerforeldre. Det var ingen kriterier for etnisk tilhørighet, siden det i denne studien først og fremst fokuseres på felles erfaringer knyttet til ulike aspekter ved å være flerspråklig i det norske samfunnet. En fellesnevner for alle studentene er innvandrerbakgrunn og at de behersker norsk på et høyt nivå. De skiller seg fra hverandre ved at de har ulike landbakgrunn, snakker ulike språk og tilhører ulike religioner. Mange studier om språklige minoriteter er basert på bestemte minoritetsgrupper, både når det gjelder studier om språkbruksmønstre, språkbruksholdninger og språkferdigheter (Berggreen & Latomaa, 1994; Kulbrandstad, 1997; Svendsen, 2004; Aarsæther, 2004). Det gjelder også studier knyttet til utdanning, som blant annet viser at enkelte minoritetsgrupper gjør det bedre

enn andre (Nygård, 2010). Informasjon om ulike minoritetsgrupper er viktig, men kan samtidig forsterke antatte kulturforskjeller, og vil kunne produsere forutinntatte holdninger (Prieur, 2004). Viktige variasjoner innenfor hver minoritetsgruppe kan dermed ignoreres.

Funnene som presenteres i denne studien baserer seg på til sammen åtte intervjuer, hvorav seks kvinner og to menn, i alderen 20 til 27 år. Fire av informantene er norskfødte og fire informanter har innvandret. Samtlige var studenter ved Universitetet i Oslo, hvorav flesteparten var tilknyttet Psykologisk Institutt. De norskfødte studentene hadde alle startet i barnehage ved ettårs alder og hatt hele sin skolegang i Norge. Botiden varierte hos informantene som hadde innvandret. En informant hadde innvandret ved ettårs alder og startet i barnehage ved fire års alder, en annen informant var seks år når hun/han (heretter hun) kom til Norge og startet direkte i barnehagen. To informanter hadde innvandret senere i skoleløpet og startet i siste trinn på ungdomsskolen. En nærliggende tanke er at botid er en viktig faktor som muligens vil kunne antyde variasjoner i språkbruksmønster og språkkompetanse blant studentene. Det er dokumentert i forskning at annen generasjons innvandrere tenderer til å assimilere til majoritetsspråket (f.eks. Wong Fillmore, 1991, 2000). Informantene representerer ulike språkgrupper som urdu, arabisk, kinesisk, russisk og andre språkgrupper. Det varierer i hvilket omfang språkgruppene er representert i Norge.

Informantene startet på skolen i perioden 1993 - 2005. Tidspunktet for skolestart er vesentlig informasjon når resultatene skal presenteres og diskuteres i henhold til rammebetingelser knyttet til språkopplæring i skolen. Disse har endret seg over tid.

Rekrutteringsprosedyren foregikk av praktiske grunner først gjennom eget nettverk hvor deretter snøballmetoden ble praktisert (Langdridge, 2006). Dette viste seg å være tidkrevende. Jeg kontaktet derfor Psykologisk institutt ved UiO, som var behjelpelig med å distribuere en kort forespørsel (appendiks a) om deltagelse til studien til alle registrerte studenter i 2011/2012. Interesserte kunne ta direkte kontakt med meg via e-mail eller telefon for deretter å få en ytterligere orientering om studien.

Intervjuguide

Intervjuet var semistrukturert. Det støttet seg på en intervjuguide som ble utarbeidet på bakgrunn av forskningsspørsmålene og annen faglitteratur (Dewaele, 2010). Intervjuguiden (appendiks b) er delt opp i tematiske deler med spørsmål tilhørende hvert tema. Guiden startet med bakgrunns spørsmål. Deretter ble temaer som språkopplæring og språkhistorie dekket. Dette inkluderte både spørsmål om når og hvor de ulike språkene ble ervervet, samt

opplevelser og tanker rundt språkopplæringen. Sentralt var om informantene hadde deltatt i ulike former for morsmålsundervisning og eventuelle implikasjoner av denne. Videre fulgte spørsmål om språkbruksmønster hvor fokus var språkernes ulike funksjon og verdi, samt på hvilket grunnlag språkvalg ble foretatt. Det siste tema handlet om hva slags tanker informantene hadde om det å være flerspråklig. Avslutningsvis oppfordret jeg informantene til å komme med eventuell ytterligere informasjon og kommentarer til undersøkelsen. Etter utarbeidelsen av intervjuguiden foretok jeg to pilotintervjuer som gav meg en mulighet for testing og revidering av spørsmål. De to piloteringer inngår ikke i resultatene.

Intervjuene

Intervjuet foregikk i tidsrommet oktober til desember 2011 på forhåndsreserverte grupperom på Universitetet i Oslo. Selv om det på forhånd var utarbeidet en struktur for å ivareta at viktige temaer ble dekket, ble dette noen ganger fraveket fordi informantene ønsket å snakke om andre ting. Intervjuene hadde en varighet på 45 til 75 minutter avhengig av antall oppfølgingsspørsmål og fordypning av temaer. Dette varierte fra intervju til intervju. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert. Straks etter hvert intervju noterte jeg tanker og refleksjoner. Det var en god atmosfære under intervjuene hvor informantene velvillig delte informasjon med meg. Hver informant mottok et gavekort på 200 kroner som en symbolsk takk for deltakelsen.

Etiske betraktninger

Før rekrutteringen fant sted, ble det vurdert og besluttet at for dette prosjektet var det ikke påkrevet å søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det ville ikke bli opprettet personregister. Lydfiler fra diktafonen ville heller ikke bli overført til datamaskin slik at de kunne være oppsøkt bare av andre personer. Alle informantene signerte et informert samtykke i forkant av hvert intervju som også fungerte som et informasjonsbrev, inklusive studiens formål (appendiks c). Det ble det understreket at det var frivillig å delta og rett til å trekke seg når som helst fra undersøkelsen uten at grunn for dette skulle oppgis (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuet ville da ikke bli brukt. Ingen har benyttet seg av dette. Samtidig ble det opplyst om at lydopptak under samtalen ville finne sted. Det ble forklart hvordan anonymisering av informantene ville sikres ved at enkeltpersoner ikke ville kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Transkriberinger ble oppbevart på en personlig, passord beskyttet datamaskin. Ved prosjektets slutt i november 2012 vil alle lydopptak bli slettet.

Ifølge forskningsetiske komiteer er det flere ankepunkt mot betaling (Hovland, 2012). Generelt kan dette påvirke personer til å delta i studier de ellers ikke ville ha deltatt i, avhengig av hvor stor belønningen er (Bentley & Thacker, 2004). Det er viktig å skille mellom akseptabel og uakseptabel påvirkning i en sak. Jeg vurderte at det symbolske beløpet ikke kunne ses som et pressmiddel i denne studien, men derimot som en påskjønnelse for tapt arbeidsfortjeneste. De første informantene som ble rekruttert, var ikke informert om at de ville motta gavekort. Informantene som mottok gavekort uttrykte for øvrig at dette ikke var nødvendig og la vekt på at det var viktig for dem å kunne bidra med sine erfaringer for å belyse et viktig tema i det norske samfunnet.

Bearbeiding og analyse

Transkribering. Analysen baserer seg på åtte transkriberte intervjuer. Antallet ble vurdert i forhold til et metningspunkt hvor ny informasjon av betydning ikke forekommer (Kvale & Brinkmann, 2010). Undersøkelsens formål er ikke å generalisere funn, men heller å belyse beskrivelser fra en gruppe som vil gi en dypere innsikt og forståelse av et tema.

Lydopptakene ble transkribert i kronologisk rekkefølge, hvem som sa hva og ordrett, ord for ord. Non-verbale elementer som pauser og språklyder ble inkludert. Pauser ble markert med (...).

Det ble benyttet diktafon under alle intervjuene. Alle lydopptak av de åtte informantene transkriberte jeg selv for å få mest mulig innsikt i datamaterialet. Intervjuene ble transkribert i kort ettertid av- og mellom datainnsamlingene. Dette fant jeg svært nyttig. Det medførte at jeg underveis kunne lære av min egen intervjustil, og at intervjuprosessen dermed kunne forbedres. Underveis i transkriberingsprosessen skrev jeg ned memoer, som sammen med refleksjoner knyttet til hvert intervju kunne komme til nytte senere i analysen. Ytterligere gjennomgåelser av lydopptakene ble gjort for å være trygg på at alt som ble sagt var tatt med.

Analysemetode. Analysen fulgte Braun & Clarke (2006) tematiske analyse. Forskningsspørsmålene mine inkluderer flere ulike temaer knyttet til den flerspråklige oppveksten og den språklige livssituasjonen. De er relativt utforskende og brede i omfang. Formålet ved undersøkelsen har vært å identifisere hovedtrekk og mønstre i hva studentene forteller, både om sentrale temaer knyttet til forskningsspørsmålene og om temaer de selv har brakt på bane. Gjennom tematisk analyse, som er en prosess som brukes i mange kvalitative undersøkelser, kodes tekstutdrag for deretter å kunne organisere datamaterialet ved å sortere

kode inn i større kategorier eller hovedtemaer. Under en slik prosess vil viktige temaer og mønstre identifiseres innenfor et datasett (Boyatzis, 1998). Metoden er også egnet til å se på likheter og forskjeller, nyanser og variasjoner av studentenes beskrivelser i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Den kan også gå lengre enn dette ved å tolke ulike aspekter ved forskningstemaer (Boyatzis, 1998). Tematisk analyse er derfor et godt egnet verktøy til å kunne gi en detaljert beskrivelse av hovedtrekkene i datasettet og se *mønstre* i hva studentene sier om det å forholde seg til to språk i dagliglivet, muligheter og utfordringer ved å være flerspråklig og ulike aspekter ved den språklige oppveksten.

I tillegg til hva informantene beskriver eksplisitt gir også tematisk analyse et utgangspunkt for å diskutere teoretiske implikasjoner av sentrale og viktige temaer og å sette dem i relasjon til tidligere forskning. I denne undersøkelsen vil, for eksempel, informantenes opplevelser og tanker bli tolket i forhold til den konteksten de har vært del av – en kontekst, som er sosialt og historisk betinget (Rogoff, 2003). Det vil også bli lagt vekt på ulike mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979, 2005) der studentene deltar aktivt, som hjem, fritid og utdanningsinstitusjoner, mikrosystemer som igjen vil være berørt av andre systemer (ibid).

Analyseprosessen. I tematisk analyse er koding av data forankret enten i en induktiv- eller en deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Et deduktivt utgangspunkt innebærer at forskerens teoretiske og analytiske interesser har stor innflytelse på kodingsprosessen. Deduktiv koding bærer ofte preg av en mer nyansert og detaljert analyse av datasettet (ibid). Basert på relativt åpne og utforskende forskningsspørsmål ga undersøkelsen et rikt datamateriale. Jeg forsøkte derfor i kodingens første fase å være åpen og fange opp innholdet i hva informantene sa uavhengig av problemstillinger eller et forutinntatt perspektiv. Dette indikerer en induktiv tilnærming til dataene, slik at kodingen er data drevet for å redusere forutinntatte holdninger til data, selv om dette aldri er fullt mulig eller ønskelig (Braun & Clarke, 2006).

Etter flere gjennomlesninger og notater av hele datasettet begynte jeg kodingen ved hjelp av dataprogrammet Nvivo9, som bidro til å holde god oversikt over en stor mengde data (Seale, 2000). Alle tekstutdrag i hvert av de transkriberte intervjuene ble merket og gitt en eller flere koder ettersom hvor mange temaer den passet til. Utdrag bestod av alt fra noen få ord opptil til flere setninger som reflekterte informantens svar på et spørsmål eller utsagn som informantene selv hadde brakt på bane. Tekstutdrag som *”vi fikk ikke lov til å snakke norsk hjemme for mamma forstår ikke norsk”* ble tildelt kodene ”språkbruk i hjemmet” og ”språkkompetanse hos foreldre”, som illustrerer en datadrevet koding (Braun & Clarke,

2006). Selv om kodingens første fase var datadrevet, hadde jeg på forhånd definert spørsmål i intervjuguiden, slik at informasjonen som er gitt, er også som svar på direkte spørsmål, som for eksempel, fordeler knyttet til det å være flerspråklig. Kategoriene vil være basert på hva informantene har direkte bidratt med, som for eksempel ”*fint å kunne morsmål på besøk i hjemlandet*”.

Etter den systematiske og dynamiske kode prosessen, var datasettet redusert til en tallrik liste med koder. Deretter fortsatte prosessen som Braun & Clarke (2006, s. 87.) beskriver i tre faser som ”*searching for themes, reviewing themes and defining and naming themes*”. Dette var en tidskonsumerende prosess gjennom å bevege seg frem og tilbake i datamaterialet. Kodene ble grovsortert og organisert i større kategorier med sammenfallende tema. Kategorien eller gruppen ”*språksamhandling med søsken*” inkluderte koder som for eksempel ”*med lillebroren min snakker jeg bare norsk*” og ”*med eldre søsken snakker jeg morsmål.*” I kategorien ”*holdninger til morsmålsopplæring*”, inneholdt koder som for eksempel ”*jeg synes morsmålsopplæringen var kjedelig og jeg måtte lære meg et helt nytt skriftsystem*” og ”*jeg vet ikke om morsmålsopplæring fører noen vei*”. Gjennom denne sortering gjorde jeg meg kjent med datamaterialet. Sorteringen gav en god oversikt over studentenes respons til hvert tema i form av hovedmønstre og variasjoner. Gjennom den videre søkeprosess etter temaer endte jeg opp med flere grupper eller kategorier både basert på direkte spørsmål stilt fra meg og temaer som studentene selv hadde brakt opp, som for eksempel kunne være knyttet til utfordrende opplevelser som å føle seg *annerledes* i første møte med skolen. I tillegg fremkom temaer jeg selv hadde tolket ut fra det studentene hadde sagt. Et slikt tema, kunne for eksempel være ”*mor, en sentral nøkkelrolle for videreføring av morsmål*”.

Etter ulike vurderinger kom jeg til slutt frem til at det ville gi mening å sortere alle temaene inn under tre hovedtemaer: *Individperspektiv, Familie- og sosiale relasjoner og utdanningsinstitusjoner*. På bakgrunn av spørsmål om når, hvor og med hvem de ulike språkene brukes, blir språkbruk ofte studert ut fra en inndeling i domener eller områder der menneskelig aktivitet pågår (Fishman, 1965), referert i Baker (2006, s. 5).

