



UiO • Universitetet i Oslo

# Språkvalg og identitet

En kvalitativ studie av norsk-pakistanske mødres tanker om tospråklighet, morsmål, språkvalg og identitet

Rabia Saqib

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning  
45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2021

# SAMMENDRAG

## MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

<b>Tittel</b>	Språkvalg og identitet: En kvalitativ studie av norsk-pakistanske mødres tanker om tospråklighet, morsmål, språkvalg og identitet.
<b>Av</b>	Rabia Saqib
<b>Emnekode</b>	PED4191
<b>Semester</b>	Våren 2021

**Stikkord:**

Språkvalg

Identitet

Norsk-pakistanske mødre

Andre generasjon i Norge

Tospråklighet

Morsmål

Urdu

Panjabi

Norsk

Kvalitativ metode

Intervju

Tematisk analyse

©Rabia Saqib

2021

Språkvalg og identitet: En kvalitativ studie av norsk-pakistanske mødres tanker om tospråklighet, morsmål, språkvalg og identitet.

Rabia Saqib

[Http://www.duo.uio.no/](http://www.duo.uio.no/)

# Sammendrag

Det har vært manglende forskning på temaer som språk og identitetsutvikling med fokus på voksne i andregenerasjon i Norge. Tidligere forskning har i større grad vært opptatt av små barn og ungdommer, noe som også er et viktig tema. Formålet med oppgaven har vært å få frem et nyansert perspektiv på tema språkvalg og identitet med fokus på norsk-pakistanske mødre som tilhører andregenerasjonen i Norge. Følgende hovedproblemstilling og forskningsspørsmålene blir belyst i denne masteroppgaven:

Hva tenker et utvalg norsk-pakistanske mødre som er født og oppvokst i Norge om tospråklighet, morsmål, språkvalg og identitet?

1. Hvilke språk er foretrukket av mødrene og viser dominans i ulike domener?
2. Hvilken betydning har morsmål for mødrene?
3. Hvordan opplever mødrene å tilhøre en norsk og pakistansk bakgrunn?

Teorien tar for seg en grundig beskrivelse av begrepene tospråklighet og identitet. Fokuset ble lagt på hvordan tospråklighet og mangfoldet blir sett på i Norges utdanningsinstitusjoner. Samt gis det en beskrivelse av språkbruksmønstre med fokus på norsk-pakistanske familier og språkskifte gjennom generasjoner. Henri Tajfel og George Herbert Meads sine teorier ble brukt for å sette lys på identitetsbegrepet. Tidligere forskning har blitt presentert underveis i oppgaven.

Oppgaven har benyttet seg av en kvalitativ metode, hvorav semi-strukturert intervju ble brukt. Utvalget består av tre norsk-pakistanske mødre som tilhører andregenerasjonen i Norge, i aldersgruppen 25 til 35 år, og har barn i alderen ett til fem år. Alle informantene mine har høyere utdanning og er i arbeidslivet. Målet med intervjuene har vært å få frem informantenes egne opplevelser og tanker knyttet til morsmål, det å være tospråklig, morsmålets betydning for dem, deres tanker om språkvalg og identitet, og forventninger knyttet til barnehagepersonalet når det gjelder språk- og identitetsutvikling til egne barn. Ryan og Bernards seks-steg for utarbeiding av tematisk analyse ble brukt slik som beskrevet i Braun og Clarke (2006). Analysen benytter seg av både deduktiv og induktiv tilnærming, samt semantisk og fenomenologisk tilnærming. De to sistnevnte sikrer å få frem subjektiviteten av informantene, som er i overensstemmelse med formålet til denne oppgaven.

Funnene gir et innblikk i ulike opplevelser som informanter har hatt i forbindelse med språk- og identitetsutvikling. Språkbruk i ulike domener tyder på at morsmål har en viktig plass hos informantene. Morsmålet blir brukt med foreldre og i noe grad med venner som har lik etnisk bakgrunn. Mens norsk er brukt i større grad med søsken. Kommunikasjon med egne barn foregår på urdu og er et bevisst valg. Bruk av morsmålet med egne barn og viktigheten av morsmålet nevnt av informantene viser at morsmål har en stor betydning for informantene. Ulike utfordringer møtt av mødre gjennom barndom og ungdomstiden i forbindelse med språklæring og identitetsspørsmålene viser blant annet at det gjorde dem mer bevisst på sine språkferdigheter og å finne sin identitet. Dette ble enda tydeligere og enklere å sette ord på i en voksen alder. Funnene viser hvordan det oppleves å være en norsk-pakistaner i Norge, hvor den muslimske identiteten blir enda tydeligere på grunn av religiøse verdier og regler som er i strid med den norske kulturen. Samtidig får vi innblikk i hva informantene blir ansett som når de reiser til Pakistan, hvor blant annet språkbruk og væremåten er annerledes enn livet i Norge. Videre i funnene oppsummerer mødre forventninger og samarbeid med barnehagepersonalet til sine barn, hvorav respekt, aksept og forståelse i tillegg til å rose og støtte barna er ønskelig. Det foreslås hvordan mangfoldet kan fremmes i barnehagen i form av tradisjonelle klær og matretter. Funnene indikerer at akkurat som språkbruk varierer i ulike kontekster, har deler av identiteten også blitt forsterket i enkelte settinger hvorav språk, væremåten og religiøs praksis spiller en sentral rolle. Dette viser at akkurat som språkbruk, er identitet også dynamisk og kontekstbasert som forsterkes eller svekkes av ulike årsaker i forskjellige situasjoner.

# Forord

Det er med stor takknemlighet og lettelse at dette utdanningsløpet har endelig kommet til en slutt. Det har vært en reise av tre stressfrie og to stressfulle år, men alle fem har vært utrolig lærerike og skapt minner for livet. Kunnskap og erfaring jeg har fått gjennom disse fem årene vil definitivt tas med videre i livet!

Å skrive denne masteroppgaven har vært både gøy og en litt krevende prosess. Det føles bra å levere tilbake alle utlånte bøker som har sittet på skrivebordet gjennom hele masterskrivingen. Samtidig føles det litt rart å komme tilbake hjem og tenke at det var min siste tur (som en student) innom biblioteket ved UiO. Å skrive denne oppgaven har vært en gylden mulighet til å skrive om et tema som har vært av stor interesse - både på bachelor og masterstudiet. For meg blir denne masteroppgaven sett på som en fortsettelse av bacheloroppgave som hadde nesten den samme tematikken. Forskjellen denne gangen blir at jeg får sette et punktum på den siste setningen og markere den som en avslutning på mitt utdanningsløp.

Jeg vil aller først takke min veileder Helene Fulland som har gitt meg gode og grundige tilbakemeldinger, og gitt meg motivasjon for å gjennomføre denne siste delen av studiet mitt. En stor takk til mine tre flotte informanter. Deres bidrag er til stor betydning for å øke kunnskap og er et verdifullt bidrag til forskning! Tilslutt vil jeg takke min kjære familie som har støttet meg, oppmuntret meg og orket å høre på min frustrasjon og progresjon i oppgaven. Uten deres støtte hadde det ikke vært mulig å nå alle mål som ble satt i alle disse fem årene. En spesiell takk til min søster Wajiha som har korrekturlest og gitt kritiske tilbakemeldinger på oppgaven.

Ikke minst, takk til deg som leser denne oppgaven!

God lesing!

Rabia Saqib

Oslo, 02.mai 2021

*“If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his mother language, that goes to his heart.”*

*Nelson Mandela*

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon.....</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for studien.....	1
1.2. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3. Aktualitet for pedagogikkfaget.....	2
1.4. Avgrensning og begrepsavklaring.....	3
1.4.1. Etniske minoriteter .....	3
1.4.2. Innvandrere og andregenerasjon i Norge.....	4
1.4.3. Flerspråklighet og tospråklighet .....	5
1.5. Oppgavens struktur og oppbygging .....	5
<b>2. Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>7</b>
2.1. Tospråklighet.....	7
2.2. Synet på tospråklighet og mangfoldet i Norges utdanningsinstitusjoner .....	8
2.2.1. Tospråklighet gjennom norske læreplaner .....	9
2.2.3. Det mangfoldige aspektet ved rammeplanen for barnehage .....	12
2.3. Språkvalg og språkbruk.....	14
2.3.1. Språkskifte gjennom generasjoner.....	14
2.3.2. Språkbruk i norsk-pakistanske familier.....	16
2.4. Identitet.....	18
2.4.1. Sosial identitet .....	18
2.4.2. Meads teori om <i>self</i> .....	19
2.4.3. Sosial identitet og teori om selvet.....	20
2.5. Oppsummering og forskningsspørsmål.....	21
<b>3. Metodisk tilnærming .....</b>	<b>23</b>
3.1. Forskningsmetode .....	23