Hovedtemaene innvirker på hverandre i et gjensidig samspill. Temaer som inngår under *Individperspektivet*, omhandler studentenes beskrivelser av erfaringer, refleksjoner og tanker knyttet til de ulike språkene når det gjelder språkkompetanse og språkdominans, språkvalg, språkholdninger og identitet. Hva studentene forteller om språkkompetanse i både morsmål og norsk, vil ha en direkte sammenheng med, og implikasjoner for hvordan

språkbruk foregår i praksis. *Familie- og sosiale relasjoner* omhandler derfor temaer relatert til språksamhandling i hjemmet og på fritiden. Hvordan mor har vært en sentral pådriver for ivaretagelse av formell morsmålsundervisning og religionsundervisning, inngår også i dette hovedtema og kan ses i sammenheng med hvilken plass minoritetsspråk har hatt i skolen. *Utdanningsinstitusjoner*. Temaer som inkluderes her handler om opplevelser og tanker knyttet til hvordan det er, og har vært å ha en flerkulturell bakgrunn i utdanningsinstitusjoner. Det vil påvirke studentenes språkholdninger og motivasjon til å lære de ulike språkene, og dermed språkkompetanse og språkdominans.

Hovedtemaene er nært knyttet til hverandre da individet er relasjonelt. Det har ved enkelte anledninger vært vanskelig å plassere sitater, fordi noen av temaene har vært vanskelig å skille, slik at et sitat kunne alternativt vært plassert flere steder. Det vil derfor forkomme en del henvisninger, hvor jeg refererer mellom de ulike temaene. Det vil klart fremgå i analysen hvilke temaer som har fremkommet som følge av analysen og som svar på mine spørsmål.

Resultat og diskusjon

I dette kapittelet blir resultatene av dataanalysen presentert. Resultatene blir presentert og diskutert fortløpende i tre hovedkategorier: 1) Individperspektiv 2) familie- og sosiale relasjoner og 3) utdanningsinstitusjoner. Relaterte undertemaer følger til hver kategori. Resultatene danner utgangspunktet for den avsluttende oppsummering og diskusjon, som følger i neste kapittel.

Individperspektiv

Studentenes beskrivelser av den språklige livssituasjonen, som følge av ulike aspekter knyttet til en tospråklig oppvekst i en norsk kontekst, vil berøre sentrale, viktige forhold i deres livssituasjon. Språkkompetanse i norsk og morsmål vil påvirke språkbruksmønstre i ulike relasjoner, samtidig som det vil ha betydning for å utvikle nære bånd til viktige andre, en følelse av tilhørighet, samt identitetsdannelse. Hvilke tanker og forestillinger studentene har om å være flerspråklig, vil kunne hemme eller fremme motivasjonen for å videreutvikle og bevare morsmålet.

Dominansforhold mellom de ulike språkene. Et tydelig mønster som fremkom gjennom analysen var at flesteparten av studentene klart var blitt dominante på

majoritetsspråket. Studentene gav inntrykk av at *norsk* var det språket hvor et fullstendig tankeinnhold kunne uttrykkes. Språkkompetanse på morsmålet varierte, men flesteparten uttrykte at ferdighetene hadde blitt dårligere.

Jeg foretrekker norsk, jeg pleier egentlig å bruke norsk for det meste, jeg kan alle de ordene jeg trenger for å si det jeg skal si.

Jeg snakker absolutt best norsk for at jeg har studert på norsk og tenkt på norsk og følt på norsk og drømt på norsk, ikke sant. Når jeg snakker norsk så er det liksom, noe mer sånn mer ro over det liksom, jeg kan uttrykke nyanser jeg føler meg tryggere på den måten, jeg henger meg ikke fast i noe, mens på morsmål så er det er et ord jeg ikke kan for at det (...) ikke sant, jeg har jo ikke studert det språket, jeg kan ikke skriftspråket, så det er alltid noe hvor det vil stoppe opp, så der føler jeg meg tryggere eller friere på norsk da.

Det er for øvrig helt vanlig hos flerspråklige at ferdighetene i språkene varierer fordi språkene brukes i ulike situasjoner, og til forskjellige personer (Baker, 2006). Det er ikke like opplagt at det ene språket skal gå på bekostning av det andre.

Jeg lærte å skrive og lese på morsmål, men har glemt det meste nå (...). Jeg kjenner igjen noen få tegn.

De samme tendenser av språkdominans er dokumentert i internasjonal forskning (Wong Fillmore, 1991, 2000), hvor minoritetsspråklige tenderer til å assimilere til majoritetsspråket. Det foreligger lite forskning på bevaring av innvandrerspråk i Norge (Engen & Kulbrandstad, 2004), men i forskningen til Berggreen & Latomaa (1994, s. 173) antydes endrede språkbruksvaner hos norskfødte vietnamesere i Norge, hvor forskerne ser en tendens av at minoritetsspråket er truet. Studentenes mulighet for å kunne bruke begge språkene har vært begrenset. Majoritetsspråket har vært dominerende i det offentlige rom, som for eksempel utdanningsinstitusjoner, og som følge av dette har minoritetsspråket blitt begrenset til hjemmedomene. Fishman (1991, referert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 103) presenterer en modell hvor han klassifiserer språkene i en skala i forhold til hvor utsatte de er. Under forhold hvor minoritetsspråket brukes i høyere utdanning, arbeidsliv, media og hos sentrale myndigheter, blir minoritetsspråket mindre truet. Myndighetenes utdanningspolitikk vil derfor ha en klar sammenheng med videreutvikling og bevaring av morsmål. Nåværende *språkdominans* vil derfor kunne vurderes i sammenheng med hva studentene forteller om sin språklige oppvekst. Morsmålets rolle og verdi i skole og utdanning, har vært marginal.

I det andre sitatet uttrykker informanten at morsmålet ikke har blitt videreutviklet etter at hun innvandret til Norge før skolestart. Også dette berøres av vilkår i utdanningsinstitusjoner. Grad av flerspråklig inkludering i utdanningssystemer vil derfor

kunne forsterke en negativ eller likegyldig motivasjon hos språklige minoriteter (Romaine, 1995, s. 290). Utdanningsinstitusjoner gir viktige signaler om hvilke språk som har betydning. Engelsk har etter hvert blitt et dominerende språk, også i Norge, og har fått stor plass både på skolen, samt innen høyere utdanning. I tillegg kommer det inn gjennom ulike medium som mange personer i Norge til stadighet blir eksponert for. Engelsk er det nye *lingua franca* og har stor prestisje.

Engelsk er egentlig det eneste språket jeg har likt og norsk har vært greit.

Sitatet stammer fra en norskfødt informant som har et morsmål som har en sentral betydning sett i verdenssammenheng. Informanten forteller at hun utviklet engelskkunnskapene i ulike forum ”på nettet”, i tillegg til den obligatoriske engelskundervisningen hun fikk på skolen. Hun etablerte etter hvert flere venner gjennom ”nettet”, hvor all kommunikasjon foregikk på engelsk. Hun gir inntrykk av at hun har tilsvarende eller kanskje bedre kompetanse i engelsk enn norsk. Hun er usikker på hvilket språk som er morsmålet. Morsmålet har ikke blitt videreutviklet og kompetansen er svak slik at det har fått konsekvenser for hvilke emner som kan samtales om med foreldre og øvrig familie. Sitatene kan generelt ses i sammenheng med studentenes beskrivelser av språkbruksmønsteret i ulike relasjoner. Vi finner en kombinasjon, der studentene har blitt dominerende på majoritetsspråket, samtidig med at foreldregenerasjonen har ingen eller marginal kompetanse på majoritetsspråket, med unntak av en familie hvor foreldrene snakker norsk til barna. Språkkompetanse i norsk og morsmål har viktige implikasjoner for språksamhandling og tilhørighet mellom de ulike generasjonene. Dette vil jeg komme tilbake til.

Fenomenet språklig dominans kan endres både gjennom alder og omstendigheter og må ses i forhold til den konteksten språkene brukes i (Romaine, 1995). Gjennom den språklige oppveksten til flesteparten av informantene, hadde dominansforholdene mellom språkene endret seg. Flere ga inntrykk av at morsmålet på et tidligere tidspunkt var det språket de brukte mest og hadde best ferdigheter i.

Jeg blander og bruker begge språk nå. Tidligere, kanskje 6 år tilbake tenkte jeg kun på morsmål, men nå blander jeg. Det kan virke litt rart for meg at jeg har begynt å blande språk til og med i bønner, når jeg snakker med Gud.

Sitatet stammer fra en student som har innvandret. Det at morsmålet beskrives som dominerende på et tidspunkt, vil i dette tilfellet være naturlig. De norskfødte studentene som har blitt eksponert for to språk fra tidlige barneår, har hatt et unikt potensial for å utvikle tospråklighet. Det er først når ett språk brukes i stadig flere domener at det kan oppstå en

språkbytteprosess, slik at for eksempel morsmålet ikke lenger er aktivert og morsmålet derfor ikke bevares i samme grad (Baker, 2006).

Før snakket jeg hovedsakelig morsmål, men de siste årene så har det blitt mer blanding da for ja jeg vet ikke om kanskje morsmålet mitt har blitt dårligere og det tror jeg det har, og så har det ikke utviklet seg noe videre så jeg er litt avhengig av å blande inn norske ord for å gjøre meg forstått.

De norskfødte studentene gir alle uttrykk for at morsmålet var dominerende, særlig før skolestart, men for noen vedvarte dette lenger. Norsk ble for det meste brukt i en klasseromssituasjon, da de fleste gav inntrykk av at de hadde hatt begrenset med fritid. Det kan tolkes i sammenheng med beskrivelser som illustrerer deltagelse i formell morsmålsundervisning etter skoletid og i helger, samt at noen informanter i tillegg til morsmålsundervisningen fikk opplæring i arabisk for å kunne lese Koranen. På fritiden dominerte samvær med jevnaldrende fra egen språkgruppe.

Norsk ble egentlig ganske, i veldig mange år bare begrenset til skolen, det er liksom de senere årene vi har begynt å snakke norsk mellom søsken eller venner og sånt da, før så snakket vi morsmål mellom oss, det husker jeg.

Gjennom inntrykk og utsagn som "jeg fikk ikke venner før etter tre år" kunne dette også tolkes dit hen å ha påvirket dominansforholdene. Tilgangen på samvær med norsktalende utenfor skolen hadde vært marginalt for mange studenter gjennom oppveksten.

Som det har blitt vist her, er det mange faktorer som virker inn på dominansforhold mellom de ulike språkene. Selv om flesteparten av informantene "foretrekker norsk" vil det være andre faktorer som kan virke inn på hvilket språk studentene benytter i forskjellige sammenhenger. Valg av språk kan ha flere funksjoner, og er knyttet til mye mer enn bare ord og setninger (f.eks. Wierzbicka, 2004).

Språkvalg. Temaet fremkom som følge at jeg spurte studentene om det forekom tilfeller hvor enkelte språk ble foretrukket fremfor andre språk. For eksempel kunne spørsmålene dreie seg om et språk var mer passende for emosjonelle ytringer som å *uttrykke dype følelser, sinne, tabu ord, osv.* Spørsmål om språkvalg berørte også hvilket språk informantene drømte på og hvilket språk informantene tenkte på.

Jeg har merket at hvis jeg skal snakke om noe trist da bruker jeg norsk (.....) det er enklere å si det da, ja, det er litt sånn rart, men hvis jeg snakker om noe vondt på morsmål høres det mye vondere ut. Så med vilje sier jeg det ikke på morsmål, da bruker jeg et språk som på en måte forklarer den andre personen hva jeg mener uten at jeg selv hører meg selv prate om det.

For å distansere seg fra vonde følelser, brukte informanten norsk, som for henne hadde en mindre emosjonell kraft enn morsmål. Strategien førte til økt selvkontroll på egne følelser (Pavlenko, 2007). Dette indikerte hvordan språkvalg var knyttet til emosjonelle ytringer.

Hvis jeg er sint, hvis jeg er virkelig sint og kaller lillebroren min for en bikkje, da forstår han, ja nå er hun sint, men hvis jeg hadde sagt dette på morsmål (.....) for bikkje er ikke et rent dyr, det hadde blitt helt feil.

Når det gjelder bannord for eksempel, det er mye mer fornærmende og sånn på morsmål. Hvis jeg sier det så herregud liksom, så stygt og frekt, ja, men det føles ikke sånn på norsk.

Sitatene illustrerer at ulike språk eller spesielle ord innenfor språkene for informantene har ulik emosjonell kraft/verdi. Det er flere aspekter ved dette. Det første er oversetting, som betyr at enkelte ord vanskelig kan oversettes til et annet språk. For eksempel har ikke ordet *bikkje* på norsk religiøse konnotasjoner, mens innen islam forbindes *bikkje* med noe urent. Det andre er at den emosjonelle kraften kan være ulik avhengig av hvilket språk man uttrykker seg på (Dewaele, 2004). For eksempel, Wierzbicka (2004), demonstrerer dette gjennom selvopplevde erfaringer hvor hun forsøker å beskrive sitt barnebarn på et annet språk, enn det språket som opprinnelig ble brukt i relasjon til barnebarnet. Hun føler at det blir utilstrekkelig å beskrive barnebarnet på engelsk. Problemet er ikke at hun mangler vokabular, men ordene lar seg ikke oversette direkte. I tillegg har ikke ordene den samme konnotasjon og får derfor en annen virkning enn de polske ordene. De polske ordene er direkte knyttet til erfaringene og konteksten hvor opplevelsene fant sted. Dette antyder at meningen med ord og uttrykk er nært knyttet til konteksten der de er lært (ibid).

Jeg har følt noen ganger at det er forskjell på hvordan jeg føler meg når jeg snakker norsk eller morsmål (....). Jeg synes at morsmål kan være sånn lidenskapelig, og så på en morsom måte at humoren er nesten, ja, overdrevet eller sånn voldelig, men det blir jo ikke det på morsmål, så blir det kanskje litt sånn penere når man snakker norsk (....).

Dette sitatet vises noe av den samme tematikken, som Wierzbicka (2004) beskriver. Sitatet kommer fra en informant som hadde innvandret like før skolestart. Hun forteller at hun stadig blir misforstått av sine majoritetsspråklige venninner. Når hun spøker på norsk, overdriver hun på samme måte som hun ville ha gjort på morsmål. Dette blir ikke oppfattet som en spøk fra mottager, slik at hun til stadighet korrigeres fordi de vil ha henne "nøyaktig" som hun sier. Som tidligere nevnt innledningsvis, er hvert språk bærer av sosiale konnotasjoner (Appel & Muysken, 1987). En *overdrivelse* på norsk, blir derfor ikke nødvendigvis oppfattet på samme måte som den ville ha gjort på et annet språk. Informanten forteller at hun hovedsakelig har ervervet seg majoritetsspråket i formelle omgivelser som barnehage og skole. Hun gir

inntrykk av å ha deltatt lite i sosialt samvær med andre majoritetspersoner gjennom barneårene. Den uformelle språkervervelse barn får på naturlig vis fra for eksempel sitt nærmiljø, kan være vel så viktig som den formelle læring. Det er for øvrig mindre forsket på betydning av slik uformell læring (Baker, 2006). Det er heller ikke noe helt klart skille, da uformell læring også kan foregå samtidig med den formelle læring, som for eksempel i friminutter på skolen (ibid).

Når det dreide seg om drømmespråk, fortalte de fleste informantene at de trodde de *drømte* på norsk. Det språket studentene tenkte på var derimot mer knyttet til tema og personer.

Når jeg strikker, tenker jeg på norsk og når jeg tenker på foreldrene mine, tenker jeg på morsmål.