3.2. Semi-strukturert intervju .....	24
3.2.1. Intervjuguide.....	25
3.2.2. Utvalg .....	25
3.2.3. Gjennomføring og transkribering av intervju.....	26
3.3. Tematisk analyse .....	27
3.4. Kvaliteten på studien.....	30
3.4.1. Kredibilitet (credibility).....	31
3.4.2. Overførbarhet (transferability) .....	32
3.4.3. Pålitelighet (dependability).....	33
3.4.4. Bekreftbarhet (confirmability).....	33
3.5. Etske hensyn.....	33
3.5.1. Informert samtykke.....	34
3.5.2. Konfidensialitet .....	34
3.5.3. Hensyn til tredjepart .....	35
3.5.4. Anonymisering .....	35
<b>4. Presentasjon av funn.....</b>	<b>36</b>
4.1. Språkbruk i ulike domener .....	36
4.1.1. Språkbruk med foreldre .....	36
4.1.2. Språkbruk med søsken.....	38
4.1.3. Språkbruk med venner som har lik etnisk bakgrunn .....	38
4.1.4. Oppsummering av 4.1.....	40
4.2. Språkbruk med egne barn.....	40
4.2.1. Urdu – et bevisst språkvalg .....	40
4.2.2. Grunnen bak språkvalg.....	42
4.2.3. Bekymring knyttet til morsmålsutvikling.....	44

4.2.4. Boklesing med barn .....	45
4.2.5. Oppsummering av 4.2.....	46
4.3. Morsmålets betydning for andregenerasjons norsk-pakistanske mødre .....	46
4.3.1. Mødrenes definisjon på morsmål .....	46
4.3.2. Tanker om morsmålsundervisning .....	47
4.3.3. «Hvordan hadde jeg klart uten».....	49
4.3.4. Urdu – et rikere språk .....	51
4.3.5. Språkbruk i Pakistan.....	52
4.3.6. Assosiasjon mellom språk og tilhørighet.....	53
4.3.7. Oppsummering av 4.3.....	55
4.4. Å tilhøre en norsk, pakistansk og muslimsk bakgrunn .....	55
4.4.1. «Du hører verken til her eller der» – hvor er jeg fra?.....	55
4.4.2. Den pakistanske og muslimske identiteten i Norge.....	57
4.4.3. Muslimsk identitet versus norsk kultur .....	60
4.4.4. Oppsummering av 4.4.....	61
4.5. Mødrenes opplevelse og forventninger av barnehagepersonalet .....	61
4.5.1. Aksept og oppmuntring fra barnehagepersonalet .....	61
4.5.2. Holdninger og ønsker .....	63
4.5.3. Forslag til å fremme mangfold i barnehage.....	64
4.5.4. Oppsummering av 4.5.....	65
4.6. Oppsummering av funn.....	65
<b>5. Diskusjon av funn .....</b>	<b>67</b>
5.1. Hvilke språk er foretrukket av mødrene og viser dominans i ulike domener? .....	67
5.1.1. Språkbruk i ulike domener .....	67
5.1.2. Språkbruk med egne barn .....	68

5.1.3. Språkbevaring .....	69
5.1.4. Kodeveksling og språkdominans .....	70
5.2. Hvilken betydning har morsmål for mødrene? .....	71
5.2.1. Definisjon på morsmål.....	71
5.2.2. Morsmålsundervisningen og dens fordeler.....	71
5.2.3. Assosiasjon mellom språk og tilhørighet.....	73
5.3. Hvordan opplever mødrene å tilhøre en norsk og pakistansk bakgrunn? .....	74
5.3.1. Den nasjonale versus den etniske identiteten .....	74
5.3.2. Religiøs identitet versus norsk kultur .....	75
<b>6. Studiens begrensninger .....</b>	<b>77</b>
<b>7. Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>79</b>
7.1. Praktiske implikasjoner .....	80
7.2. Forslag til videre forskning .....	81
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 1 - Intervjuguide.....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg 4 – Datahåndteringsplan .....</b>	<b>98</b>

# 1. Introduksjon

## 1.1. Bakgrunn for studien

Norge har vært et flerkulturelt land i flere tiår. Vi ser en stadig økning, ikke bare av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, men også de som er født av to norskfødte foreldre med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det vil si, to generasjoner som er født i Norge. Er det like aktuelt å stille spørsmål «hvor er du fra»? Dette er et spørsmål som setter mange med minoritetsbakgrunn i en evig tankeprosess. Man snakker flytende norsk, går på skole som alle andre, bidrar like mye i samfunnet som sine jevnaldrende, men allikevel blir man forvirret over sin egen identitet. Tanker knyttet til språkbruk og identitetsutvikling hos minoritetsbakgrunn har alltid dukket opp under min egen ungdomsalderen, som medførte nysgjerrighet for dette feltet. Med min egen tilhørighet til andregenerasjonen i Norge, har interessen for å utforske mer om dette temaet økt, med fokus på voksne i andregenerasjonen som er født og oppvokst i Norge.

I dag møter vi mange norsk-pakistanske barn, ungdommer, og voksne som er født og oppvokst i Norge. De snakker flytende norsk, og flere av dem bruker norsk som sitt hovedspråk. Flere studier har vist at andregenerasjon foretrekker å bruke majoritetsspråket enn morsmålet (Karlsen & Lykkenborg, 2012; Montrul, 2013; Pauwels, 2016). Majoritetsspråket blir brukt i barnehagen, på skolen, når de kommuniserer med sine søsken, venner, i noen tilfeller foreldre og andre bekjente.

Med tiden endres tankegang, verdier og mål for livet. De som er født og oppvokst i Norge har forskjellige verdier, tanker og mål enn sine foreldre eller besteforeldre som innvandet først til Norge (Smette & Rosten, 2019). Disse individene, som er født og oppvokst i Norge, opplever to forskjellige kulturer, tradisjoner, verdier, normer og regler på et sted. Det vil si en kultur hjemme, og en kultur som finnes på skolen og det samfunnet de møter utenfor sitt hjem (Salole, 2018). Dette gjør at de skaper sine egne grenser, verdier, regler, og ikke minst identitet. Hvorfor man foretrekker å bruke norsk eller morsmålet, har mye å si på ulike aspekter og valg i livet, som også kan ha en påvirkning på ens identitet. «Hvis du er en pakistaner, hvorfor klarer du ikke å snakke urdu?», «Du snakker flytende norsk, du er jo norsk!» er noen av mange kommentarer som individer får høre fra andre, noe som viser sammenhengen mellom språk og ens identitet.

Dette kan også medføre at en begynner å tvile på sin identitet eller gi en følelse av ekskludering fra majoritetssamfunnet (Salole, 2018).

I denne masteroppgaven har jeg hatt som mål å fremme tanker og opplevelser til norsk-pakistanske mødre, som er født og oppvokst i Norge, om tema språkvalg og identitet. Disse mødrene tilhører andregenerasjonen i Norge. Det har blitt forsket på minoritetsspråklige barn som er født i Norge, men det har vært lite fokus på hvordan deres opplevelse og erfaringer som barn og ungdom har vært med på å påvirke deres valg når de har blitt voksne (Smette & Rosten, 2019). Opplevelser, erfaringer og utfordringer de møtte på som barn/ungdom kan være mer tydelig å diskutere nå som de er voksne. Mye av dette kan muligens ha en påvirkning på hvordan de har tenkt å oppdra sine barn i et flerkulturelt samfunn i Norge, og grunnen bak språkvalget med egne barn.

## **1.2. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål**

Kapittel 1.1 gir et innblikk på interessen for det valgte temaet. Hovedproblemstillingen for denne masteroppgaven blir derfor som følger:

Hva tenker et utvalg norsk-pakistanske mødre som er født og oppvokst i Norge om tospråklighet, morsmål, språkvalg og identitet?

Denne problemstillingen utleder til følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke språk er foretrukket av mødrene og viser dominans i ulike domener?
2. Hvilken betydning har morsmål for mødrene?
3. Hvordan opplever mødrene å tilhøre en norsk og pakistansk bakgrunn?

## **1.3. Aktualitet for pedagogikkfaget**

Tospråklighet og identitet er store temaer som stadig blir forsket på. Man har kommet frem til mange ulike konklusjoner om morsmålets betydning for et tospråklig barn; for eksempel om morsmålet har en påvirkning i det hele tatt på barnets identitet eller på utvikling av andrespråket (Cummins, 2001; Phinney & Ong, 2007; Øzerk, 2016). Norge har vært et flerkulturelt land i mange år og det har blitt utarbeidet en del tiltak for tospråklige barn for å lette deres hverdag på skolen (Udir, 2016b). Målet med å ta opp dette temaet med norsk-pakistanske mødre er å få inn deres opplevelser og tanker om språkvalg, morsmål og identitetsutvikling når de først er født i

Norge, har oppvokst, gått på skole og tatt høyere utdanning i Norge. I tillegg til å vite mer om deres erfaring eller utfordringer de møtte på har noe påvirkning på deres valg og bekymringer knyttet til sine barns språk- og identitetsutvikling. Hensikten er å øke bevissthet rundt voksen perspektiver fra andregenerasjonen om lignende temaer som man ofte er opptatt av å forske på barn. Dette vil gi en mulighet til å se på dette tema fra et annet perspektiv; et mer erfarent perspektiv. Dette kan også bidra til å forbedre og utvikle nye muligheter og større forståelse for både barn og foreldre i de kommende generasjoner ut ifra opplevelsene til de voksne som er født og oppvokst i Norge. På bakgrunn av dette mener jeg at denne masteroppgaven er aktuell for pedagogikkfaget.