Noen ganger når jeg tenker inni meg, da tenker jeg veldig ofte på engelsk fordi jeg synes at de ordene høres mye finere ut og fordi jeg har et større vokabular der så kan jeg uttrykke meg bedre via engelsk. Det er bare når jeg tenker på minner og følelser og sånn at jeg bruker engelsk.

Begge sitatene har fellesnevner i form av at det språket de tenker på også er knyttet til erfaringer og personer. Det siste sitatet har sammenheng mellom det som tidligere er nevnt om emosjonelle ytringer og språkvalg. I tillegg blir det også lagt vekt på at språkkompetanse berører språkvalg, som også er beskrevet i tidligere forskning (Dewaele, 2004).

Det fremkom også variasjoner ved at emosjonelle ytringer kunne like gjerne gjøres på begge språk.

Hvis jeg for eksempel skal snakke om vonde følelser (... ..) da tenker jeg at det er ulike personer jeg kan snakke med slike ting om. Da kan jeg både gjøre det på morsmål og norsk. Hvis jeg gjør det på norsk er det tonefall og kroppsspråk i språket som ville vise mine emosjoner da.

Språkvalg er også knyttet til identitetshandlinger, som illustreres i sitatene som følger. Det kan tolkes slik at informanten vil vise at hun er godt integrert i det norske samfunnet.

D: Faktisk for noen dager siden satt jeg på t-banen og så var det noen som eh (...) begynte å prate morsmål til meg og da svarte jeg på norsk fordi jeg ville ikke (... ..) jeg kjenner dem ikke og da vil jeg ikke prate morsmål, da vil jeg bare ta det på norsk”.

I: Hvorfor det?

D: Jeg synes det er litt ubehagelig og jeg blir litt nervøs av det kanskje. De jeg snakker (...) sånn som foreldrene mine og de nære venninnene mine som jeg snakker punjabi med, de kjenner jeg litt bedre så synes jeg det er litt (...) jeg føler meg litt tryggere. Selv så snakker jeg punjabi, men når jeg ikke kjenner dem (... ..) og så synes jeg det blir litt (...) det er nesten litt sånn prinsipp sak også, fordi jeg synes det er viktig at innvandrere lærer seg å

snakke norsk, så når jeg ser eldre, både menn og damer som ikke klarer å si helt basic ting og må gjøre det på urdu så det nesten som jeg blir litt sånn (.....) litt, ikke sint men sånn, åh, irritert da på, ok du har sikkert bodd her lenge hvorfor har du ikke tatt deg tid til å lære språket? Så jeg vet ikke jeg det er litt sånn, jeg tenker veldig mye på det når jeg er på jobb i hvert fall. Jeg synes det er veldig dumt at det er så mange som ikke klarer å kommunisere helt enkle ting på norsk.

Temaet språkvalg berøres av mange faktorer. I tillegg til at språkvalg gjøres på bakgrunn av hvilke personer man snakker med, aktualiseres det også i andre sammenheng som vist her. Innen en samtale kan derfor emne og funksjon bestemme språkbruk, slik at flere ulike språk kan brukes i en samtale.

Flerspråklighet knyttet til muligheter. I beskrivelsene studentene gav av hvilke muligheter de så for seg ved å være flerspråklig, var det for de fleste, først og fremst morsmålet de reflekterte over og satte fokus på. Det kan ha hatt sammenheng med selve intervjukonteksten. Jeg intervjuet på norsk og intervjuene foregikk på en norskspråklig institusjon. Hadde intervjuet foregått for eksempel i England, og jeg hadde intervjuet på engelsk, så ville kanskje studentene i en slik sammenheng, også fokusert på norsk. Fokus på morsmål kan derfor forstås på bakgrunn av kommunikasjonssituasjonen som gir føringer. Hadde studentene ikke blitt *fanget* av kommunikasjonsprosessen, men klart å frigjøre seg litt fra denne, kunne de kanskje reflektert over både norsk og morsmål, som eksemplifiserer en de kontekstualisert situasjon. Studentene nevnte ulike muligheter knyttet til verdien av morsmål i en norsk kontekst.

Jeg har en bakgrunn som mange psykologer ikke har, jeg kan flere språk, som mange ikke kan, og det er mange pasienter med lignende bakgrunn som kan ha vansker med å uttrykke seg på norsk. Det at jeg i mange tilfeller ikke trenger å bruke tolk (.....) fasiliterer den terapeutiske relasjon og det er jo mye man mister av nyanser blant annet når man bruker tolk og jeg har også muligheten til å kommunisere direkte uten en annen person tilstede, altså tolken.

På den ene siden omtales og vektlegges morsmålskompetansen i form av en instrumentell verdi, som her knyttes til en fremtidig yrkessammenheng. Samtidig beskriver mange informanter morsmålskompetansen som en utfordring. Informanten som dette sitatet stammer fra, behersker en del andre språk i tillegg til morsmålet. I denne sammenheng er det derfor mulig at hun vurderer sin totale språkkompetanse i tillegg til det å ha en flerkulturell bakgrunn. Det fremgår også at det ikke er basert på konkrete erfaringer, men tanker rettet mot en fremtid.

Jeg tenker å jobbe i Norge, og hvis jeg blir psykolog, så er det er jo sånn yrke som er veldig avhengig av språk eh (.....) så det er grunnleggende å kunne språket, det norske språket, morsmål gir meg muligheter til og samarbeide, det er noe vi kunne gjort i mitt hjemland, engelsk, det er jo internasjonalt språk og fransk det er ganske dårlig utvikla, men det ville vært veldig bra å kunne utvikle det og kunne snakke bedre, utøve språket. Frankrike er et ganske relevant land i forhold til psykologiutdannelse, kanskje jobb.

Her trekkes norskkompetansen inn som en ressurs og nytteverdien av informantens språklige repertoar i en norsk kontekst. I motsetning til det første sitatet, blir det her lagt vekt på at det først og fremst er norskkompetanse som er viktig sett i en yrkessammenheng. Det kan ha sammenheng med at informanten innvandret ved ungdomsskolestart. Selv om hun har mestret og ervervet seg norsk på et høyt nivå, erkjenner hun at det noen ganger er vanskelig å forstå for eksempel enkelte norske dialekter. Hun nevner ikke sitt eget morsmål som en ressurs knyttet til en norsk sammenheng, et morsmål som for øvrig snakkes av en stor innvandrerguppe i Norge. Det understrekes heller at fransk ville være viktig å utvikle. Dette kan ses i sammenheng med hvordan studentene beskriver motivasjon til å kunne videreutvikle morsmålet, et tema som jeg vil komme tilbake til. Når det gjaldt muligheter ble det også hevdet at morsmålet var viktig for besøk i hjemlandet.

Jeg har sett mange, mmm(...) etniske, som er bosatt i andre land som drar tilbake og ikke klarer å kommunisere med familien. Der og da blir jeg litt sånn stolt når jeg kommer dit og jeg klarer og at jeg ikke har noe problem med å snakke med familien på språkene de snakker der, enten det er det ene eller det andre språket, det går helt fint for meg og da blir jeg litt sånn stolt av både meg selv og mamma og pappa som har klart og både lære meg morsmål på en god måte, men samtidig sørget for at jeg er flink i norsk.

Mister jeg morsmålet så distanserer jeg meg jo fra foreldrene mine til og med og det vil jeg jo selvfølgelig ikke (.....) og familien min i hjemlandet til foreldrene mine og (...) hvis jeg blir helt norsk så(.....) eller hvis jeg mister det etniske i meg så vil jeg jo miste dem også (.....).

Utsagnene illustrerer studentenes personlige verdi av det å ha et flerspråklig repertoar i ulike sammenhenger knyttet til fjern og nær familie. Samtidig blir det også lagt vekt på verdien av norskkompetanse. Et annet motiv som ble knyttet til muligheter var morsmålets integrative verdi som i det siste sitatet hang sammen med ønske om tilhørighet til nær og fjern familie. Tap av morsmål vil kunne medføre og miste kontakten med foreldrene. Dette kan ses i direkte sammenheng med språkbruksmønster i familie- og sosiale relasjoner, der det blir uttrykt at norskkompetanse blant mødre er svak. På dette grunnlag vil det derfor være helt vesentlig for studentene å bevare morsmål for å kunne kommunisere med foreldrene. Implikasjoner av bevaring av morsmål er dokumentert i forskning (f.eks. Wong Fillmore, 2000) og omtalt nærmere under relevant forskning, s. 12. Bevaring av morsmål er også

knyttet til preventive effekter mot å utvikle depresjon hos innvandrerungdom (Tseng & Fuligni, 2000).

Det forekom for øvrig nyanser i utvalget, med hensyn til hvilke språk det ble fokusert på når det ble snakket om muligheter og utfordringer knyttet til flerspråklighet.

I: Hvordan opplever du å være flerspråklig med tanke på muligheter og utfordringer?

D: Mm (.....) jeg synes det er nyttig fordi ja, det gjør meg litt mer fleksibel i forhold til hva jeg greier å forstå og sånt og for eksempel ja i skolesammenheng før så var det jo mange som ikke var så alt for gode i engelsk og da måtte man nøye seg med å bruke norske kilder på nettet, men når jeg kunne engelsk så bra så hadde jeg jo tilgang til mye mer informasjon enn det de hadde så da var det jo fordel for meg å kunne flere språk.

Her tolkes spørsmålet innenfor rammen av en norsk utdanningsinstitusjon, hvor begrepet *flerspråklighet* i liten grad inkluderer ikke-vestlige språk. Studenten forteller at engelsk og norsk har blitt de dominerende språkene. Morsmålskompetansen har etter hvert blitt svært begrenset, noe som kommer til uttrykk i språksamhandling med foreldre og ved besøk i hjemlandet. Det at informanten på en måte avskriver sitt eget morsmål, kan ses i sammenheng med øvrige uttalelser hvor morsmålskompetansen blir beskrevet som dårlig og *”flaut og ikke kunne morsmål ved besøk i hjemlandet”*. Informanten har hele tiden hatt mulighet til å opprettholde og videreutvikle morsmålet hjemme, men holdninger til minoritetsspråk som kanaliseres gjennom skolen, antas å ha hatt stor påvirkning for motivasjonen til å opprettholde og bevare morsmålet.

Sitatet kan i tillegg tolkes i sammenheng med øvrige uttalelser, der *flerspråklighet* først og fremst blir vurdert og beskrevet som å være en personlig fordel. Det som var litt overraskende og tankevekkende, var at ingen av studentene nevnte direkte at flerspråklighet er viktig sett i et større perspektiv. Ofte har og blir flerspråklige sammenlignet med enspråklige slik at tospråklighet har blitt sett på som *to enspråklige* i stedet for å legge vekt på den totale språkkompetansen (Pavlenko, 2005).

Ifølge gjeldende politiske styringsdokumenter gjennom informantenes tidligere skolegang har ikke tospråklighet vært et mål. Målet har vært å utvikle tilstrekkelig kompetanse i norsk så raskt som mulig. Dette gir signaler om hvilke språk som er verdsatt i det norske samfunnet. Dette har informantene oppfattet, og det vil ha konsekvenser for hva de sier om muligheter knyttet til flerspråklighet.

Flerspråklighet som en utfordring. Hovedinntrykket var at mange informanter først og fremst knyttet utfordringer til svak morsmålskompetanse. Dette som sies her har nær sammenheng med det som tidligere er skrevet om dominansforhold mellom språkene som vil

ha direkte sammenheng med språksamhandling i familierelasjoner og sosiale relasjoner. Innenfor dette hovedfokus, fremkom det variasjoner og nyanser i forhold til hvilke utfordringer som ble knyttet til flerspråklighet.

Hvis jeg skal forklare noe eller hvis jeg skal, for eksempel psykologi, kan jeg aldri tenke meg å forklare det på morsmål fordi det blir bare så elementært når jeg sier det, mens på norsk så har jeg jo alle verktøyene, ja jeg har alt på en måte, mens på morsmål så føler jeg at jeg ikke kan det fullstendig.

Hvis du snakker om filmer for eksempel, for vokabularet mitt er ja veldig mye basert på dagligtale da, veldig hverdagslige ting så om jeg skal snakke litt mer om spesifikke temaer så mangler jeg vokabularet.

Sitatene viser at mange av studentene beskriver begrensede ferdigheter i morsmål. Sett i relasjon til det tankeinnhold de ønsker å formidle, vil det derfor begrense seg til hvilke temaer som kan kommuniseres på morsmål. Konsekvenser av studentenes morsmålskompetanse vises gjennom et språkbruksmønster i familie- og sosiale relasjoner. Det kan også ses i forhold til at norsk i dag har blitt det dominerende språket. Det andre sitatet omhandler morsmålets utfordringer i en kontekst der det blir snakket om valg av partner. Informanten sa at hun definitivt ikke ville kunne velge en partner fra samme innvandrerbakgrunn. Basert på egne erfaringer ved besøk i hjemlandet og språksamhandling med foreldre og øvrige slektninger, blir kommunikasjonen på morsmålet utilstrekkelig. Til tross for at mange informanter uttalte at de gjerne skulle kunne skrive og lese på morsmålet, var det overraskende at ingen nevnte at morsmålet lett kunne videreutvikles. Det er dokumentert i forskning at det lett lar seg gjøre å videreutvikle språk, som har vært mindre aktivert på en stund (Baker, 2006).

”jeg ville ikke hatt motivasjon til å ha klart å lære morsmålet ”

”jeg vet ikke helt om det å lære morsmålet fører noen vei”.

Sitatene var basert på at jeg spurte om de kunne tenke seg å videreutvikle morsmålet. I det første sitatet knyttet informanten dette til tidligere morsmålsopplæring på lørdager, hvor hun måtte lære seg et helt nytt skriftsystem, som hun opplevde som lite meningsfylt og kjedelig. I det siste sitatet reflekterer informanten over det å videreutvikle morsmålet, som tolkes til å ha liten verdi. Flere informanter som hadde innvandret, nevner at de heller kunne tenke seg å lære vesteuropeiske språk.

Jeg drømmer om å lære fransk.

Jeg har heller faktisk lyst til å lære meg italiensk.

Dette har også blitt dokumentert i andre norske studier (Svendsen, 2009). Ungdommer ble spurt om hvilke språk de ville velge som annet fremmedspråk i ungdomsskolen, hvis de kunne velge fritt. Av 35 spurte ungdommer oppgav alle ett eller flere språk de kunne tenke seg. Det var ingen sammenheng mellom ungdommenes språklige bakgrunn og hva de ønsket seg som fremmedspråk (ibid). Europeiske språk stod øverst på listen. Det var overraskende at så få har oppgitt sitt eget morsmål som et ønske. Dette til tross for at de i andre deler av samme intervju gav uttrykk for et ønske om å utvikle skriveferdigheter i morsmålet (Svendsen, 2009). Det antydes at de ser morsmålet som en privatsak, som de automatisk ikke forbinder eller ser som en mulighet i skolen. Det kan også være at de tolker spørsmålet innenfor hvilke vilkår og rammer som eksisterer i skolen.

Utsagnet som følger viser andre variasjoner som følge av det å være flerspråklig.

I: Hva med utfordringer – er det noen utfordringer ved det å være flerspråklig?

D: Nei, ikke noe jeg har opplevd (...).kanskje altså jeg tenker (...) kanskje jeg følte det sånn når jeg var litt på barneskolenivå da at jeg følte; åh, hvorfor må jeg lære så mye, da tenkte jeg veldig mye om det

I: Hva tenkte du da?

D: Nei, jeg synes det ble så mye altså sånn norsk også måtte jeg i tredje så begynte vi plutselig å lære engelsk også og koranskole og morsmål, så jeg (...) men jeg merker at det gikk veldig greit men

I: mm..

D: Ja, men så tenker jeg sånn som nå det var jo viktig for meg å dra på koranskole også mens så tenker jeg litt på det med morsmål, det var vel viktig for meg men så tenker jeg at ok neste generasjon så kanskje lære litt at (....) kanskje ikke utsette, altså bruke den tida på noe som er litt gøy da.

For noen av informantene var språkopplæring og religionsundervisning i tillegg til skoleundervisningen, en ekstra belastning. Mange studenter tenkte tilbake på denne undervisningen som en negativ opplevelse, og hva de sier kan tolkes som om de synes de ble frarøvet leketid. En rapport (Kavli, 2007) indikerer at foreldrenes verdisyn, religion og kulturell praksis i noen tilfeller påvirker barnas fritid ved at for eksempel koranlæring prioriteres fremfor fritidsaktiviteter.

En annen utfordring ved å være flerspråklig ble knyttet til det å føle seg annerledes.

De ser ikke meg som et menneske, det eneste de ser i meg er hijaben, jeg snakker om der og da og ja jeg har liksom (....) ja (...) jeg kan fortelle deg når jeg sitter på bussen og ingen tør å sitte ved siden av meg selv om bussen var helt stapp full og det er skikkelig grusom opplevelse, det kan du kanskje tenke deg hvordan det oppleves.

Informanten skiller ikke mellom det å være flerspråklig og flerkulturell. Holdninger til et språk påvirker holdninger til den språkgruppen eller kulturen som er bærer av språket (Appel & Muysken, 1987). Utfordringer knyttet til flerspråklighet knyttes i dette tilfellet til hvordan identitet blir tilskrevet på bakgrunn av majoritetens holdninger til en minoritetsgruppe i samfunnet.

Varierende identitetskonstruksjoner. Temaet fremkom gjennom analysen. Det mest typiske for flesteparten av informantene var at de verken identifiserte seg, med eller følte tilhørighet, til enten bare norsk kultur eller til etnisk kultur. En del av informantene legger vekt på å beherske morsmål da de identifiserer seg med etnisk kultur. Motivene varierte for hvordan informantene konstruerte sin identitet som illustrerer at identitet og tilhørighet er et dynamisk og sammensatt fenomen. Botid så ikke ut til å ha noen betydning for hvordan informantene reflekterte over sin identitet. Informantene som var født og oppvokst i Norge, identifiserte seg ikke av den grunn som *mer* norske. Informanten som hadde vokst opp med norsk i hjemmet, følte seg heller ikke mer norsk av den grunn. Tilsvarende beskrivelser er dokumentert i en undersøkelse om innvandrerungdom i Norge (Gjerustad & Frøyland, 2012), beskrevet nærmere under «*Konflikt mellom språkholdninger i hjemmet og språkholdninger i samfunnet*, s. 48.

Jeg prøver å definere min identitet ikke ut fra noen kultur da men heller ja, hva jeg gjør og hva jeg tenker og hva jeg har klart og bare siden jeg ikke tilhører noen kultur uansett så bare dropper jeg det.

Informantens frigjørende sitat indikerer at identitet for henne ikke er knyttet til tilhørighet til språk eller kultur. Identitet er begrenset til noe personlig som er knyttet til hva informanten har fått til i livet på egen hånd. Hun gir uttrykk for at hun tilskriver en norsk identitet ”å gå på ski” og ”å spise brød hver dag”, noe hun selv ikke gjør. Hun er norskfødt og har bodd hele sitt liv i Norge. Hun gir for øvrig inntrykk av at kontakt med majoritetspersoner har vært og er liten.

Viktig å ha tilhørighet til egen kultur når man ikke føler seg helt norsk, så kan man lene seg til noe.

Når man ikke kan identifisere seg helt med det norske, er det viktig å kunne identifisere seg med noe annet. Vi har noe annet, som antyder at det å ha tilhørighet til egen kultur betyr at vi har noe som skiller seg fra det å være norsk, som man kan identifisere seg med.

Vi føler oss ikke helt hjemme noen steder for vi føler oss ikke helt norske samtidig som vi ikke føler oss helt hjemme i hjemlandet vårt heller, jeg tilhører jo delvis bare. Det er ingen kultur jeg tilhører fullt ut.

Har ingen røtter til et bestemt sted. Føler oss ikke hjemme verken her eller der. Ved siden av en selv kategorisering av identitet, kan identitet knyttes til holdninger i samfunnet, hvor identitet blir tilskrevet av andre.

D: Etter en sånn lang prosess med meg selv sånn indre søken så har jeg funnet ut at jeg er hverken bare norsk eller bare utlending, jeg er begge deler, men hver gang det skjer noe negativt, så føler jeg at jeg ikke får lov til å være det, hvis du skjønner hva jeg mener.

I: Kan du forklare

D: Hvis for eksempel terrorhandlingen, hvis det hadde vært (...) det må jeg bare si hvis det hadde vært en med innvandrers bakgrunn og var muslim så (...) da hadde jeg ikke (...) det er noe med det at hvis noen ikke vil ta deg imot, da er det ikke noe hyggelig å kalle seg norsk.

Sitatene illustrerer at identiteten er dynamisk og ambivalent, slik at den på en måte endres i forhold til hendelser i den sosiale konteksten. Mye av identitetsarbeidet gjøres av andre (Svendsen, 2011). Informantens opplevelse av tilskrevet identitet, handler om hvordan innvandrergupper kan bli utsatt for diskriminerende og stereotypiske holdninger (Phinney, Lochner, & Murphy, 1990). Informanten forklarer dette ved at negative handlinger generaliseres til hele folkegruppen, i stedet for å granske individuelle faktorer, som for eksempel "han hadde en dårlig barndom eller «at faren hans ikke var her.» Dette kan skape en dissonans mellom hvordan samfunnet gjennom blant annet media tilskriver en gruppe identitet og hvordan man selv identifiserer seg. Gjennom denne tilskrivelse av identitet, ønsker man ikke å identifisere seg med det norske eller de krefter i samfunnet som setter merkelapper på en utgruppe. En internasjonal studie (Preece & Martin, 2009) dokumenterte at etter terrorangrepet 9/11, viste muslimske studenter i en universitetskontekst generelt svakere tilhørighet til sin etniske identitet, som bekrefter hvordan stereotyper av utgrupper eksisterer i samfunnet. På en annen side kan dette også få betydning for videreutvikling og bevaring av morsmålet, ved at negative holdninger til en utgruppe, vil kunne påvirke holdninger til språket som denne gruppen snakker. Positive holdninger til en minoritetsspråklig gruppe går ofte sammen med positive holdninger til et språk (Appel & Muysken, 1987).

Familie- og sosiale relasjoner

Studentene ga inntrykk av at morsmålet hadde en personlig instrumentell verdi som studentene knyttet til fremtidig arbeid og besøk i hjemlandet. Studentene gav også inntrykk av at morsmålet hadde en integrativ verdi, som var knyttet til et behov for kontakt med foreldre og øvrige slektninger. På den andre siden var morsmålet knyttet til utfordringer, som følge av at norsk var blitt det dominerende språket. Det gav utslag i språksamhandling med foreldre og øvrige slektninger hvor morsmål fortsatt er det sterkeste språket.

Språkbruksmønsteret i vennerelasjoner var også berørt av nåværende språkdominans.

Vanskelig når mor ikke forstår norsk. Temaet fremkom gjennom analysen.

Flesteparten av informantene fortalte at de fortsatt bor hjemme hos foreldrene, med unntak av en informant. Flesteparten av studentene har derfor daglig kontakt med minoritetsspråket. Hva studentene forteller om nåværende utfordringer ved å være flerspråklig, hadde klar sammenheng med språksamhandling med foreldrene, spesielt *mor*. Forskjeller i språkkompetanse mellom generasjonene har blant annet satt grenser for hvilke temaer det kan samtales om. Uttrykk som: *"mamma trenger tolk"*, *"mamma er ganske flink, men pappa kan ikke norsk"*, *"vi fikk ikke lov til å snakke norsk hjemme fordi mamma ikke forstod"* og *"umulig for meg å forklare pappa hva jeg strevde med i faget"* illustrerer dette. De fleste informantene gav et inntrykk av at det først og fremst var *mor* som ble knyttet til svake norskkunnskaper blant foreldrene. Dette er også dokumentert i en norsk undersøkelse som viser at minoritetskvinner anser sine norskkunnskaper som mye svakere enn menn (Henriksen, 2010). Det kan muligens forklares og ses i sammenheng med deltakelse i sysselsetting utenfor hjemmet. Hovedinntrykk var at mor hadde den primære omsorgen i hjemmet. Det var kun ett unntak hvor det ble nevnt at mor arbeidet utenfor hjemmet. I denne familien hadde også foreldrene valgt å bruke norsk til barna. Selv om mødre ikke har arbeidstilknytning utenfor hjemmet er det viktig å understreke at ikke dette nødvendigvis kan ses i sammenheng med utdanningsbakgrunn til mor. Det kan også tenkes at det er vanskelig å utnytte utdanning fra hjemlandet når de kommer til Norge. En informant fortalte at hennes høyt utdannede far, fortsatt var arbeidsløs på grunn av at han ikke hadde fått arbeid i Norge som samsvarte med tidligere utdanning fra hjemlandet. Foreldrenes norskkompetanse, sett i sammenheng med at norsk stadig hadde blitt det dominerende språket til studentene, hadde implikasjoner for kommunikasjonen til foreldrene.

Hvis jeg prøver å snakke for eksempel med pappa og mamma om studier (.....) lekser, oppgaver, fremtidsplaner og sånn det er (...) eh (....) Uttrykkene eller fagord kan jeg ikke på morsmål.

Hvis jeg skal forklare mamma om hva vi har hatt om i dag, så kan jeg bare si litt (.....) bare et par setninger, men på norsk så kan jeg liksom si alt fra a til å (...) Men ikke på morsmål da.

Sitatene viser at det var spesielt vanskelig å kommunisere om temaer knyttet til skole og utdanning. Det er for øvrig dokumentert i internasjonale studier at spesielt annen generasjons innvandrere viser mindre tilbøyelighet til å bevare morsmålet, som fører til problemer i språksamhandling med foreldre (Wong Fillmore, 2000). I denne undersøkelsen, gav også informantene som hadde innvandret på et senere tidspunkt, uttrykk for at det var vanskelig å kommunisere på morsmål om emner som blant annet var relatert til skole, slik at botid ikke hadde noen effekt her.

Språkkompetansen hos foreldre på sin side hadde begrenset foreldrenes deltakelse i informantenes skolearbeid, samt at foreldresamarbeid med skolen hadde vært fraværende. En informant uttrykte at den eneste måten foreldre kunne involvere seg på, var å passe på at leksene ble gjort, noe de fleste gav inntrykk av at *mor* gjorde. Dette gjaldt også for informanten der hvor hjemmespråket gjennom hele oppveksten hadde vært norsk. Hun fortalte at selv om foreldrene snakket norsk med barna, hadde de vanskeligheter med å forholde seg til mange ord og faguttrykk på norsk. Etter hvert utviklet barna bedre kompetanse enn foreldrene, slik at leksehjelpen her også var minimal. Det kan ha svært negative konsekvenser når voksne bruker et språk de ikke har tilstrekkelig kompetanse i. Det vil kunne ha stor betydning både for barnas kognitive utvikling og for personlighetsutviklingen. Det kan også medføre at foreldre mister autoritet og at barna mister respekt for foreldrene (Engen & Kulbranstad, 2004, s. 191). Implikasjoner som følge av språkkompetanse, både fra informantenes side og fra foreldrenes side, gjorde at samtalen med foreldre ble begrenset til mer hverdagslige ting, slik at en gjensidig involvering i hverandres liv ble vanskelig. Dette kan resultere i at mulighet for foreldrenes påvirkning i ulike situasjoner vil begrenses, ikke bare når det gjelder skolesammenheng. Dette kan skape en distanse mellom foreldre og barn hvor kulturell kunnskap i tillegg til språk ikke kan overføres. Barna vokser opp i et samfunn som har verdier som er fremmede for foreldrene. Denne distansen kan bidra til at tilhørighet og emosjonelle bånd til familien vil kunne svekkes.

Andre implikasjoner i kommunikasjonen var at det oppstod misforståelser mellom foreldre og studentene.

Pappa er ikke trygg på seg selv når det gjelder norskkunnskapene sine, jeg føler det blir mest komfortabelt med morsmål (....) Også for å unngå misforståelser.

Det at morsmålet ikke har blitt videreutviklet kan by på flere konflikter i hjemmet enn det som ellers ville være normalt.

Hvis faren min snakker norsk, da har han gjort det bare for å påpeke at jeg ikke har skjønt noe, så for meg har det sånne negative konnotasjoner når han sier sånn (....) ja at han forklarer meg noe på norsk, det blir veldig kunstig.

Sitatet illustrerer språkholdninger blant foreldre. Informanten gav inntrykk av at farens bruk av norsk, var kun for å påpeke hennes utilstrekkelighet i morsmål. Et annet tema som også fremkommer er at morsmålet er det språket som relasjonen ble etablert på, som også vil ha en betydning, slik at det kan føles unaturlig å endre språkbruk. For å kompensere for svak morsmålskompetanse ble ulike språkstrategier tatt i bruk.

Jeg blander hovedsakelig med mamma fordi pappa er det litt vanskeligere for jeg tror han er litt dårligere i norsk enn det mamma er, men pappa er bedre i engelsk enn det mamma er så hvis det er noe jeg ikke klarer å forklare så prøver jeg meg litt med engelske begreper.

Kodeveksling defineres ofte som bruk av to eller flere språk i en samtale (Svendsen, 2009, s. 46). Språkkoding kan foregå på mange måter (Engen & Kulbrandstad, 2004). Her skyldes kodeveksling at informanten i språksamhandling med foreldrene ikke finner ord for det hun ønsker å uttrykke. Sitatet illustrerer et språkbruksmønster som var vanlig hos mange av informantene, men ikke først og fremst med foreldre, fordi man er avhengig av at mottaker har tilsvarende kompetanse.

Med søsteren min pleier jeg å snakke (.....) ja, det har jo vært ganske mye blanding. Før var det jo morsmål og så begynte jeg å snakke norsk med henne når jeg begynte på skolen. Jeg har byttet mer med søsteren min fordi hun kan alle de språkene jeg kan.