#### **1.4. Avgrensning og begrepsavklaring**

Tospråklighet og identitet er store og brede temaer. Oppgaven har dermed blitt avgrenset til det som er relevant for selve problemstillingen. Litteraturen for denne oppgaven består av både fagbøker og forskningsartikler. Google Scholar og søketjenesten Oria ble hovedsakelig brukt for litteratursøk. Det har blitt brukt spesifikke begreper og forfattere til å finne litteratur i de to søketjenestene. Temaer valgt for oppgaven er mye forsket på. Det har derfor blitt tatt i bruk både eldre og nyere kilder, samt nasjonal og internasjonal litteratur og forskning. Etter mitt forsøk på litteratursøk, fant jeg ikke relevant litteratur rettet mot voksne i andregenerasjonen som er født og oppvokst i Norge. Dermed har det i oppgaven blitt brukt mer litteratur som omhandler forskning på barn enn voksne innenfor andregenerasjon.

I de neste underkapitlene har det blitt presentert begreper som har blitt brukt gjennom denne oppgaven.

##### **1.4.1. Etniske minoriteter**

Minoriteter er de som utgjør en mindre del av befolkning i et land. Det kan være folk som har etniske, religiøse eller språklige trekk som gjør at de skiller seg fra majoriteten i det landet de er bosatt (Engen & Kullbrandstad, 2004).

«En etnisk minoritet kan defineres som en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn, som er politisk relativt avmektig, og som eksisterer som etnisk kategori over en viss tidsperiode.»

(Erikson & Sajjad, 2020). Norge er et flerkulturelt land som består av mange ulike etniske minoriteter som pakistanere, tyrkere, vietnamesere, somaliere og mange flere. Disse og flere

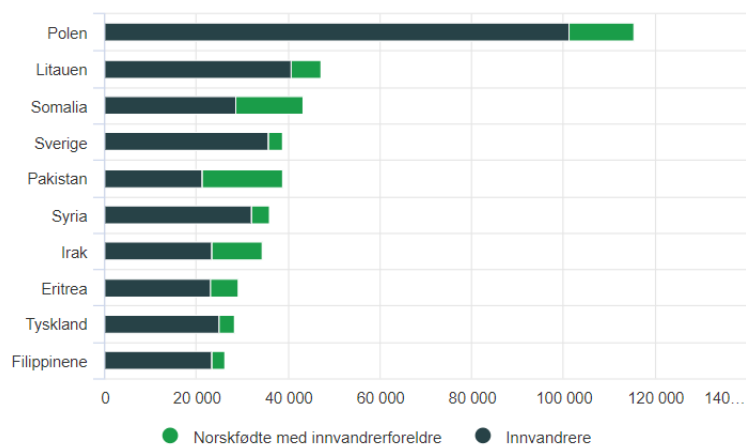
slike grupper skiller seg fra majoritetskulturen (den norske kulturen) i form av opprinnelig kultur, språk og i noen tilfeller religion. Ifølge Erikson og Sajjad (2020) kan etniske minoriteter igjen deles inn i to kategorier: urbefolkninger og innvandrere. For å holde meg innenfor rammene til oppgaven har fokuset blitt lagt på innvandrere. Innvandrer begrepet kommer under kategorien etniske minoriteter, som er beskrevet i neste underkapitlet.

#### **1.4.2. Innvandrere og andregenerasjon i Norge**

Ifølge Statistisk sentralbyrå (Dzamarija, 2019) er innvandrere «personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre». De som er født i Norge av innvandrerforeldre, blir ikke kalt innvandrere men norskfødte med innvandrerforeldre. Innvandrere og første generasjonen har blitt brukt om hverandre videre i oppgaven.

Innvandrere og antall norskfødte med innvandrerforeldre utgjør 18,5 prosent av befolkningen i Norge i 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2021). Tallene fra Statistisk sentralbyrå viser at totalt innvandrere i Norge i 2021 var 800 094, hvorav 21 372 var innvandrere fra Pakistan (Statistisk sentralbyrå, 2021). Antall norskfødte med innvandrerforeldre var 197 848, hvorav 17 885 var norskfødte med pakistanske innvandrerforeldre. Disse regnes som andregenerasjonen i Norge. Tallene viser at totalt 4 031 194 er født i Norge med to norskfødte foreldre, hvorav 2066 har foreldre som er norskfødte av innvandrerforeldre fra Pakistan (Statistisk sentralbyrå, 2021). Disse blir regnet som tredjegenerasjonen i Norge. Figuren nedenfor viser fordeling av de ti største gruppene av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge i 2020.

Figur 1. Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre etter landbakgrunn. De ti største gruppene, 01.01.2020. Absolutte tall



Kilde: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Statistisk sentralbyrå.

Figur 1: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra Statistisk sentralbyrå (Steinkellner, 2020).

I denne oppgaven legges det fokus på mødre som er norskfødte med innvandrerforeldre fra Pakistan. Norskfødte med innvandrerforeldre og andregenerasjonen har blitt brukt om hverandre videre i oppgaven, og betegnelsen «norsk-pakistanere» har blitt brukt for denne gruppen.

### 1.4.3. Flerspråklighet og tospråklighet

Det er forskjell mellom begreper tospråklighet og flerspråklighet. Flerspråklighet handler om individer som har ferdigheter i flere enn to språk, uavhengig av språkferdigheter er like gode i de språkene som individet har lært (Butler, 2013). Tospråklighet, derimot, refereres til individer som har ferdigheter i to språk, uavhengig av om de mestrer begge språk eller ett av dem.

Grunnen bak valget om å bruke begrepet tospråklighet i denne oppgaven er at fokuset er rettet mot språk som blir brukt daglig, som oftest er morsmål (urdu/panjabi) og andrespråk (norsk).

Tospråklighet forklares nærmere i kapittel 2.1.

### 1.5. Oppgavens struktur og oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i sju kapitler for å belyse oppgavens problemstilling.

Kapittel 1 gir en beskrivelse på valget bak tema, formulering av problemstilling, aktualitet for pedagogikkfaget, samt. avgrensning og begrepsavklaring.

Kapittel 2 legger grunnlag for det teoretiske rammeverket til denne oppgaven hvor følgende temaer blir gjennomgått i lys av teori og forskning: tospråklighet, synet på tospråklighet og mangfoldet i Norges utdanningsinstitusjoner, språkvalg og språkbruk, og identitet.



Kapittel 3 gir en beskrivelse på metodiske tilnærminger som ble valgt. Følgende temaer har blitt gjennomgått: forskningsmetode, semi-strukturert intervju, tematisk analyse, kvaliteten på data og etiske hensyn.

Kapittel 4 handler om presentasjon av funnene som kom frem gjennom utarbeiding av analysen.

Kapittel 5 tar for seg diskusjon av funn, hvor funnene blir sett i lys av tidligere forskning og teorikapitlet i denne oppgaven.

Kapittel 6 setter lys på studiens begrensninger.

Tilslutt er det kapittel 7, som kommer med en avsluttende refleksjon, samt praktiske implikasjoner og forslag til videre forskning. Det følger med litteraturliste og aktuelle vedlegg til denne masteroppgaven.

## 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet legges det grunnlag for det teoretiske rammeverket for temaene valgt for denne oppgaven. Det har som mål å presentere teorier og tidligere forskning gjort på følgende hovedområder: tospråklighet (2.1.), synet på tospråklighet og mangfoldet i Norges utdanningsinstitusjoner (2.2.), språkvalg og språkbruk (2.3.), og identitet (2.4.). Kapitlet avsluttes med en oppsummering (2.5.).

### 2.1. Tospråklighet

Tospråklighet er et begrep som har blitt definert og fortsatt defineres ulikt av mange forskere (Butler, 2013). Begrepet tospråklighet kan deles inn i flere kategorier, som for eksempel tospråklige fra tospråklige familier, majoritettspråklige, og minoritetsspråklige (Øzerk, 2016). I denne oppgaven vil fokuset rettes mot minoritetsspråklige, det vil si minoriteter med foreldre som tilhører lik språklig og kulturell bakgrunn (Engen & Kulbrandstad, 2004). Dette kan for eksempel være foreldre til norsk-pakistanske barn, som snakker urdu eller panjabi og har innvandret fra Pakistan til Norge. Utdanningsdirektoratet (2019) definerer minoritetsspråklige barn som de med et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk og dansk. Det neste avsnittet vil gi en beskrivelse på noen sentrale begreper innenfor tospråklighet, som følger med hvordan tospråklig blir definert.

Førstespråket er det språket som barnet lærer aller først i sitt liv. Førstespråket og morsmål blir ofte brukt om hverandre (Udir, 2016a). Andrespråket derimot er det språket som barnet lærer etter sitt førstespråk. For eksempel, for norsk-pakistanske barn som lærer urdu først og norsk senere, blir urdu førstespråket og norsk tilsvarer andrespråket. Når man lærer et språk først, for så å lære det neste språket, kalles det for suksessiv tilegnelse av språk (Øzerk, 2016). Mens når man lærer to forskjellige språk samtidig som sitt førstespråk kalles det for simultan tilegnelse av språk. Et eksempel på det kan være barn som lærer både norsk og urdu samtidig fra en tidlig alder.

En tospråklig person er en som enten er vokst opp med to språk og behersker begge like godt, eller en som bruker to språk i sitt daglige liv selv om ferdighetene ikke er like gode i begge språkene (Butler, 2013; Engen & Kulbrandstad, 2004; Udir, 2016a). For eksempel, et norsk-pakistansk barn som bruker både norsk og urdu i hverdagen, selv om språkbeherskelsen varierer

i begge språkene. Dette forklarer Lanza (1994) ved at dominans av ett språk er vanlig å se hos tospråklige barn. Et annet fenomen som er vanlig å se hos tospråklige er kodeveksling. Kodeveksling handler om at «en hopper så å si fra ett språk til et annet – uttaler (eventuelt skriver) et ord, en frase, en setning eller mer på det språket – og hopper så gjerne tilbake til det første språket.» (Engen & Kulbrandstad, 2004). Bruk av kodeveksling har blitt ansett som et tegn på svake språkferdigheter (Coronel-Molina & Samuelson, 2016; Engen & Kulbrandstad, 2004). Dette blir omtalt som en misforståelse hos Ryen og Simonsen (2015) som i sin artikkel presenterer flere myter knyttet til kodeveksling. Garcia og Li (2014) har en annen forståelse av blanding av språk som de kaller for «translanguaging»; oversettes som transspråklighet på norsk (2014, Kim et al., 2021). Transspråklighet blir beskrevet som en kommunikasjonsmetode brukt av tospråklige eller flerspråklige til å fremme et poeng i en samtale. Individet tar i bruk sine tillærte språk til å gi en beskrivelse på noe som passer konteksten. En slik form for kommunikasjon avhenger av hvor og med hvem de befinner seg med (Coronel-Molina & Samuelson, 2016). Betingelsene for både kodeveksling og transspråklighet er avhengig av hvor vidt de som har en samtale kan snakke og forstå de språkene som de veksler mellom.

Det finnes flere måter å tilegne seg to språk samtidig. Additiv tospråklighet handler om at barnet lærer andrespråket uten at ferdigheter på morsmålet blir påvirket på en negativ måte (Øzerk, 2016). Subtraktiv tospråklighet derimot handler om at individet blir enspråklig i andrespråket fordi morsmålsferdigheter svekkes på grunn av innlæring av andrespråket (Øzerk, 2016). Funksjonell tospråklighet er den ideelle formen for tospråklighet. Det handler om at individet klarer å beherske både førstespråket og andrespråket, og klarer å bruke begge språk i de settingene som krever det (Øzerk, 2016). Transspråklighet kan bli sett i likhet med funksjonell tospråklighet. I tillegg beskrives den ved å føle tilhørighet til begge språk og å kunne assosiere med dem på en positiv måte. Mønsterplan 1987 var den første læreplanen i Norge som fremmet og støttet funksjonell tospråklighet (Øzerk, 2006). Dette blir sett nærmere på i neste delkapittel.

## **2.2. Synet på tospråklighet og mangfoldet i Norges utdanningsinstitusjoner**

Dette delkapitlet har som mål å se på tospråklighet og mangfoldet i lys av norske læreplaner og rammeplan for barnehagen. Barn og ungdommer befinner seg i utdanningsinstitusjoner i nesten halvparten av dagen sin, fem dager i uken. Dermed er det viktig å se hva slags tilbud er tilgjengelige for minoritetsspråklige barns språkutvikling, og hvordan deres tospråklig og etnisk

bakgrunn blir tatt imot. Følgende underkapitler vil gi innblikk på hvordan tospråklighet har utviklet seg gjennom norske læreplaner, som følger med en oversikt av minoritetsspråklige barn i barnehage og rammeplan for barnehage med fokus på mangfold.

### **2.2.1. Tospråklighet gjennom norske læreplaner**

Opp igjennom tiden har tospråklighet fått oppmerksomhet gjennom norske læreplaner, både når det gjelder språkutvikling og prestasjon på skolen. I dette underkapitlet skal det legges fokus på hvordan tospråklighet gradvis har fått mer betydning og positivt syn i Norge i dag, helt siden den første læreplanen som kritiserte den tospråklige utviklingen.

Elever med annet morsmål enn norsk begynte å komme til norske skoler fra begynnelsen av 1970-tallet (Hvenekilde, 1994). Disse elevene måtte selv tilpasse seg i klassen og undervisningen, som vil si at det var enveis tilpasning. Mønsterplan 1974 (M74) ble første læreplanen som nevnte morsmål, men på en negativ måte. M74 trakk fram at morsmål er en hindring for innlæring av andrespråket. For å kunne utvikle sine norsk språkferdigheter måtte elevene ifølge M74 «lære norsk og bli norske» (Hvenekilde, 1994). M74 hadde som mål at elevene assimilerte seg i det norske samfunnet, noe som kunne påvirke både elevens språk og identitet. Mønsterplan 1987 (M87) la derimot vekt på sosial integrering og fremmet morsmålets betydning på innlæring av andrespråket. Forskning gjort i perioden mellom 1974 og 1987 viste positive resultater til tilegnelse av andrespråket samtidig som man lærer morsmålet (Øzerk, 2016). Hvenekilde (1994) trekker frem noen av disse forskningsresultater, deriblant rapporten fra Verdensbanken utgitt i 1982 som understreker blant annet at morsmål er en styrke for innlæring av andrespråket. I den samme perioden ble synet på tospråklighet også endret i internasjonal forskning (Øzerk, 2016). Senere kom Øzerks studie fra Oslo-skolen som ble gjennomført i en periode på tre år (fra 1988-1990), som også viste en positiv relasjon av innlæring av andrespråket ved hjelp av morsmålet dersom eleven hadde fått grundig morsmålsopplæring.

M87 representerte en stor endring og tospråklighet ble tatt mer på alvor. Noen år senere ble en ny læreplan i 1997 (L97) implementert som hadde tatt vekk funksjonell tospråklighet som mål og retten til automatisk plass i morsmålsopplæring for språklige minoriteter (Øzerk, 2013). Da ble fokuset i større grad lagt på norskopplæring for språklige minoriteter. Kunnskapsløftet (LK06) som ble innført i 2006 hadde en lik fremstilling av tilbudet som i L97. Endringen som ble gjort var at minoritetsspråklige elever som opplevde svake ferdigheter i norsk fikk tilbud om

morsmålsopplæring eller norsk som andrespråk til de hadde nådd tilstrekkelig norskerferdigheter til å kunne delta i vanlig undervisning på skolen (Øzerk, 2013). To viktige paragrafer er rettet mot tilbud for minoritetsspråklige elever, hvorav §2-8 gjelder for grunnskole elever, mens §3-12 gjelder for videregående elever (Opplæringslova, 1998). Krav for å få en slik opplæring er at eleven har svake ferdigheter i norsk. Da kan eleven få særskilt språkopplæring tilpasset etter deres behov: særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. De to sistnevnte kan ofte være begrenset på grunn av mangel på tospråklig personal (Holum, 2020), som gjør at særskilt norskopplæring er tatt i bruk. Ifølge evalueringsrapport (Rambøll, 2016) kan den særskilte norskopplæring oppleves av eleven på følgende måte: «Dette kan være både stigmatiserende for eleven som opplever det som negativt å tas ut av timen med sine klassekamerater, samtidig som eleven går glipp av fagstoffet som gjennomgås i den aktuelle timen.» (Rambøll, 2016). Selv om målet er å styrke elevens ferdigheter i norsk, kan et slikt tilbud påvirke eleven både på et sosialt og akademisk nivå.

Det ble argumentert for at læreplanene, L97 og LK06, hadde gått to skritt tilbake siden M87 som fremmet morsmålsopplæring og funksjonell tospråklighet. I L97 og LK06 ble fokuset tatt vekk fra morsmål, og rettet mer på norsk. Morsmålsopplæring blir sett på som nødvendig bare i de tilfellene når eleven ikke klarer å utnytte vanlig undervisning på grunn av manglende ferdigheter i norsk. Dagens læreplan Kunnskapsløftet 2020 (LK20) går et skritt fremover når det gjelder tilbud for minoritetsspråklige elever. Det legges vekt på å lære elevene om felles verdier, samtidig som å gi elevene rom til å lære mer om andre kulturer, da Norge i dag representerer multikulturalisme (Udir, u.å.b). Identitet og kulturelt mangfold er en del av den første overordnet delen i læreplanen, og har som mål å fremme et inkluderende og mangfoldig fellesskap hvor eleven får muligheten til å utvikle sitt språk og egen identitet (Udir, u.å.d). I tillegg har strukturen i læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter (GLN) blitt enda mer detaljert. Her nevnes det blant annet at elever skal kunne få faglig utbytte av norsk språket som læres i GLN (Øzerk, 2020). Det legges fremdeles mer vekt på norsk enn morsmålsopplæring, men det er en fremgang med fokus på faglig utbytte i et slikt tilbud for minoritetsspråklige elever, noe som også ble understreket i Rambøll (2016).