Den tydeligste skillelinjen i språkbruksmønsteret i hjemmet, oppstod når informantene og søsken startet på skolen. Da ble også norsk stadig mer dominerende i hjemmet ved at søsken seg imellom snakket norsk. Følgende sitat indikerer forøvrig at språkbruk blant søsken var aldersrelatert. Med jevnaldrende og yngre søsken, var det mest vanlig å snakke norsk og med eldre søsken, var tilbøyeligheten for å bruke morsmål større.

Med lillebroren min så snakker jeg norsk, men med de eldre søsknene snakker jeg morsmål.

Et tilsvarende språkbruksmønster er dokumentert i andre norske studier (Berggreen & Latomaa, 1994; Kulbrandstad, 1997). Det virket som språksamhandling mellom søsken var uberørt av foreldrenes eller mors språkholdninger.

Informanten som hadde vokst opp i hjemmet hvor foreldre hadde snakket norsk til barna, hadde en begrenset forståelse av morsmålet og var ikke i stand til å bruke det.

D: Det er veldig liten kommunikasjon med bestemor, eh (.....) nei hun, det blir vel på et sånt overfladisk plan, jeg har det bra, du har det bra, vi har ting sammen, ja, lage mat eller brette klær og hva en eldre gjør, men (.....) så akkurat med besteforeldrene mine som snakker morsmål, bestefaren min snakker litt mer norsk, men begrenset så er det veldig liten kommunikasjon så jeg føler ikke jeg har noe sånn ja (....) føler at jeg har mistet (....) altså forholdet til besteforeldrene mine på grunn av språkmangel da og det merker jeg nå også som jeg er eldre.

I: Mmm...

D: Eh (.....) det er synd, det har vel alltid vært sånn, så jeg har på en måte alltid vendt meg til at besteforeldrene mine kommer aldri til å kjenne meg på et annet nivå enn et overfladisk i forhold til at, ja hun er så gammel, ja hun studerer, hun gjør det, hun gjør datt, men ikke noe sånn inn i dybden på hvem jeg er som person da.

Forskning viser at for å kunne utvikle morsmål, er det viktig å bli eksponert for morsmål i et miljø i mikrosystemet som mellom foreldre og barn. Det er spesielt viktig der hjemmet er det eneste stedet hvor språket brukes (Wong Fillmore, 2000).

D: Helt fra fødselen av skulle vi bare snakke morsmål hjemme og norsk så skulle vi lære i barnehagen

I: Hva betyr når du sier at "vi bare skulle snakke morsmål hjemme"?

D: Eh (.....) eller fordi at vi bor sånn (....) vi bodde på Grünerløkka, da bodde det mye familie i nærheten. Foreldrene våre hadde blitt enige om at barna hjemme skulle snakke morsmål. Hvis vi ble tatt i å snakke norsk, ble vi liksom irettesatt "nei du", ikke snakk norsk hjemme.

I: Hvorfor det?

D: Jo fordi foreldrene mine ville at vi skulle lære oss morsmålet vårt, de var vel egentlig veldig opptatt av det fordi hvis du drar til hjemlandet, at vi klarer å snakke med besteforeldre, så det var vel egentlig derfor.

Utsagnene illustrerer språkholdninger fra foreldre. Morsmål var det språket som ble brukt i hjemmet gjennom den språklige oppveksten. Ved siden av at mange direkte og indirekte gav uttrykk for at foreldrenes språkkompetanse i norsk var svak, gav informantene uttrykk for at foreldrene var svært motiverte til å snakke morsmål med sine barn.

Mor, en sentral nøkkelrolle for videreføring av morsmål. Dette var et tema som fremkom gjennom analysen. Formell morsmålsundervisning hadde foregått i ulike former, enten ved helge undervisning eller undervisning etter ordinær skoletid. Utsagn som; "mamma tvang meg til å skrive morsmål" og "mamma nektet å snakke norsk hjemme" viste at mor var en

svært sentral og viktig ressurs når det gjaldt bevaring av morsmål. Dette fremkom både direkte og indirekte.

D: Mamma tvang meg til å skrive urdu hjemme, for det var noe hun kunne, så det var, jeg tror det var de eneste leksene hun kunne hjelpe meg med og da gjorde hun det

I: Du sier at hun tvang deg?

D: Ja, fordi jeg ville ikke, jeg husker at jeg, jeg synes det ble for mye, men nå er jeg veldig glad for jeg kan skrive urdu og det er ikke så veldig mange som kan det som gikk sammen med meg, så jeg kan lese urdblader og aviser.

Det var på mors premisser både språkbruk og privat morsmålsundervisning forekom, samt hvilken form denne hadde.

Da jeg lærte morsmål så var det litt imot min vilje, da jeg ikke ville gjøre det og jeg tror også det gjorde det mye verre for meg å lære det fordi jeg ikke hadde noe motivasjon til det.

Undervisningen kan ses i sammenheng med at flerspråklighet har hatt en minimal plass i skole og utdanning (Hvistendahl, 2009a). Det var kun en informant som hadde mottatt tospråklig fagopplæring og fått undervisning i morsmål på skolen. Denne studenten hadde ikke fått privat formell undervisning i morsmål, arrangert i privat regi.

Mors betydning i å videreføre tradisjon og kultur, var også tilfelle når det gjaldt den religiøse tilknytningen.

Mor, en sentral nøkkelrolle for videreføring av religion. I tillegg til morsmålsundervisning hadde flesteparten av informantene hvor dette var naturlig, deltatt i undervisning i arabisk for å kunne lese Koranen, allerede fra 4 års alder. Her hadde også mor en sentral rolle. Opplevelser og implikasjoner forbundet med dette var hos de fleste negative i form av uttalelser som: ”det ble for mye, gikk på bekostning av andre ting som var litt mer gøy”, ”ubehagelig fordi jeg kunne mindre enn de som var yngre enn meg” og ”jeg kjente ingen andre og det tok lang reisetid til koranskolen”. Hovedinntrykket av uttalelsene bærer preg av at dette ikke var noen positiv opplevelse for informantene på tross av variasjoner i beskrivelsene.

På fritidsaktiviteter og sånn, man får ikke så mye tid til det når man skal på skole, så koranskole, så gjøre lekser. Jeg husker moren min var veldig sånn med en gang jeg kom hjem så var det sånn når jeg la fra meg sekken så ”bli ferdig med leksene du”. Hun passet veldig på det, men så var det veldig bra at jeg ble ferdig med koranskole allerede i åtte års alderen, for det er kanskje da man begynner å få veldig mye lekser, ikke veldig mye, men at mengden øker, ja.

Sitatet kan imidlertid ses i sammenheng med beskrivelser om utfordringer knyttet til flerspråklighet, s. 31. I sitatet gis det uttrykk for *mors* rolle, og hvordan hun sørget for at skolearbeid ble gjort, samtidig som at noen av informantene deltok på koranskole. Dette medførte at informantene i mindre grad hadde deltatt i fritidsaktiviteter sammen med andre barn. En informant fortalte at hun først hadde snakket norsk utenfor skolen, da hun startet i videregående skole. De fleste hadde gått på koranskole helt opp til 14-15 års alder. En studie av muslimske kvinner i Oslo viser at foreldrene generelt føler at det er spesielt viktig å videreføre religion i et land der de ikke automatisk får religiøs stimuli gjennom omgivelser. For eksempel kan dette illustreres ved at i muslimske land foregår det bønnerop flere ganger daglig. I Norge, på den tiden, var moskeen eller andre lokaliteter det eneste stedet hvor barna kunne lære religionsundervisning. Da blir det ofte mer religiøst sammenlignet med hjemlandet (Predelli, 2003). I dag har for øvrig språklige minoriteter anledning til å få opplæring i Koranen via internett og skype (Grande, 2012). De har også muligheten til å lære morsmål via internett, slik at de kan gjøre dette hjemmefra og dermed frigjøre tid. Nyere undersøkelser viser at språklige minoriteter deltar i fritidsaktiviteter på linje med majoritetsspråklige (ibid).

Nå så har det jo kommet sånn internett kurs, så trenger man liksom ikke å gå, det var egentlig det som var problemet mitt at det tok liksom en time til og en time fra, så det var derfor moren min foreslo at jeg skulle ta intensiv koranlæring i hjemlandet til foreldrene mine.

Mer fritid vil kunne ha stor betydning for muligheter til å tilegne seg norsk i en uformell kontekst.

Språkbruksmønster i sosiale nettverk. Som en kontrast til språkbruksmønster i hjemmet, var norsk det språket som hovedsakelig ble brukt i sosiale nettverk. Overraskende og ikke helt forventet var at norsk generelt også ble foretrukket i vennerelasjoner hvor samtlige hadde felles språkrepertoar. De fortalte at de valgte norsk fordi da *”føler man seg tryggere og mer avslappet og får frem nyanser”*. Det indikerer igjen at norsk har blitt det dominerende språket. Språkbruksmønsteret i sosiale relasjoner påvirket språkkompetansen, som igjen påvirket språkbruksmønsteret i familierelasjoner mellom generasjoner.

De vennene jeg kjenner snakker kun norsk fordi de merker det når de snakker morsmål at de ikke behersker det, de sier ting feil og sånn og de vil ikke på en måte drite seg ut så de velger og foretrekker å snakke norsk, men da møter de utfordringer når de snakker med foreldrene sine og når de reiser til hjemlandet.

For eksempel venninnene mine som noen kan samme språk som meg, snakker vi alltid norsk. Folk som er like gamle som meg, da foretrekker jeg norsk, uansett altså.

Språkbruksmønsteret blant venner og i sosiale relasjoner viser at norsk først og fremst velges på bakgrunn av språkkompetanse, selv om studentene har beskrevet forhold hvor språkvalg også velges på grunnlag av samtalens emne og funksjon.

Utdanningsinstitusjoner

Beskrivelser av opplevelser og erfaringer fra dette domene, vil kunne ses i sammenheng med studentenes forestillinger og tanker knyttet til det å være flerspråklig i det norske samfunnet. Hvordan utdanningsinstitusjoner inkluderer et flerspråklig mangfold, kan ses i direkte sammenheng med studentenes beskrivelser av språkkompetanse, motivasjon til å videreutvikle og bevare morsmålet.

Det å tilegne seg språkkunnskap og fagkunnskap har for studentene som var født og oppvokst i Norge vært mindre problematisk. Det har vært spesielt krevende for informanter som hadde innvandret etter skolestart, men det forekommer variasjoner. Det var likevel ikke det informantene beskrev som mest utfordrende. Mange la større vekt på at det å føle seg annerledes, for eksempel i form av det ”å ha et annet utseende og navn”, hadde vært og var fortsatt til tider belastende. Det var først og fremst norsk som hadde blitt brukt gjennom hele skolegangen, og som også ble brukt på universitetet i dag. Bruk av morsmål i undervisningen har vært et marginalt tilbud, og det forekommer store variasjoner fra skole til skole.

Å være minoritetsspråklig student i høyere utdanning. Temaet fremkom på bakgrunn av at jeg ba informantene fortelle om de hadde opplevd og følt at en flerspråklig- og flerkulturell bakgrunn hadde vært av interesse i utdanningsinstitusjonen og eventuelt på hvilken måte? Det var ingen selvfølge blant studentene at det å ha en flerkulturell bakgrunn nødvendigvis ble sett på som en ressurs. Situasjoner hvor studentene hadde opplevd at forelesere hadde lagt forholdene til rette for å utnytte denne ressursen i en læringssituasjon, var heller som et unntak å regne. Mange gav et inntrykk av at det var det *norske* som var dominerende, og det som ble vektlagt, i form av både fag og språk. Det ble gjenspeilet både i den formelle undervisningskonteksten og i mer uformelle, sosiale situasjoner blant studentene. Engelsk ble også brukt. Mange studenter var opptatt av, og snakket om hvilken rolle, som de følte *innvandrere* ble tillagt. Dette kunne ha implikasjoner for atferd i ulike undervisningssituasjoner.

Hvis jeg lurer på noe, hvis det er et ord jeg ikke kan, så kan jeg etterpå i pausen finne ut at en venninne av meg som for eksempel er norsk ikke kan det heller, så tenker jeg at hvis jeg hadde spurt så hadde de trodd at det var fordi jeg hadde innvandrer bakgrunn, så da spør jeg ikke akkurat om det ordet, så jeg må være sikker på at det er et faglig uttrykk som jeg ikke har fått

med meg, fordi hvis det er et vanlig dagligdags ord jeg ikke har skjønt, så synes jeg det er flaut liksom å si det foran 40 personer, selv om jeg noen ganger gjør det.

Dette viser et problem, hvor studenten unngår å spørre for å unngå å forsterke en forutinntatt holdning om innvandrere, som hun hadde følt og trodde eksisterte. Dette kan ha sammenheng med og påvirke egne språkholdninger og identitet.

Når jeg hadde hovedoppgave nå så ble det liksom et tema om jeg skriver like bra som jeg snakker, og for meg er jo det en selvfølge at det er noe å bli (...) for eksempel de som leser oppgaven min eller de blir veldig sånn imponert over at jeg liksom skriver enda bedre da (...) eller at fordi at det er forskjellen på måten du skriver på og måten du snakker på, så jeg har tenkt at det er en selvfølge fordi de hadde ikke sagt det samme til en etnisk norsk jente på min alder som har tilsvarende åtte år høyere utdanning, så det er liksom provoserende. Hvorfor skulle jeg ikke det, hvorfor skulle jeg ikke skrive like bra?

I: Har du noen gang følt at din flerspråklige bakgrunn har vært en ressurs?

D: Nei, ikke enda, (.....) nei, jeg har ikke følt sånt noe enda nei.

Det siste sitatet representerte flesteparten av informantenes respons. De aller fleste hadde aldri følt og opplevd at det å være flerspråklig og flerkulturell hadde en verdi. Det var derfor litt påfallende og overraskende at det var kun en student, i løpet av et langt studieforløp, som hadde opplevd at hennes bakgrunn eksplisitt ble trukket frem som en ressurs i en undervisningssituasjon. Dette var kanskje litt tankevekkende da studentene utdanner seg til et yrke som skal kunne behandle alle mennesker i den norske befolkningen.

Foreleser, hun synes jeg var veldig (...) vi var jo tre grupper og tre språklige minoriteter da og på den gruppa jeg var i, så var vi jeg og to andre som hadde innvandrere bakgrunn og det tror jeg var litt sånn sjeldent og så sa hun om vi kunne sitte sånn forskjellig steder sånn at vi kunne dele erfaringene våre med de andre, det var veldig spesielt ikke sant (...) så jeg synes hun var ålreit, det var et fint perspektiv for da ble vi liksom ressurspersoner og i hoved praksis synes jeg også det var veldig positivt møte hvor jeg jobbet eh (...) og da var det mange som kom og spurte meg om forskjellige ting liksom om hvordan er det sånn og hvorfor er det sånn.