Cummins (2001) har blant annet kritisert assimileringprosessen i skolen, hvor barnet må bli en del av majoritetskulturen og forlate sin egen kultur og språk, slik som det ble presentert i M74.

Han trekker frem viktigheten av morsmål på barnets akademiske utvikling ved at 1) det å kunne to språk bidrar til utvikling av fleksibel tenkning hos barnet, og det skjer som et resultat av å kunne prosessere informasjon gjennom to ulike språk, 2) gode ferdigheter i morsmålet før skolestart legger et godt grunnlag for læring og utvikling av andrespråket på skolen, og 3) morsmålsundervisning på skolen viser seg å ha en god effekt på barnets akademiske prestasjoner (Cummins, 2001). Dette tyder på viktigheten av både morsmålsutvikling og morsmålsundervisning for minoritetsspråklige barn. En slik utvikling kreves oppfølging fra foreldrene og et godt samarbeid mellom hjem og skole. For et godt utviklet morsmål, kreves det bidrag fra foreldrene før skolestart ved at de leser bøker sammen med barnet, bruker tid på språklige aktiviteter og kommuniserer oftere på morsmål slik at det danner et godt grunnlag av morsmålet. Forskning har vist at *shared book reading* har bidratt til god språkutvikling hos barn som behersker to språk i sitt daglige liv (Grøver et al., 2020). Studien til Grøver et al. (2020) dreide seg om boklesing på norsk i barnehagen, hvor foreldrene fikk de samme bøkene med hjem slik at de kunne lese og snakke om bøkene på morsmål.

Slik som Cummins (2001) studie fremmer viktigheten av morsmålet med fokus på skoleprestasjoner, har andre studier også trukket frem morsmålets betydning i å styrke etnisk identitet (Phinney et al., 2001; Phinney & Ong, 2007). Måten skolen og lærere fremstiller sine holdninger om tospråklighet og om barnets morsmål, har en stor påvirkning på barnets skolepresentasjon, identitet og deres selvtillit. Cummins (2001) påpeker at skoler som ikke anerkjenner både morsmål og opprinnelig kultur til barnet, kan tyde på at barnets identitet og dets etniske tilhørighet blir avvist av skolen. Målet bør være å skape et inkluderende og trygt miljø hvor alle respekterer og lærer om ulike kulturer, språk og tradisjoner.

### **2.2.2. Minoritetsspråklige barn i barnehage**

Minoritetsspråklige barn har i økende tall begynt å gå i barnehager. I 2018 var det totalt 18% som utgjorde antall minoritetsspråklige barn i barnehagen i hele Norge, hvorav flest var i Oslo (Udir, u.å.a). Tabell 1 gir en oversikt over antall minoritetsspråklige barn i de 10 største kommunene i Norge:

Tabell 1: *Oversikt over minoritetsspråklige barn i barnehage i 10 største kommunene i Norge i 2018 (Udir, u.å.a).*

Tabell 3. Minoritetsspråklige barn i de 10 største kommunene. 2018.

	Minoritetsspråklige barn i barnehage	Barn i barnehage totalt	Andel
Bergen	2652	15 144	18 %
Bærum	1437	7583	19 %
Drammen	1208	3477	35 %
Fredrikstad	860	3756	23 %
Kristiansand	859	4927	17 %
Oslo	11 104	36 915	30 %
Sandnes	1000	4857	21 %
Stavanger	1532	7433	21 %
Tromsø	571	4319	13 %
Trondheim	1636	10 746	15 %
Nasjonalt	50 945	278 578	18 %

Barn med minoritetsspråklige bakgrunn er ikke spesifikt nevnt i barnehageloven slik som i opplæringsloven som gjelder for skole og videregående. Barnehageloven har ingen spesifikke lover som er rettet mot minoritetsspråklige barn, det vil si at de har samme rettigheter som andre barn som søker seg barnehageplasser. Udir (2014) fremhever tolkning av regelverk som kan implementeres for minoritetsspråklige barn selv om de ikke direkte er nevnt i barnehageloven. Ifølge Udir (u.å.a) fikk 23% av de minoritetsspråklige barn som gikk i barnehage styrket norskopplæring. Barnehager med minoritetsspråklige barn har mulighet til å få tildelt tilskuddet som skal bidra med hjelp til norsk språklig utvikling hos minoritetsspråklige barn (Udir, 2019). Dette er avhengig av kravet om antall minoritetsspråklige barn i barnehage, basert på eieformen til barnehage.

### 2.2.3. Det mangfoldige aspektet ved rammeplanen for barnehage

Den gjeldende rammeplanen for barnehage understreker å fremme kulturelle, religiøse og språklige trekk ved barnet hvor de får muligheten til å utforske og bli oppmuntret av barnehagepersonalet når det gjelder egen kultur, etnisitet, religion og morsmål (Udir, 2017). Rosland og Toft (2013) understreker at markering av høytider og tradisjoner fra andre kulturer og religioner ikke er nytt. Dette ble nevnt i Rammeplanen fra 1996 (Rosland & Toft, 2013). Rammeplanen fra 2006 tydeliggjør målet på følgende måte: «barnehagen skal bidra til at barna får kjennskap til høytider i religioner og livssyn som er representert i barnegruppen», og at personalet må «markere andre religiøse, livssynsmessige og kulturelle tradisjoner som er

representert i barnehagen» (2006; Rosland & Toft, 2013). Undersøkelse gjennomført av Rosland og Toft (2013) viser blant annet at til tross for ulike religiøse representanter av barn i barnehage, ble ikke andre religiøse og tradisjonelle høytider markert bortsett fra kristendommen. Årsaken kan ligge i at rammeplanen er ikke helt forstått av barnehagepersonalet som fører til at implementering av slike markeringer blir hindret på grunn av manglende kunnskap og forståelse (Rosland & Toft, 2013). En annen grunn kan være at det kreves samarbeid med foreldre, som er hindret av ulike årsaker (Krogstad & Hidle, 2015).

Slike markeringer er av stor betydning for å utvikle forståelse, kunnskap og toleranse for andre med ulike tro og livssyn, kulturelle, etniske og språklige bakgrunn. I tillegg er slike markeringer med på å gi en følelse av gjenkjennelse og bekreftelse (Krogstad & Hidle, 2015). Dette dekker kravet om «mangfold og gjensidig respekt» og «etikk, religion og filosofi» som er en del av nåværende Rammeplanen (Udir, 2017). Samarbeidsrådet for tros og livssynssamfunn har utarbeidet en flerreligiøs høytidskalender som gir en oversikt over ulike markeringer i forskjellige religioner (STL, 2021). En slik kalender kan benyttes av barnehagepersonalet for en bedre oversikt over markeringer i ulike religioner. Det kan også bidra til å øke kunnskap hos barnehagepersonalet, som ble nevnt som en grunn for manglende praksis i barnehage hos Rosland og Toft (2013).

Nasjonal undersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehagen hadde lagt fokus på å kartlegge barnehagepersonalets samarbeid med minoritetsspråklige foreldre (Andersen et al., 2011). De fleste minoritetsspråklige foreldre nevnt i studien til Andersen et al. (2011) er enten flyktninger eller nyere arbeidsinnvandrere i Norge. Det kom frem blant annet hvilke aspekter oppleves som utfordrende av pedagogiske ledere i forbindelse med samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Det viste seg at foreldrenes manglende ferdigheter i norsk språket, ulike verdier og oppdragerpraksis mellom hjem og barnehage, personalets mangel på kjennskap til foreldrenes språk og kultur ble opplevd som mest utfordrende av pedagogiske ledere (Andersen et al., 2011). Personalets mangel på kjennskap til foreldrenes religion ble også i noen grad opplevd som utfordrende. Dette ble også trukket frem av Rosland og Toft (2013) som mente at barnehagepersonalet kunne ha manglende kompetanse om ulike kultur og religion, noe som gjør at markeringer er lite praktisert i barnehagen. Tallene for minoritetsspråklige barn i barnehage har økt gradvis hvert år. Viktigheten av flerkulturell kompetanse blant personalet bør bli vektlagt



for å få til et bra samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Det hadde vært interessant å se på en lik undersøkelse som har fokus på andregenerasjonens foreldre og hvordan samarbeidet oppleves av både barnehagepersonalet og av disse foreldrene. Manglende ferdigheter i norsk hos foreldre ble ansett som en av de største utfordringene hos Andersen et al. (2011). Dette vil nok ikke være en utfordring i samarbeid med andregenerasjonens foreldre. For å få et innblikk i hva som kreves av disse foreldrene, er det behov for en nyansert forskning på dette feltet.

## **2.3. Språkvalg og språkbruk**

Språkvalg styres av en del faktorer hvorav samtaleparter, situasjon og formålet med samtalen utgjør en viktig grunn til å bruke det språket (Lanza & Svendsen, 2007). Hvordan og når språkskifte finner sin plass gjennom generasjoner, språkvalg og språkbruk i ulike domener vil bli belyst i de neste underkapitlene.