Sitatet eksemplifiserte hvordan utdanningsinstitusjoner kan bruke ressurser som språklige minoriteter bringer med seg inn i utdanningsinstitusjoner. Internasjonal forskning antyder et bilde av at utdanningsinstitusjoner har vært og fremdeles er lite virkelighetsnære, slik at flerspråkighet fortsatt blir behandlet som et problem, heller enn en ressurs (Preece & Martin, 2009). Sitatet illustrerer hvordan foreleser la til rette for og mobiliserte frem kunnskap disse studentene var i besittelse av. Dette viser bruk av det engelske begrepet *empowerment*. Grunntanken bak *empowerment* springer ut av ideen om at alle mennesker har en iboende ressurs eller potensial (Borge, 2003). *Empowerment* blir beskrevet som blant annet en

pedagogisk metode, for å endre på forhold (NOU, 1998:18). Det å legge til rette for å mobilisere ressurser, vil kunne føre til en økt deltagelse av et flerkulturelt mangfold i utdanningsinstitusjoner. *Empowerment* illustrerer både en prosess og et resultat (Prilleltensky & Nelson, 2010). Bruk av empowerment er et viktig verktøy i en utdannings situasjon (Martin, 2009) som i en studie viste hvordan dette kan forekomme i praksis og dermed bidra til et svært positivt utfall til en gruppe som er mindre representert og dermed mer utsatt og sårbar.

Mange av studentene la for øvrig vekt på at de trivdes bedre nå, sammenlignet med opplevelser fra tidligere skolegang. Dette kom spesielt til uttrykk blant studentene som selv hadde innvandret, men også blant de norskfødte studentene, som hadde hatt hele sin skolegang i Norge.

Tidligere skolegang, en vanskelig tid. Dette var et tema som mange informanter brakte på bane og stadig vendte tilbake til, idet samtalen dreide seg om hvordan språkopplæringen hadde foregått. Til tross for alt en overgang til norsk skole kan innebære, blant annet med tanke på å erverve seg kunnskap på et språk man ikke forstår, var det et større fokus på det å føle seg *annerledes*, som studentene hadde opplevd som den største utfordringen. Dette ble spesielt uttalt blant studenter som selv hadde innvandret. På tross av et gjentakende tydelig mønster, varierte innholdet i utsagnene om hva studentene betraktet som ”en vanskelig tid”.

Eh (.....) språket det var ja, selvfølgelig en utfordring der, men jeg var litt mer berørt av andre årsaker (.....) språk selvfølgelig, det spilte en veldig stor rolle, men at jeg ser annerledes ut og folk var ganske skeptiske (....) det var ikke lett å få venner (...) jeg var litt mer opptatt av det.

Jeg tror jeg ble plassert i den flinkeste jentegruppen, de tenkte vel at jeg kunne få hjelp, men jeg følte meg ikke velkommen der.

Begge informantene hadde startet på skolen på ungdomsskoletrinnet. De la vekt på at det var få andre elever med innvandrerbakgrunn på skolen. Det var tydelig at flere av studentene med ikke-vestlig bakgrunn beskrev hudfarge som en vesentlig faktor knyttet til problemer.

Bare det at du ser ikke helt ut som de andre, du er den eneste i klassen som ikke er etnisk norsk så det husker jeg var en vanskelig tid altså (...) ikke noe sånn konkret sånn mobbehistorie, men bare det å at du føler deg sånn annerledes.

Det første sitatet er fra en student som kom fra en familie hvor far hadde høy utdannelse og *krevde* at hun ikke måtte gi opp. Situasjonen følte uholdbar i en periode og hun uttrykte at hun ”hadde lyst til å flytte tilbake”. Hun fortalte at det var mye oppstyr i hjemmet og broren

hadde også store problemer og ble mobbet for sin hudfarge. Der de var bosatt var det få andre med innvandrers bakgrunn. Løsningen ble at hun flyttet til søsken bosatt i Oslo og fant situasjonen lettere hvor det fantes flere innvandrere, slik at hun hadde ”noen å identifisere seg med” som hun sa. For øvrig beskriver informantene at det helst var medelever som var lite imøtekommende og viste mer eksplisitt negativ atferd. Det forekom likevel kommentarer også fra lærere.

Du snakker jo ikke norsk hjemme engang, hvordan skal dette gå?

Sitatet understreker et viktig tema om lærerens rolle i skolen. Selv om mange av informantene uttrykte at det først og fremst var elever som hadde bidratt til å gjøre situasjonen vanskelig, kan det samtidig tolkes som at lærere har hatt en mer passiv, fraværende rolle, i motsetning til en funksjon hvor læreren har vært en tydelig, kompetent rollemodell. Det fremgår i en studie at tospråklige lærere kan ha flere slike viktige funksjoner (Ryen et al., 2005).

Beskrivelsene fra informantene i min studie, reflekterer erfaringer om ekskludering og stigmatisering. Dette kan sies å være et uttrykk for ikke å bli mottatt som den du er, men heller i forhold til stereotyper om en utgruppe. En større internasjonal undersøkelse av blant annet minoritetsungdom i Norge, viste at de følte seg diskriminert i større grad enn minoritetsungdom i andre land (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). Funnene antyder at det er vanskeligere å være minoritetspråklige i et rikt og tradisjonelt homogent samfunn som Norge sammenlignet med blant annet Canada og Nederland, som også deltok i undersøkelsen.

En vanskelig overgangsfase til et norsk skolesystem kan ses i sammenheng med i hvilken grad skolen anerkjenner og legger til rette for et flerspråklig mangfold. Omfanget og arten av morsmålsopplæring og tospråklig fagundervisning vil derfor være sentralt.

Varierende tilrettelagt undervisning. Temaet fremkom som følge av analysen. I hvilken grad elevene hadde mottatt særskilt språkopplæring, som er en samlebetegnelse på bruk av ulike opplæringsmodeller i forhold til behov hos den enkelte elev, varierte, både blant elever som hadde innvandret, og blant de norskfødte elevene. Hovedinntrykket var at ingen av skolene hadde en målsetting om at tospråklighet i seg selv var et mål, med unntak av en skole, hvor det var en tilnærming, om ikke et mål. Hvor stor variasjonen var, kan illustreres ved å sammenligne to informanter som begge hadde innvandret og startet i skolen i siste trinnet på ungdomsskolen tidlig på 2000-tallet.

Jeg gikk i 10. klasse da jeg flyttet hit, så jeg gikk på ungdomsskole og der fikk jeg veldig mye hjelp fra skoleadministrasjonen, eh (.....) jeg hadde en slags morsmålslærer som hjalp meg

med språkkrevende fag, sånn som religion og samfunnsfag. Hun var ansatt, jeg tror de hadde møte på ungdomskolen, de satt opp et prosjekt for å integrere meg. Hun gikk gjennom temaer på morsmål og samtidig så laget hun stikkord og spørsmål på norsk og så jeg kunne svare på norsk og hun rettet det og sånt. Samtidig gikk jeg på en annen skole, en mottaksskole, der har de også norskkurs klasser, men etter at jeg sluttet på kurset så fikk jeg en slags privatlærer på den vanlige ungdomsskolen (...) han var norsk og han hadde liksom timer med meg i norsk og naturfag, ja en del fag som også var litt sånn språkkrevende, men da var det bare på norsk.

Sitatet illustrerer et tilrettelagt undervisningsopplegg, hvor blant annet tospråklig fagopplæring ble benyttet i undervisningen, som betyr at både morsmål og norsk blir brukt i fagundervisningen. Etter hvert fikk studenten særskilt norskopplæring, som er forsterket tilpasset opplæring i norsk. Parallelt med ungdomsskolestart i nærmiljøet, deltok studenten i norskundervisning på mottaksskolen, noe som er litt uvanlig. Informanten uttalte at *”jeg tror jeg ble plassert i den flinkeste klassen”* som også var et virkemiddel som skolen vurderte å kunne være til hjelp for informanten. Dette undervisningsopplegget var en relativ stor kontrast til en annen skole.

Når jeg ikke skjønnte noe eller ba om ekstra forklaring så hadde jeg lyst til at undervisningen skulle gå på morsmål eller engelsk (.....) når jeg ikke kunne veldig mye norsk.

Informanten hadde fått særskilt norskopplæring (forsterket opplæring på norsk). Hun hadde foreslått at læreren kunne bruke engelsk på bakgrunn av informantens gode kunnskaper i engelsk, slik at dette kunne være til hjelp. Hun hadde gått på skole i hjemlandet fra 4 års alder og gav inntrykk av at hun var kognitivt langt fremme da hun startet på skolen i Norge.

Derimot fortalte informanten at *”læreren kunne ikke engelsk”* slik at dette var utelukket. En potensiell ressurs hos eleven, hvor engelsk kunne vært et verktøy for å erverve seg norsk og for å få med seg det faglige innholdet i undervisningen, ble forbigått. Skolen tok i bruk ytterligere virkemidler for at eleven snarest kunne lære seg norsk ved å kutte engelskundervisningen, slik at hun fikk kun fagundervisning på norsk. Argumentasjonen som skolen brukte var at eleven allerede behersket engelsk.

Jeg synes det var ganske dumt fordi det fikk meg til og liksom glemme en god del engelsk og jeg måtte lese på egenhånd for å ta engelskprøver.

Dette illustrerer at selv engelskundervisningen ble ofret for norskopplæringen. Et tydelig eksempel hvor skolens fokus var rettet på elevens *mangler* og ikke *ressurser*, som er det motsatte av empowerment. Eleven fikk særskilt norskopplæring som foregikk sammen med to andre elever som ikke hørte hjemme i denne gruppen. Denne organiseringen kan tyde på manglende kompetanse hos lærere.

Jeg fikk kun undervisning i norsk eh (...) nesten hver dag sammen med to elever, to gutter, han ene var adoptert og jeg syntes det var rart fordi han snakket perfekt norsk, mens jeg ikke kunne mer enn hei og hadè.

Skolen drar ikke nytte av ressurser eleven bringer med seg inn i skolen, slik at anerkjennelse av en flerspråklig bagasje blir ignorert, ved at de kun vektlegger majoritetsspråket. Det vil kunne føre til at minoritetsspråket ikke videreutvikles og bevares (Hakuta, 1986, Portes & Hao, 1998). Samtidig virker det som skolen ikke forstår hva det vil si å komme fra en språklig minoritet. En adoptert gutt gjør jo ikke det. Ifølge en studie som har sett på omfang og typer av morsmålsundervisning i Norge, er dette ikke overraskende. Morsmål har generelt en svak posisjon i skolen og morsmålstilbudet er varierende (Ryen et al., 2005).

Det forekom ytterligere variasjoner mellom de øvrige informanter. Dette artet seg på litt ulike måter. En informant som selv hadde innvandret og startet i barnehage ved 4-års alder, beskrev at norskkunnskapene var svake ved skolestart. Informanten hadde fått tospråklig fagopplæring og i tillegg undervisning i morsmål, gjennom flere år, fra og med barneskolen og videre i ungdomsskolen. Det er for øvrig vanskelig å vurdere omfanget av denne språklige støtten. Forskning viser at det er meget sjeldent i Norge, hvor den språklige støtten kan omtales i henhold til Bakers (2006) terminologi som beskrives som senere sorti (Bakken, 2007). Det er verdt å merke seg at denne informanten var en av svært få studenter som hadde lese- og skriveferdigheter på morsmålet, og som heller ikke deltok i morsmålsundervisning i privat regi arrangert av hjemmet, hvilket mange andre hadde gjort.

De øvrige norskfødte elevene gav uttrykk for at de hadde både adekvate morsmål- og norskkunnskaper ved skolestart. Alle hadde gått i barnehage fra tidlige barneår. På tross av gode norskkunnskaper hadde en informant mottatt særskilt norskopplæring, som foregikk i en mindre gruppe utenfor klasserommet. Særskilt norskopplæring er forbeholdt elever som kan for lite norsk til å følge den ordinære undervisningen i klassen.

Oppsummering og avsluttende diskusjon

Forskningsspørsmålene i denne studien har fokusert på ulike aspekter knyttet til den *språklige livssituasjon* og *den språklige oppveksten* til studenter i høyere utdanning i en norsk kontekst. Denne minoritetsgruppen, som har til felles å beherske norsk på et høyt nivå, er viet mindre oppmerksomhet innen dette forskningsfeltet, basert på hva de selv sier, knyttet til dette tema. Et klart hovedtrekk som avtegnes fra analysen viser at majoritetsspråket i økende grad har blitt dominerende. Det kan tyde på at sosialiseringprosessen gjennom den språklige

oppveksten innebærer en assimilering til majoritetsspråket. Sosiale omgivelser er helt avgjørende for å kunne forstå språkutvikling, språkbruk og språkholdninger (Baker, 2006, s. 5). I denne forbindelse har jeg derfor avslutningsvis valgt å drøfte hvordan ulike forbindelser gjennom den *språklige oppveksten*, enten i et direkte eller indirekte gjensidig samspill med individet (Bronfenbrenner, 1979, 2005), har direkte sammenheng med dagens *språklige livssituasjon* til studentene. Til slutt følger sentrale styrker og svakheter ved undersøkelsen.

Fra tospråklighet til ettspråklighet?

Gjennom analysen fremkommer detaljerte beskrivelser hvor studentene viser i varierende grad at norsk har blitt det dominerende språket, som de foretrekker å bruke i de fleste situasjoner i hverdagen, hvor de føler de kan uttrykke et *fullstendig tankeinnhold*. Morsmålet har fått *lide* ved at det ikke har blitt videreutviklet. Studentenes språklige kompetanse, både i norsk og i morsmål, manifesterer seg tydelig i språksamhandling mellom generasjonene og i andre sosiale nettverk.

Det at alle studentene hadde ervervet seg norsk på et høyt nivå, trenger ikke å være ensbetydende med at norsk har blitt det dominerende språket. Det er fullt mulig å utvikle mer enn ett språk godt, slik at det ikke går på bekostning av det første (Baker, 2006). Mer enn halvparten av verdens befolkning er to- eller flerspråklige, slik at fenomenet flerspråklighet betegnes som en normaltilstand, heller enn et unntak (ibid). Derimot vises det til at språklige prosesser som følges av innvandring, vil kunne utfordre morsmålet ved at det i noen tilfeller ikke videreutvikles og bevares (Seliger & Vago, 1991). Det kan i ulik grad føre til en språkbytteprosess, som betegnes som en subtraktiv prosess (Baker, 2006), hvor morsmålet står i fare slik at majoritetsspråket etter hvert erstatter morsmålet. Tap av morsmål (language attrition) er en følge av en slik prosess. Prosessen innebærer en redusert eksponering av morsmålet samtidig som at majoritetsspråket blir stadig mer fremtredende og dominerende, for eksempel ved skolestart (Schmid & Kopke, 2007). *Skolestart* og *alder* har vært en sentral faktor i denne studien, som førte til at majoritetsspråket stadig fikk økt innpass i hjemmet og etter hvert resulterte i et asymmetrisk forhold mellom språkene.

Internasjonal forskning viser gode muligheter for å utvikle flerspråklighet, gitt gode betingelser. *Additiv* tospråklighet utvikles når det nye språket ikke fortrenger morsmålet, men legges til (Lambert, 1980), slik at en tospråklig oppvekst knyttes til et positivt resultat hvor begge språk brukes regelmessig og holdningen er positiv til begge språk (Baker, 2006). Ingen

av studentene i denne studien kan sies å ha mottatt sterke former for språkopplæring i skolen, hvor tospråklighet er et mål.

Hvorfor er det slik at noen utvikler tospråklighet, mens andre ikke gjør det? Er additiv tospråklighet et sosioøkonomisk fenomen? Er det slik at begrepet *flerspråklighet*, er forbeholdt enkelte språk, som koloniherrspråk?

Ulike systemer hvor språklig samhandling og språkutvikling foregår er essensielt for å kunne forsøke å tilnærme seg slike spørsmål. Det vil derfor gi mening å forankre dette spørsmålet i ulike *systemer* (Bronfenbrenner, 1979, 2005) som i samspill med individets egne forutsetninger, legger betingelser for språkutvikling og språkbevaring.

Konflikt mellom språkholdninger i hjemmet og språkholdninger i samfunnet. Ulike *mikrosystemer* som hjem og utdanningsinstitusjoner hvor studentene deltar aktivt i interaksjon med viktige andre er helt grunnleggende for å kunne opprettholde og videreutvikle minoritetsspråket (Dopke, 1992). En kontrast mellom språkholdninger i hjemmet, på den ene siden og samfunnets ideologier og holdninger på den andre siden, kan forårsake en konflikt og føre til at morsmålet ikke videreutvikles og bevares. Språkbruk i sosiale relasjoner, som i hjemmet, sammen med foreldrenes positive holdninger er viktig, men ikke tilstrekkelig for at morsmålet skal kunne videreutvikles og bevares (Cummins, 2001b; Hinton, 1999).

Myndighetenes minoritetspolitikk vil være en viktig støttespiller for muligheten til å videreutvikle og bevare morsmålet, spesielt innen utdanningspolitikken. Det er dokumentert at videreutvikling og bevaring av morsmål er vanskelig, der hvor skole og samfunn kun vektlegger det dominerende språket (Hakuta, 1986; Portes & Hao, 1998), noe som også tydeliggjøres i denne undersøkelsen. I den foreliggende undersøkelsen fremgår det av studentenes beskrivelser at deres flerspråklige og flerkulturelle bakgrunn, med få unntak, har blitt ignorert i utdanningssystemet. Som nevnt var både *skolestart* og *alder*, sentralt for at majoritetsspråket stadig fikk større innpass i hjemmet i kommunikasjon med jevnaldrende og yngre søsken. Barn er svært sensitive og raske til å oppfatte signaler som formidles utenfra, slik at det kan utøves et sterkt sosialt press til assimilering til majoritetsspråket der et flerspråklig mangfold ikke inkluderes i utdanningssystemet (Wong Fillmore, 1991). Mangel og støtte fra skolen fører til at foreldre blir de eneste ansvarlige for å ivareta minoritetsspråket (Hinton, 1999). Dette skyldtes trolig *mors* tilrettelegging for studentenes formelle morsmålsundervisning i privat regi. Det var tydelig at spesielt foreldrenes eller *mors* positive holdninger for å ivareta morsmålet har vært sentralt for mange av studentene. Det er også beskrevet i en norsk studie (Enger & Wold, 2012). Det var kun en informant i studien som

ikke hadde vokst opp med to språk, og kan derfor ikke regnes som minoritetsspråklig. Foreldrenes språkvalg i hjemmet hadde vært norsk, både i frykt for at barna ikke skulle tilegne seg dette språket og for å *beskytte* barna mot en språkgruppe foreldrene mente ble assosiert med negative holdninger i samfunnet. Slike forhold kan ses i sammenheng med *mesosystemer*, hvor det blant annet gjennom media, presenteres et lite nyansert og ofte problemorientert fremstilling av *innvandrere*, hvor de ofte tilskrives en identitet som er beheftet med negative assosiasjoner (Olsen, 2012). En vesentlig faktor som blir nevnt for å påvirke språkbevaring, er når etnisk identitet defineres av andre faktorer enn språk (Baker, 2006). Det er vanskelig å skille mellom holdninger til språk og holdninger til den kultur det spesifikke språket er knyttet til (Engen & Kulbrandstad, 2004). Det fremgår gjennom analysen at studentene har vært særdeles opptatt av hvordan andre tilskriver identitet. Gjennom gruppetenkning og fordommer fra den språklige majoriteten, har opplevelser i form av å bli sett på som *den andre* eller som en av informantene uttrykker det ”*de så meg ikke som det menneske jeg er*”. ”*Menneske*” ble i dette utsagnet redusert til hudfarge, navn og hijab. Tvinger dette mennesker til å velge bort noe av seg selv, som for eksempel minoritetsspråk? En longitudinell studie av minoritetsspråklige ungdommer i Oslo viser at de ikke føler seg norske (Gjerustad & Frøyland, 2012). Resultatene kan skyldes flere ting, men forskeren tror en nærliggende grunn kan være grad av inkludering og aksept fra samfunnet.

Det er helt tydelig blant studentene at morsmålet først og fremst har blitt betraktet som en verdi i form av et privat anliggende. Det er ingen som nevner at flerspråklighet har en verdi, sett ut fra et samfunnsperspektiv med tanke på blant annet en stadig økende globalisering, som fører til nye krav på arbeidsmarkedet. På dette grunnlag kan det antydes at studentene gradvis har adoptert samfunnets negative holdning til minoritetsspråk, som har hatt en lav status i Norge (Svendsen, 2009). Det er krevende å utvikle morsmålet når det konkurrerer med majoritetsspråket (Hyltenstam & Tuomela, 1996).

Flerspråklig- og flerkulturell bakgrunn – en ubrukt kunnskap

Det er dokumentert at flerspråklig- og flerkulturelle studenter, skiller seg fra majoritetsstudenter på flere måter. De har ervervet norsk og engelsk på et høyt nivå, i tillegg til å ha vært eksponert for flere språk gjennom oppveksten. Med andre ord et unikt potensial for å kunne utvikle flerspråklighet. De har blitt karakterisert som ”*globaliseringens språkvinnere*” (Clemet, 2011). Ved siden av at språkene fremstår som en personlig verdi, er mange av språkene deres svært ettertraktet sett i verdenssammenheng. Med andre ord, er

studentene i besittelse av en verdifull bagasje. De er i besittelse av verdifull kunnskap som til sammen utgjør ulike verktøy som gjør de svært kapable og fleksible i en verden hvor disse redskaper er ettertraktet på arbeidsmarkedet. Disse redskapene kan antydes til å ha vært ubrukkelige gjennom den språklige oppveksten i Norge. Ofte blir et språklig mangfold behandlet som et problem heller en ressurs (Cummins, 2001a).

Studentenes beskrivelser kan på mange måter forankres i *makrosystemets* ideologier og holdninger, i tillegg til *kronosystemet* hvor en tidligere enspråklig ideologi har rådet i Norge. Dette førte til en assimilasjonkampanje av samer og andre språklige minoriteter (Engen & Kulbrandstad, 2004). Selv om denne politikken i dag er opphørt og urfolk og nasjonale minoriteter har fått sine rettigheter, vises likevel en nåværende tendens til at myndighetene har vist en tilbakeholdenhet med å gi rettigheter til språklige minoriteter i utdanningssystemet (ibid). Videreutvikling og bevaring av minoritetsspråkene har i stor grad vært hjemmets ansvar. Studentenes beskrivelser illustrerer at en språklig og kulturell kunnskap i stor grad har blitt ignorert eller nullstilt. Idet studentene i undersøkelsen startet på skolen på 1990-tallet har stillingen til innvandrerspråk blitt svekket. Morsmålet ble redusert fra å ha en egenverdi til å være et verktøy i en overgangsperiode for å lære norsk

Ved en gjennomgang og utredning av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn og unge fremgår det i noen av hovedpunktene at en holdningsendring i utdanningsinstitusjoner må til, for å fremheve verdien av en flerspråklig og flerkulturell kompetanse (NOU, 2010:7). For at minoritetsspråklige skal utvikle tospråklighet vil det derfor være av stor betydning med tospråklig støtte både fra barnehage og utdanningsinstitusjoner, i tillegg til hjemmet (Hyltenstam & Tuomela, 1996).

Studiens styrker og svakheter

Studiens muligheter og begrensninger refererer seg til hva den kan fortelle og eventuelt ikke si noe om. Formål med studien har vært å belyse temaer knyttet til en *språklig livssituasjon* og *språklig oppvekst* fra et minoritetsperspektiv. Hva studentene sier er forstått og tolket ut fra ett systemperspektiv i en norsk kontekst.

En mulig feilmargen er sosial ønskelighet, ved at studentene lar seg lede av hva de tror er forventet når de for eksempel beskriver språkbruk. Som allerede nevnt i metoddelen, ville en triangulering av flere metoder vært det optimale for å kunne gi et bredere datagrunnlag (Denzin, 2006). Imidlertid peker resultatene i retning av hva som er dokumentert i tilsvarende

norsk- og internasjonal forskning (f.eks. Berggreen & Latomaa, 1994; Kulbrandstad, 1997; Svendsen, 2004; Wong Fillmore, 1991, 2000).

Representativitet og generaliserbarhet. Undersøkelsen bygger på et begrenset utvalg og kan derfor ikke reflektere minoritetsspråklige studenters språklige livssituasjon og språklig oppvekst i sin helhet. Det har heller ikke vært et mål. Informantene er ikke representative for andre enn seg selv, men gir derimot viktig innsikt av detaljerte beskrivelser av sentrale temaer knyttet til det å forholde seg til to språk i et samfunn hvor majoritetsspråket er et annet enn det som snakkes i hjemmet. Resultatene gir en indikasjon på hva som kan skje i språkprosesser hos en ressurssterk minoritetsgruppe gjennom en sosialisering til høyere utdanning i en norsk kontekst.

Hoved rekrutteringen har foregått gjennom en kanal, som har vært psykologisk institutt. Det vurderes likevel å være en svært relevant minoritetsgruppe på bakgrunn av at nettopp denne yrkesgruppen blir uteksaminert og skal behandle en bred pasientgruppe, inkludert et stadig økende flerkulturelt mangfold. Utvalget har bestått av en majoritet av kvinner. I lys av tidligere forskning om kjønnsforskjeller relatert til overgang til enspråklighet i tospråklige miljøer, er det dokumentert i en undersøkelse at kvinner raskere enn menn skifter språk (Milroy, 1987). På tross av studiens begrensede utvalg, fremkommer det ingen kjønnsforskjeller når det gjelder dominansforhold mellom de ulike språkene. Det ville likevel ha vært en fordel om utvalget hadde inkludert flere menn.

Refleksivitet. Min egen forståelseshorisont kan ikke skilles fra kunnskapen som er produsert gjennom kvalitativ metode (Willig, 2010). Min forforståelse har derfor påvirket intervjusituasjonen, analysen og resultatpresentasjonen. Det at både jeg som forsker er student, og intervjuobjektene er studenter, kan ha bidratt til at noen spørsmål har blitt tatt for gitt og ikke blitt stilt. Samtidig kan en felles bakgrunn være en ressurs ved at det skaper en mindre avstand, som gir trygghet i intervjusituasjonen og kan medføre større åpenhet.

Egne forestillinger ut fra majoritetsperspektiv, kan ha bidratt til at jeg i oppstarten av prosjektet har oversett viktige temaer, som har preget utarbeidelsen av intervjuguiden. Det kunne derfor i denne sammenheng, ha vært nyttig med en fokusgruppe i forkant av utformingen av intervjuguiden. Jeg har tatt høyde for disse utfordringene ved å gå induktivt til verks i den første fasen av kodingsprosessen. Videre har jeg under hele prosessen søkt kunnskap gjennom litteraturlæsning og gjennom samtaler med mennesker som i sitt daglige liv bruker flere språk.

Det er mulig at enkelte spørsmål som har blitt stilt, har vært for *spisse*, og medført at studentene har tilpasset seg spørsmålene ved å gå utenfor tema og gitt meg andre svar enn det jeg kunne forvente. Når det dreide seg om for eksempel spørsmål om tilegnelse av de ulike språkene, var studentene mer opptatt av å snakke om utfordrende omstendigheter i skolemiljøet. Det var tydelig at informantene ikke skilte mellom det å være flerspråklig og det å være flerkulturell.

Videre gir tematisk analyse forholdsvis store rom for forskerens egen tolkning. Det er derfor ikke sikkert at informantene vil være enige i denne tolkningen. På en annen side kan metoden bidra til å skape økt forståelse gjennom en fortolkende holdning (Braun & Clarke, 2006).

Målet med denne studien har vært å lytte til det studentene sier, som har medført at det har kommet en del informasjon som kanskje ikke direkte har vært relevant ifølge oppgavens problemstillinger, i stedet for å bruke tid på relevante problemstillinger. På en annen side er nettopp fordelene med det semistrukturerte intervju å kunne fange opp å forfølge temaer som studentene selv bringer på bane. På denne måten vil jeg derfor hevde at kunnskap som er beskrevet gir nyttig informasjon knyttet til et stort og viktig område når det gjelder hvordan språklige minoriteter forholder seg til og bruker sine to språk, og hvordan de opplever å vokse opp med flere språk i en norsk kontekst. Og ikke minst, hva som skjer med minoritetsspråk i møte med et dominerende språk.

Veien videre. Gjennom analysen fremkommer et sentralt hovedtrekk hvor norsk har blitt det dominerende språket. Identifisering av flere temaer og mønstre knyttet til dette hovedtrekket, er beskrevet, men på grunn av oppgavens omfang og rammer, ikke er utdypet nærmere. Mye av innvandrerdebatten i Norge har dreid seg om ervervelse av norsk i skolesammenheng. Derimot vet man mindre om hvordan de ulike minoritetsspråkene i Norge videreutvikles og bevares (Engen & Kulbrandstad, 2004). Vil minoritetsspråket være mer *truert* som følge av å tilegne seg norsk på et høyt nivå, eller reflekterer det en mer generell tendens hos språklige minoriteter i Norge? En annen fremtredende problemstilling er hvordan akademia fokuserer på en flerspråklig og flerkulturell kunnskap. Dette er viktige problemstillinger, som fortjener et større fokus innen norsk forskning, fordi det berører svært mange forhold, både på det individuelle plan og på et samfunnsnivå.