### **2.3.1. Språkskifte gjennom generasjoner**

Språkbruk hos tospråklige varierer rundt hvem man kommuniserer med (Pauwels, 2016). Det er for eksempel vanligere at andregenerasjonen kommuniserer med jevnaldrende på andrespråket enn morsmålet. På skolen brukes andrespråket til å kommunisere med hverandre, og dermed blir det naturlig for barnet å bruke andrespråket med sine jevnaldrende. Pauwels (2016) viser blant annet at kommunikasjon med foreldre og besteforeldre vanligvis foregår på morsmålet. Med dette kan man tyde på at språkbruk varierer i hvilken kontekst barnet befinner seg i. Disse ulike kontekster som barnet befinner seg i blir omtalt som domener (Bosma & Kunnen, 2001; Pauwels, 2016). Domener kan være familie, venner, skolen og jobb.

Språkskifte handler om hvor lenge en klarer å beholde sitt morsmål, som blir omtalt som *heritage language* hos Montrul (2013) og Pauwels (2016). En kan tenke seg at hvis innvandrere fra Pakistan innvandret og bosatte seg i Norge på 1970-tallet, har de mest sannsynlig fått barnebarn som til nå er født og oppvokst i Norge. 2066 personer ble regnet som tredjegerasjonen i Norge, som har norskfødte foreldre med innvandrerforeldre fra Pakistan (Statistisk sentralbyrå, 2021). Montrul (2013) deler opp tre generasjoner, og beskriver hvordan språkskifte fungerer hos de med minoritetsbakgrunn.

Førstegerasjonen som har innvandret til et land har som regel god språkbeherskelse i morsmålet (Pauwels, 2016). De kommer til et fremmed land med en kultur og et språk som er

fremmed for dem. I tillegg vil lite eksponering i majoritetsspråket føre til at denne generasjonen bruker morsmål med sine barn (Montrul, 2013). Språkbruk hos andregenerasjonen varierer sammenlignet med førstegenerasjonen. Det er avhengig av når og hvor ofte barnet blir eksponert for det andrespråket (Montrul, 2013). Uansett om barnet blir eksponert for språket tidlig eller senere i alderen, kommer det nok til å lære og utvikle andrespråket når det begynner skolegangen. Dette gjør at med tiden utvikler barnet gode ferdigheter og blir mer kompetent i bruk av andrespråket, som fører til at morsmålsutviklingen blir enten svakere eller lite brukt. Andrespråket blir dermed dominerende språk hos andregenerasjonen (Montrul, 2013; Pauwels, 2016). Dette leder til at tredjegenerasjonen har foreldre med svakere ferdigheter i morsmål og et godt utviklet andrespråk. Ifølge Montrul (2013) er det et fåtall av den tredjegenerasjonen som har kunnskap om eller ferdigheter i sitt morsmål. Dette sier seg selv, at deres hovedspråk/primærspråk blir majoritetsspråket, som blir norsk i Norge. Morsmålet begynner å forsvinne gradvis gjennom generasjonene. Når man kommer så langt som fjerdegenerasjon, er det mest sannsynlig at den blir enspråklig i majoritetsspråket (Montrul, 2013; Pauwels, 2016). Studien til Sodowsky et al. (1995) viser også at førstegenerasjonen står sterkere med sitt morsmål og etnisk kultur enn de senere generasjonene. Generasjonene etter den første viser til å bli mer assimilert i majoritetskulturen og begynner å gå mer inn mot subtraktiv tospråklighet. Tidligere forskning på språkskifte har lagt mest fokus på andregenerasjonen fordi endringen er mer synlig hos dem. Det er mulig å se skille mellom språkbruk hos de som har innvandret fra sitt hjemland (førstegenerasjonen) og de som er født og oppvokst i det innvandrede landet (andregenerasjonen) (Pauwels, 2016). Når barn som tilhører den andre generasjonen begynner sin skolegang, blir de eksponert for andrespråket. Det gir mer mening for dem å bruke andrespråket fordi det blir brukt i samfunnet, på skolen og med jevnaldrende. Kodeveksling blir også mer vanlig hos disse barn, spesielt når de befinner seg med jevnaldrende med lik etnisk bakgrunn (Pauwels, 2016). Berggreen og Latomaa (1994) fant i sin studie at barn som tilhørte andregenerasjonen i Norge hadde en tendens til å bruke majoritetsspråket da de kommuniserte med sine søsken (1994, Arntzen & Karlsen, 2019). Pauwels (2016) støtter tidligere forskning som nevner at barn har en tendens til å bruke andrespråket med søsken, og morsmål med foreldre. Språkskifte har også en sammenheng med hvor mye et språk blir brukt hjemme; om det er morsmål eller andrespråket som er mest brukt.

Det viktigste er hvordan språklæring oppleves av barnet. For noen barn kan det virke unødvendig og håpløst å lære seg et språk som de ikke skal bruke så ofte. Tilegnelse av språket og grunnen bak valget kan man se i avhandlingen til Fulland (2016) hvor det ble blant annet undersøkt barnas tanker om språkvalg. Fulland (2016) intervjuet 56 barn som hadde urdu og tyrkisk som morsmål. Barna viste et stort engasjement i å lære seg norsk og bli bedre i det. De lagde sammenheng mellom språk og en vellykket fremtid. Kombinasjonen gjorde at de ville prioritere det språket som skulle hjelpe dem i samfunnet. Å tilegne seg gode ferdigheter i morsmålet var ikke like viktig for disse barna, men de ville likevel lære det av flere årsaker hvor blant annet kommunikasjon med foreldre og besteforeldre var en av grunnene. I et intervju gjennomført av Kvittingen (2014) med elever som hadde spansk som fremmedspråk kom det frem at de ønsket å lære språket fordi det vil hjelpe dem i et senere tidspunkt når de skulle dra på ferie. Dette viser blant annet at barnets språkvalg er basert på hvordan det språket kommer til å være nyttig for dem, som også ble nevnt av barn i Fullands avhandling.

### **2.3.2. Språkbruk i norsk-pakistanske familier**

2.3.1 viser at språkbruk og språkvalg er avhengig av mange faktorer. Karlsen og Lykkenborg (2012) viser språkbruksmønstre i norsk-pakistanske familier som de fant i sin studie. Familier ble kategorisert i tre forskjellige grupper basert på språkbruksmønstre med sine barn. Den første gruppen bestod av foreldre som kommuniserte på urdu med sine barn, andre gruppen tilsvarte foreldre som snakket både norsk og urdu med sine barn, og den siste gruppen var av foreldre som brukte panjabi til å kommunisere med sine barn. Resultatet viste at barn i gruppe én hadde en tendens til å snakke urdu hjemme, barn i gruppe to snakket norsk i større grad, mens barna i gruppe tre hadde en variert språkbruk avhengig av hvor og hvem de befant seg med. Det viste seg at både barnets og mors deltakelse i majoritetssamfunnet var en viktig faktor som hadde sammenheng med bruk av norskspråket i familien (Karlsen & Lykkenborg, 2012). Norsk var mer vanlig å bruke blant søsken, uavhengig av hvilke språk foreldre brukte til å kommunisere med sine barn.

Aarsæther (2009) har også studert språkbruk blant pakistansk-norske<sup>1</sup> familier. Det viser seg at det er vanlig å bruke tre eller fire språk: panjabi, urdu, norsk og i noen tilfeller engelsk (Aarsæther, 2009). I hvilken grad barnet bruker norsk er avhengig av hvor mye barnet har blitt eksponert for det norske språket og om barnet har eldre søsken som de kan snakke norsk med. I noen pakistansk-norske familier brukes det flere engelske ord og uttrykk når de snakker sammen på morsmålet. Bruk av engelsk er vanlig blant familier som periodevis har flyttet til Pakistan. Årsaken til mye bruk av engelsk er at barna begynner på privatskolene som tilbyr undervisning på engelsk i Pakistan (Aarsæther, 2009). Som barn i Norge opplever kodeveksling mellom norsk og urdu, opplever disse barn kodeveksling mellom engelsk og urdu på grunn av eksponering i engelsk språket på skolen. Resultatet av Aarsæthers studie viser blant annet at kodeveksling er et vanlig fenomen hos tospråklige barn, som er avhengig av konteksten og samtalepartner. Ett av eksemplene gitt av Aarsæther (2009) viser reaksjon på bruk av kodeveksling. Det er tre norsk-pakistanske gutter som samarbeider om en geografioppgave, hvor to av guttene bruker talespråket urdu mens den tredje bruker norsk. Det viser seg at den norsktalende gutten føler seg ekskludert når de to andre guttene kommuniserer på urdu. Hans utbrudd til de to norsk-pakistanske guttene om å snakke norsk viser til at han ikke føler seg inkludert (Aarsæther, 2009). Eksemplet viser at språkbruk i settinger hvor ikke alle kan det samme språket like godt kan gi en følelse av ekskludering.