Litteraturliste

- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2003a). Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet *NOVA rapport 15/2003*. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2003b). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3, 3-23.
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt *NOVA rapport 10/2007*. OSLO: NOVA.
- Bentley, J. P., & Thacker, P. G. (2004). The influence of risk and monetary payment on the research participation decision making process. *Medical Ethics*, 30, 293-298.
- Berggreen, H., & Latomaa, S. (1994). Språkbytte og Språkbevaring blant vietnamesere i Bergen og Helsinki. I A. H. Sally Boyd, J. Normann Jørgensen (Red.), *Sprogbrug og sprogvalg blandt indvandrere i Norden, bind 1: Gruppebeskrivelser, Københavnerstudier i tosproghed, bind 22*, København: Danmarks Lærerhøjskole
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaption. *Applied Psychology: An International review*, 55(3), 303-332.
- Bjørkeng, B., & Dzamarija, M. T. (2011). Fullføring av videregående opplæring. Gjennomstrømning blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens, Risiko og sunn utvikling*: Gyldendal Akademisk.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and code Development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Boyd, S., Holmen, A., & Jørgensen, J. N. (Red.). (1994). *Sprogbrug og sprogvalg blandt indvandrere i Norden, bind 1: Gruppebeskrivelser, Københavnerstudier i tosproghed, bind 22*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Humans Beings HUMAN. Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage Publications Ltd.
- Laget av (Producer). (2011). SKOLE: Minoritetsspråklige med fire språk.
- Cummins, J. (2000a). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2000b). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. fra Multilingual Matters Ltd
- Cummins, J. (2001a). Bilingual Children`s Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Cummins, J. (2001b). Heritage Language Teaching in Canadian Schools. I C. Baker & N. H. Hornberger (Red.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (s. 252-257). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Denzin, N. K. (2006). Strategies of Multiple Triangulation. I A. Bryman (Red.), *Mixed Methods*: Sage Publications Ltd.
- Dewaele, J.-M. (2004). The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 204-222. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01434630408666529>
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dopke, S. (1992). *One Parent-One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Enger, J., & Wold, A. H. (2012). Cross-linguistic Russian-Norwegian families in Norway: Language choice, family contexts and bilingual development. *Norsk som andre språk (til trykking)*.

- Fogt, A., & Sandvik, M. (2008). "We Represent a Potential, not a Problem. *Nordicom Review*, 29, 111-131.
- Gjerustad, C., & Frøyland, L. R. (2012). *Vennskap, utdanning og fremtidsplaner NOVA rapport 5/2012*. OSLO: NOVA.
- Grande, H. B. (2012). "*Det er lettere for meg*". *Foreldreskap blant etterkommere av innvandrere*. Masteroppgave, Psykologisk Institutt. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. USA: Harvard University Press.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Henriksen, K. (2010). *Levekår og kjønnsforskjeller blant innvandrere fra ti land (Vol. 6)*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Hinton, L. (1999). *Involuntary Language Loss Among Immigrants: Asian-American Linguistic Autobiographies*. Hentet 4. mai 2012, fra Center for Applied Linguistic <http://www.cal.org/resources/digest/involuntary.html>
- Holmen, A., & Jørgensen, J. N. (1994). Forældreholdninger til skole og sprogbrug. I S. Boyd, A. Holmen & J. N. Jørgensen (Red.), *Sprogbrug og Sprogvalg blant Indvandrere i Norden. Bind 2: Temaartikler, Københavnstudier i tosprogethed*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hovland, B. I. (2012). "Betaling av forskningsdeltakere" (Sist oppdatert 22. mars 2012). De nasjonale forskningsetiske komiteer. (online). Hentet 9/5-2012, fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Betaling-av-forskningsdeltakere/>
- Hvistendahl, R. (2009a). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 69-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (Red.). (2009b). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyltenstam, K., & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I K. Hyltenstam (Red.), *Tvåspråklighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (s. 9-109). Lund: Studentlitteratur.
- Kavli, H. C. (2007). *En felles fritid? Livet etter skolen blant barn og unge i Oslo*. Oslo: Fafo.

- Kulbrandstad, L. A. (1997). *Språkportretter. Studier av tolv minoritetselevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (1999). Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. I J. E. Hagen & K. Tenfjord (Red.), *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Tilstandsrapport for universitets- og høyskolesektoren 2011*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2011/ttilstandsrapport-for-universitets--og-h.html?id=641725.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lao, C. (2004). Parents' attitudes toward Chinese-English bilingual education and Chinese-language use. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 99-121.
- Li, W., Milroy, L., & Ching, P. S. (1992). A two-step sociolinguistic analysis of codeswitching and language choice: The example of a bilingual Chinese community in Britain. *International Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 63-86.
- Lie, B. M. (1996). *Det slaviske og det norske språk og kultur i kontakt. Innflytelsen fra norsk miljø og språk på innvandrerungdom fra Eks-Jugoslavia*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Liu, L. L., Benner, A. D., Lau, A. S., & Kim, S. Y. (2009). Mother-Adolescent Language Proficiency and Adolescent Academic and Emotional Adjustment Among Chinese American Families. *Youth and Adolescence*, 38, 572-586. doi: DOI 10.1007/s10964-008-9358-8
- Løwe, T. (2008). Levekår blant unge med innvandrerbakgrunn. Unge oppvokst i Norge med foreldre fra Pakistan, Tyrkia og Vietnam. (Vol. 14). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Marshall, S. (2009). Re-becoming ESL: multilingual university students and a deficit identity. *Education and Language*, 24(1), 41-56. doi: DOI:10.1080/09500780903194044

- Martin, P. (2009). "They have lost their identity but not gained a British one": non-traditional multilingual students in higher education in the United Kingdom. *Language and Education*, 24(1), 9-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780903194028>
- Martincic, J. (2009). Tospråklig opplæring i grunnskolen. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 95-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- Milroy, L. (1987). *Observing & Analysing Natural Language*. Oxford: Blackwell.
- NOU. (1995:12). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU. (1998:18). *Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet til kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- NOU. (2010:7). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nygård, G. (2010). Utdanning. I K. Henriksen, L. Østby & D. Ellingsen (Red.), *Innvandring og innvandrere 2010*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Olsen, A. I. (2012). Velkommen til utenforskapet, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Velkommen-til-utenforskapet-6940113.html>
- Oslo Kommune. (2012). *Mottaks- og alfabetiseringsgrupper*. Utdanningsetaten Hentet fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=47099>.
- Palm, K., & Lindquist, H. (2009). Læring i en flerspråklig skole. Tospråklig opplæring på barnetrinnet - et eksempel på en organiseringsmodell (Vol. HiT skrift nr. 3/2009). Høgskolen i Telemark: Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.
- Pavlenko, A. (2007). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Phinney, J. S., Lochner, B. T., & Murphy, R. (1990). Ethnic Identity Development and Psychological Adjustment in Adolescence. I A. R. Stiffman & L. E. Davis (Red.), *Ethnic issues in adolescent mental health*: Sage Publications.

- Portes, A., & Hao, L. (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and language loss in the second generation. *Sociology of Education*, 71, 269-294.
- Predelli, L. N. (2003). Kjønn, Religion og Deltakelse: En Case-studie av muslimske kvinner i Oslo. *Sosiologisk Tidsskrift*, 04, 369-393.
- Preece, S., & Martin, P. (2009). Imagining higher education as a multilingual space. *Education and Language* 24(1), 3-8. doi: DOI: 10.1080/09500780903343070
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2010). *Community Psychology: In pursuit of liberation and well-being* (2 utg.). Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2 utg.). Oxford: Basil Blackwell.
- Ryen, E., Wold, A. H., & Pastoor, L. d. W. (2005). "Det er egen tolkning, ikke direkte regler". Kasusstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. *Norsk som andre språk*, 21(1-2), 39-66.
- Schmid, M. S. (2002). *First Language Attrition, Use, and Maintenance: The case of German Jews in Aglophone countries*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmid, M. S., & Kopke, B. (2007). Bilingualism and attrition. I B. Kopke, M. S. Schmid, M. Keijzer & S. Dostert (Red.), *Language attrition: Theoretical Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Seale, C. (2000). *The Quality of Qualitative Research. Introducing Qualitative Methods*: Sage Publications Ltd.
- Seliger, H. W., & Vago, R. M. (1991). *First language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SSB. (2011a). Høy deltakelse blant norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 29.januar 2012 <http://www.ssb.no/emner/04/02/40/utuvh/arkiv/art-2011-05-20-01.html>

- SSB. (2011b). Over 30000 flere innvandrere i arbeid. Hentet 29. oktober 2011
<http://www.ssb.no/emner/06/01/innvregsys/>
- SSB. (2012). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 1. januar 2012. Hentet 6. juli 2012 <http://www.ssb.no/innvbef/>
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filipinske barn i Oslo*. Doktorgradsavhandling, Institutt for lingvistiske fag, Det historisk- filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Svendsen, B. A. (2006). Flerspråklig identitet. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1, 33-55.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2011). Språklig leilending eller entreprenør? *Godt no(rs)k? - om språk og integrering*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Säljö, R. (2002). Læring, kultur og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråthen (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 31-58). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Søholt, S., & Astrup, K. (2009). Etterkommere av innvandrere - bolig og bostedsmønstre (Vol. 3). Oslo: Norsk institutt for by- og regionsforskning.
- Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 408-424. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/01434630208666477>
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og Ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Texmon, I. (2012). Regional framskrivning av antall innvandrere 2011-2040. Modellen REGINN, forutsetninger og resultater. (Vol. 11). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students`Long-Term Academic Achievement: CREDE*.

- Tseng, V., & Fuligni, A. J. (2000). Parent-Adolescent Language Use and Relationship Among Immigrant With East-Asian, Filipino, and Latin Americans Bacground. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 465-476. doi: DOI: 10.1111/j.1741-3737.2000.00465.x
- Willig, C. (2010). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (2 utg.). Berkshire: Open University Press.
- Wong Fillmore, L. (1991). "When Learning a Second Language Means Losing the First". *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), 323-346.
- Wong Fillmore, L. (2000). Loss of family languages: Should educators be Concerned? *Theory Into Practice* 39(4), 203-210. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3
- Aarsæther, F. (2004). *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Doktorgradsavhandling, Institutt for lingvistiske fag, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Appendiks

Appendiks a

Forespørsmål om å delta i intervju i forbindelse med Masteroppgave

Hei,

Jeg er Master student i Kultur- og Samfunnspsykologi ved Psykologisk Institutt, ved Universitetet i Oslo.

Tema for undersøkelsen er ulike aspekter knyttet til det å være tospråklig i det norske samfunnet. Jeg vil undersøke nærmere om hvordan de ulike språk praktiseres i hverdagen, når de brukes, med hvem de brukes og i hvilke situasjoner. Videre ønsker jeg å få kunnskap om hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til det å være flerspråklig i en norsk kontekst. I denne forbindelse er jeg interessert i språklige minoriteters egne erfaringer, tanker og refleksjoner rundt disse temaer.

Er du språklig minoritet i høyere utdanning (universitet, høyskole) med innvandrere foreldre, ta gjerne kontakt med meg for å delta i et intervju.

Intervjuet vil ta ca. 45 min og alle deltagere vil motta et gavekort på 200,- NOK.

Med vennlig hilsen

Hanne Berge

Tel. 965 00 133

Appendiks b

Intervjuguide

1. Bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Hvilken etnisk bakgrunn har du?
- Hvilke språk snakker du?
- Lærte du språkene på likt eller i en bestemt rekkefølge?
- Skolefaglig bakgrunn
- Arbeidserfaring?
- Kan du fortelle litt om deg selv og din situasjon i dag?
studier/ jobb - språkbruk – sivil status

2. Språkopplæring/språkhistorie

- Kan du fortelle meg om når du begynte å lære de forskjellige språkene?
 - Hvordan lærte du de?
 - undervisning
 - uformell læring
- Var det andre språklige minoriteter på barnehagen/skolen der hvor du gikk?
 - hvordan opplevde du miljøet?
- Har du noen gang fått undervisning på ditt eget morsmål?
 - I tilfelle ja; hvor og når foregikk dette?
 - I tilfelle ja; hvordan opplevde du dette?
- Det finnes mange ulike meninger når det gjelder betydningen av en persons morsmål. Noen synes det er viktig å utvikle og beholde det. Andre skjønner ikke hvorfor dette skulle være viktig.
Hva mener du? Og hvorfor?

3. Språkbruk/Språkmønster

- Hvilket språk snakker dere sammen på skolen eller i fritiden? Varierer dette?
- Hender det at du blander språkene? Når, med hvem og hvorfor?
- Bruker du ulike språk avhengig av hvem du snakker med?

- Når, med hvem og hvorfor?
- venner, kjæreste, familie, foreldre, søsken, egne barn, fremmede, andre
- Hender det at du bruker ulike språk knyttet til bestemte temaer?
 - nøytrale ting, personlige ting, religiøsitet, tradisjoner
- Har de ulike språkene dine forskjellig emosjonell betydning?
 - Hvis Ja; Hvordan?
 - er ett språk mer passende for emosjonelle ytringer enn andre?
- Hvilket språk foretrekker du å bruke når du
 - presenterer deg selv. Hvorfor?
 - uttrykker dype følelser
 - sint, tabu ord
 - skrive dagbok, er redd, snakke om vanskelige, vonde minner
- Har for eksempel *jeg elsker deg* samme emosjonell vekt i alle språk?
- Hvilket språk føles dette sterkest på?
- Hvilket språk foretrekker du å bruke ved tankepråk?
- Hvilket språk bruker du når du foretar mentale kalkulasjoner?
- Hvilket språk drømmer du på?
- Endrer du deg i forhold til hvilket språk du snakker?
- Har du noen gang følt noen motvilje til å bruke morsmålet ditt?
 - Hvis ja; kan du forsøke å gi et eksempel på en situasjon?

4. Tanker om flerspråklighet

- Hvordan opplever du å være flerspråklighet, i forhold til utfordringer og muligheter?
- Kan du fortelle meg om situasjoner hvor andre har vist positiv interesse på grunn av din flerkulturelle bakgrunn?
 - Hvordan opplever du og tenker om det norske samfunnets holdninger til flerspråklighet i forhold til utfordringer og muligheter?

5. Avslutning

- Har du noen andre tanker/ kommentarer rundt dette temaet?
- Har du noen spørsmål?

Appendiks c

Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i kultur- og samfunnspsykologi ved Universitetet i Oslo, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ulike aspekter ved flerspråklighet i det norske samfunnet. Jeg er interessert i hvordan språklige minoriteter i høyere utdanning i Norge bruker sine to- eller flere språk i hverdagen. Når de to språkene brukes, med hvem de brukes og i hvilke situasjoner de brukes. Hvordan språkbruk påvirker selvbilde og tilhørighet og hvilke forestillinger som knyttes det å være flerspråklig i det norske samfunnet.

For å få kunnskap om dette, ønsker jeg å intervju språklige minoriteter i høyere utdanning, kvinner og menn, på tvers av ulike minoritetsgrupper. Intervjuene vil være i form av en samtale, hvor ulike temaer knyttet til problemstillingene blir drøftet. Spørsmålene vil fokusere på egne personlige erfaringer, opplevelser og tanker om hvordan det er å være flerspråklig i en norsk kontekst.

Jeg vil bruke båndopptager og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi avtaler tid og sted sammen.

Det er frivillig å være med, samtidig som du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen 5. mai 2012.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen

Hanne Berge

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om ulike aspekter knyttet til det å være flerspråklig i det norske samfunnet og ønsker å stille på intervju.

Signatur.....Telefonnummer.....