Rydland og Kucherenko (2013) observerte et norsk-tyrkisk barn fire ganger på seks år. Samt viste studien foreldreperspektivet på språkutvikling til barnet. Moren viste bekymring knyttet til språkutvikling og ferdigheter i norsk til sitt barn. Mens barnet gikk i barnehage, hadde moren begynt å bruke norsk med sitt barn fordi hun opplevde at barnet nektet å snakke på norsk. Dette gjorde moren mer bekymret for at hennes barn kunne glemme norsk. I barneskolen ble mangel på etnisk norske elever i klasserommet opplevd som en grunn for bekymring fordi dette skulle svekke barnets mulighet til å bruke norsk med andre. Moren mente at dette ville påvirke barnets norsk språkferdigheter. Moren mente at en balanse mellom morsmål og andrespråket, og mellom begge kulturer (den norske og den tyrkiske kulturen) er viktig. Studien til Rydland og Kucherenko (2013) viser blant annet at barnets språkvalg og tilhørighet er avhengig av den

---

<sup>1</sup> Aarsæther (2009) bruker termen «pakistansk-norsk». Stedene hvor studien til Aarsæther er nevnt, har termen «pakistansk-norsk» blitt brukt.

konteksten barnet deltar i. Barnet som ble observert i studien foretrukket og oppmuntret andre fra lik etnisk bakgrunn til å snakke norsk for å inkludere alle i leken, slik som det ble sett i eksemplet fra Aarsæthers (2009) studie. Med dette kan man si at språk er også med på å gi en følelse av inkludering og tilhørighet (Phinney et al., 2001; Phinney & Ong, 2007).

## **2.4. Identitet**

Lenge lette jeg etter en konkret definisjon eller teori på identitet, men mislykket hver gang. Dette ga meg innsikt i at identitetsbegrepet ikke har en klar eller bestemt definisjon. Dette er et begrep som blir forklart ulikt i ulike fagfelt som psykologi og sosiologi. For å holde meg fast i en forståelse som også er relevant for oppgaven, tok jeg utgangspunkt i to teorier; Tajfels teori om sosial identitet og Meads teori om selvet, og en forståelse av identitetsbegrepet hentet fra Krange og Øia (2005).

Krange (2001) definerer identitetsbegrepet på følgende måte:

«Identity is a concept that holds together two quite distinctive dimensions. On one level it means identification with something collective, cultural, or social. On the other it denotes a sense of self and a sense of continuity within that self» (2001, Krange & Øia, 2005).

Han forklarer at gjennom identiteten klarer man å skille seg fra alle andre rundt seg, samtidig som individet også blir identifisert gjennom ulike kulturelle eller sosiale aspekter. En setter seg selv i ulike kategorier på ulike måter, og avgrensner det store identitetsbegrepet til det som gjelder kun for dem. For eksempel, alle er mennesker men så sier man «jeg er en jente, ikke en gutt», «jeg er pakistaner, ikke en tyrker», «jeg er en lærer, ikke en lege» (Krange & Øia, 2005). Med slike avgrensninger spesifiserer man hva eller hvordan individet identifiserer seg selv. Dette gjenspeiler både Tajfels teori om sosial identitet og Meads teori om *self*, hvor de trekker frem hvordan det sosiale er med på å påvirke individet og danner dets identitet.

### **2.4.1. Sosial identitet**

Den polske sosialpsykologen Henri Tajfel forklarer begrepet sosial identitet på følgende måte: «...that part of an individual`s self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership» (Tajfel, 1981). Med andre ord er gruppetilhørighet med på å beskrive hvordan

individet beskriver seg selv. Tajfel legger fokus på et annet begrep, sosial kategorisering, som han ser i sammenheng med sin definisjon på sosial identitet. Med sosial kategorisering setter individet en grense mellom seg selv og andre ved å se likheter og forskjeller. Dette kan være i form av hva individet synes de har likt eller ulikt med tanke på språk, etnisitet, kultur, religion, og lignende. Gruppetilhørighet er med på å skape vår identitet (Tajfel, 1981). Den gruppe vi tilhører har en stor påvirkning på vår identitet. Det skilles mellom *ingroup* og *outgroup* (Tajfel & Turner, 1986). *Ingroup* handler om at individet favoriserer de som tilhører den samme gruppe som dem selv. Det kan være en gruppe av norsk-pakistanske ungdommer, som liker å holde seg til grupper hvor det er folk fra samme etniske bakgrunn som dem. *Outgroup* refererer til individer som ikke tilhører den samme gruppe som en selv, og som virker truende. Dette er en følelse som oppstår for eksempel hos de som har en annen kultur enn den majoritetskulturen. Den førstnevnte gruppen viser til at individet mener at den gruppen individet tilhører selv er best sammenlignet med andre grupper som finnes i samfunnet. Sadowsky et al. (1995) mente at for en slik gruppering skal kunne dannes, kreves det kontakt mellom den etniske gruppen og majoritetsgruppen i samfunnet. Dette skaper en «oss-dem» skille, som i mange tilfeller kan medføre negative konsekvenser, ofte i form av rasisme og diskriminering (Salole, 2018).

#### **2.4.2. Meads teori om *self***

Ett av de viktigste og meste kjente bidragene til den amerikanske filosof, sosiolog og psykolog, George Herbert Mead, er utvikling av teorien som han kaller for *self* (Morris, 1934). Ifølge Meads er *self* (skrevet som «selv» videre i oppgaven) ikke et medfødt element hos mennesker. Dette er noe som utvikler seg gradvis gjennom erfaringer og samhandling med andre. Det handler om hvordan vi som individer blir påvirket av andre som er rundt oss (Morris, 1934). Meads teori gir oss en enkel forståelse på hvordan individet blir påvirket av andre som medfører endring i individets atferd og holdninger, og hvordan dette er med på å forme individets identitet. Mead utarbeidet en trestegs utvikling som viser hvordan og når barnet begynner å oppdage de som er rundt og når de begynner å bli opptatt av hva andre tenker om dem (Morris, 1934). Disse tre stegene er: *Preparatory stage*, *Play stage* og *Game stage*. Disse stegene vektlegger hvordan barnet gradvis blir mer bevisst over sine egne valg og handlinger, og hva andre tenker om dem. Disse «andre» er noe Mead kaller for *generalized other* (Morris, 1934). Barnet får en forståelse av at man samhandler ikke kun basert på sin egen oppfatning men også etter samfunnets krav og

forventninger. På denne måten, prøver barnet å justere seg selv etter andres tanker og forventninger. Dette gjør barnet mer bevisst på andres reaksjon når det kommer til egne holdninger.

Denne forståelsen leder til utviklingen av det Mead kaller for «I» (jeg) og «Me» (meg) (Krange & Øia, 2005). *Jeg* er individets respons på *meg*. *Meg* er det vi lærer gjennom interaksjon og samhandling med de generaliserte andre. Dette er samfunnets perspektiv på hvordan de oppfatter individet. *Jeg* er individets personlige meninger om samfunnets (de generaliserte andre) reaksjon og forventninger. *Jeg* blir på denne måten en respons på hvordan en tolker samfunnets reaksjon, og hva man velger videre for seg selv; å tilpasse seg etter samfunnets forventninger eller å velge noe helt annet som kun passer for individet selv. Ifølge Mead består selvet av både jeg og meg. Kort oppsummert blir vi som individer påvirket av de som er rundt oss, og for å justere seg selv etter deres respons velger noen å endre på sine holdninger og atferd. Studier som er nevnt tidligere i oppgaven (Rydland & Kucherenko, 2013; Cummins, 2001) viser også at holdninger og respons vi får fra andre er med på å danne vår egen identitet og gir oss en forståelse for hvilket språk eller atferd er passende i ulike situasjoner.

### **2.4.3. Sosial identitet og teori om selvet**

Teoriene til Tajfel og Mead viser hvordan individet danner sin identitet. Sosial identitet legger mer vekt på gruppefordelingen *ingroup* og *outgroup* som fører til ulike konsekvenser, samtidig som den fremmer at gruppetilhørighet danner identitet. Skillelinje blir lagt ved å dele seg selv i ulike grupper, som fører til en dannelse av «oss og dem». Spesielt når man bor i et flerkulturelt land, blir man mer oppmerksom over sin egen etnisitet, kultur eller religion når det finnes mange andre kulturer, etnisiteter og religioner i samfunnet. Om en opplever store forskjeller mellom egen kultur og majoritetskulturen, så blir man enda mer bevisst på sin egen etnisk identitet (Bosma & Kunnen, 2001; Verkuyten & Martinovic, 2012). På den andre siden vektlegger Mead hvordan andre som er rundt individet har en påvirkning på identitetsdannelse. De generaliserte andres tilbakemeldinger, kommentarer og forventninger fører til at individet justerer seg selv etter hva andre tenker om dem.

Vår identitetsdannelse er i stor grad påvirket av hvordan vi opplever ulike situasjoner og håndterer dem. Negative opplevelse hos noen kan føre til at de tar avstand fra sin etniske gruppe. For å unngå å bli ukomfortabel eller føle seg stigmatisert, kan en velge å skjule eller fornekte sin

etniske tilhørighet i form av endring i klesstil, språkvalg eller andre ting som skiller dem fra majoritetskulturen (Sand, 2008). Noen kan også velge å gjøre motsatt. Verkuyten og Martinovic (2012) viser at individet velger å ta avstand fra det som er i strid med dets verdier og livsstil. Om et individ merker at dets religiøse verdier er i strid med majoritetssamfunnets verdier, vil individet trolig ta avstand fra majoritetssamfunnet.

Å komme til et land hvor alt virker fremmed (kultur, språk, religion) er en stor utfordring, spesielt for dem som har nylig innvandret til et land. utfordringer førstegenerasjonen møtte på kan være forskjellig sammenlignet hva som oppleves av andre- og tredjegenerasjonen. Det handler også om i hvilken grad tilpasser de seg i majoritetssamfunnet og hvordan de blir tatt imot av majoritetssamfunnet. Dette er med på å danne et bilde hos individet om de burde endre noe ved seg selv eller holde igjen til sin egen kultur (Erikson & Sajjad, 2020). Om et barn har opplevd noe grusomt på skolen og fått kommentar på sin svake norsk ferdigheter, kan det føre til at det ikke vil være med de som snakker kun norsk. Dette ser vi igjen i studien til Rydland og Kucherenko (2013), hvor et norsk-tyrkisk barn som har svake ferdigheter i norsk foretrekker å være med en som snakker tyrkisk, enn å være med andre som snakker norsk eller har andre morsmål. Barn som har fått ros for å være flinke til å stå på ski eller er flinke til å lese bøker på norsk har fått en positiv opplevelse. Slike opplevelser er med på å støtte deres valg basert på tidligere erfaringer. Holdninger knyttet til kulturen og språket er av stor betydning når det gjelder språkvalg i tidlig alder (Cummins, 2001). Opplevelser og erfaringer gjennom denne perioden danner grunnlag for hva man skal unngå og hva som er best for å tilpasse seg best mulig på et sted hvor de skal bo hele sitt liv.

## **2.5. Oppsummering og forskningsspørsmål**

Kapittel 2.1 til 2.4 har hatt som mål å lage et teoretisk grunnlag for diskusjon videre i oppgaven. Tospråklighet har flere former, og blir definert forskjellig av ulike teoretikere. Denne oppgaven beskriver tospråklig som en person som er vokst opp med to språk og behersker begge like godt, eller en som bruker to språk i sitt daglig liv selv om språkferdigheter varierer i begge språk (Udir, 2019). Kodeveksling og transspråklighet blir ansett som vanlig hos tospråklige, hvor de tar i bruk sine tillærte språk til å gjøre en samtale meningsfull (Kim et al., 2021). Flere forskninger på språk og identitet viser positive resultater på morsmålets betydning og innvirkning på flere områder, derav en sterk tilhørighet til etnisk identitet og en positiv innvirkning på læring av



andrespråket (Cummins, 2001; Phinney & Ong, 2007; Øzerk, 2016). Den norske læreplanen har også utviklet seg gradvis til å gi mer plass, aksept og forståelse til språklige minoriteter. Rammeplanen for barnehagen trekker frem blant annet det mangfoldige aspektet, som også viser at Norges utdanningsinstitusjoner har som mål å akseptere og respektere minoriteter med ulike bakgrunn. Likevel merkes det mangel på flerkulturell kompetanse hos barnehagepersonalet som fører til lite praksis av det målet som blir nevnt i rammeplanen (Rosland & Toft, 2013). Til tross for at læreplanene gir mer plass, aksept og forståelse for språklige minoriteter og mangfold, legges det fremdeles større vekt på norskopplæringstilbudet enn tospråklige fagopplæring og morsmålsopplæring (Rambøll, 2016). Språkskifte gjennom generasjoner og tidligere forskning gjort på områder som språkbruk og språkvalg viser hvordan morsmålet gradvis forsvinner gjennom generasjoner (Montrul, 2013; Pauwels, 2016). Samtidig viser teorien til Tajfel hvordan gruppetilhørighet og gruppedannelse fører til sterkere tilknytning til en viss gruppe. Mead på den andre siden legger vekt på hvordan individet oppfatter andres forventninger og lar seg påvirke av dem.

Som nevnt tidligere ble det ikke funnet litteratur etter mitt forsøk på litteratursøk som omhandlet det valgte temaet for oppgaven med fokus på voksne som er født og oppvokst og tilhører andregenerasjonen i Norge. Dermed har det vært av interesse å utforske norsk-pakistanske mødres tanker på bakgrunn av litteraturen i denne oppgaven som har tatt utgangspunkt i hva andregenerasjon kan tenke seg å gjøre. På bakgrunn av denne gjennomgangen har det vært som mål å belyse hovedproblemstillingen «Hva tenker et utvalg norsk-pakistanske mødre som er født og oppvokst i Norge om tospråklighet, morsmål, språkvalg og identitet?». Denne litteraturgjennomgangen og problemstillingen har ledet til å utforme følgende tre forskningsspørsmålene som har blitt undersøkt og blir presentert i de neste kapitlene:

1. Hvilke språk er foretrukket av mødrene og viser dominans i ulike domener?
2. Hvilken betydning har morsmål for mødrene?
3. Hvordan opplever mødrene å tilhøre en norsk og pakistansk bakgrunn?

### **3. Metodisk tilnærming**

Metode er en sentral del av enhver studie som blir gjennomført, fordi den gir en beskrivelse på ulike tilnærminger som blir valgt til å samle inn data. Målet med dette kapitlet er å gi en beskrivelse på fremgangsmåter og ulike valg som ble tatt igjennom denne prosessen på en oversiktlig måte. Beskrivelse av hvert valg og prosess bidrar til å sikre kvaliteten på studien, samt gjør forskningen transparent (Tjora, 2017).

I dette kapitlet har jeg gjort rede for de metodiske tilnærminger som ble valgt for å belyse hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene til denne oppgaven. De neste delkapitlene gir en beskrivelse på følgende temaer: forskningsmetode (3.1.), semi-strukturert intervju (3.2.), tematisk analyse (3.3.), kvaliteten på data (3.4.) og etiske hensyn (3.5.).

#### **3.1. Forskningsmetode**

Det finnes to hovedkategorier av forskningsmetoder, kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode har som mål å fremme ord (Bryman, 2016). Det vil si at informantene for mulighet til å si alt de ønsker på et bestemt tema. Dette er en av grunnene til hvorfor kvalitativ forskning blir omtalt som rik og dyp. Mens kvantitativ metode er mer strukturert og har som mål å få svar i form av tall (Bryman 2016). Kvalitativ metode gir mulighet til å få mer utfyllende svar og utforske ulike aspekter av en situasjon som blir beskrevet under intervjuet, som kan være relevant for forskningen. Dette er noe som er begrenset i kvantitativ fordi forskeren må være strukturert og følge en bestemt prosess. For å få en bedre forståelse av mødrenes tanker og meninger, har jeg valgt kvalitativ metode.

Målet med kvalitativt forskningsintervju er å se og forstå verden fra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren vektlegger informantenes erfaringer, opplevelser, deres mening og forståelse om det bestemte temaet som forskes på. «I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine» (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle har unike og ulike opplevelser og erfaringer, og dermed utvikler alle forskjellige forståelse. Forskjellige perspektiver gir oss muligheten til å se på verden fra andre briller. Vi får dypere innsikt i grunnen bak de ulike valgene som andre tar. Dette øker vår kunnskap og forståelse på at en lik situasjon kan oppleves

forskjellig hos hvert enkelt menneske. Det er viktig å vise respekt og ta etiske hensyn til de som bidrar til å øke kunnskap hos andre ved å delta i et forskningsprosjekt.

Fenomenologi innenfor kvalitativ forskning handler om «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiv...» (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om å se hvordan informantene opplever verden. Det krever at man må se bort fra forhåndskunnskaper og egne erfaringer, og se verden fra en annen synsvinkel, nemlig den som blir presentert av deltakeren. Alle kan oppleve en lik situasjon ulikt. Dette betyr ikke at andre tar eller tenker feil. Ingen andre enn individet selv kan sette ord på egne opplevelser og kan forklare det bedre enn noen andre. Dette gjør fenomenologisk tilnærming attraktivt; at det bringer frem informantenes opplevelse, deres intensjoner bak handlingsvalget, deres meninger og forståelse av verden. Fenomenologisk tilnærming er samsvarlig med mitt mål med intervju; å legge fokus på individets egen opplevelse og meninger om tospråklighet, morsmål, grunnen bak språkvalg, utfordringer møtt i forbindelse med språk- og identitetsutvikling. I kapittel 4 har jeg som mål å bringe frem informantenes opplevelser og tanker uten å tolke, og i diskusjonsdelen skal jeg drøfte deres tanker opp mot teori og forskning som er presentert i kapittel 2 i denne oppgaven.

### **3.2. Semi-strukturert intervju**

Intervju er en mye brukt metode for innsamling av data innenfor kvalitativ forskning. Ifølge Bryman (2016) er en av de mest kjente egenskapene til et kvalitativt intervju dets fleksibilitet. Det gir større rom for å velge hvordan en ønsker å gjennomføre og oppfølge intervjuet, samt temaer som bør vektlegges. For meg ble det et naturlig valg å gjennomføre intervjuer fordi min interesse lå i tanker og opplevelser til norsk-pakistanske mødre. Som nevnt tidligere er intervju en mer fleksibel metode for innsamling av data, som gir forskeren mulighet til å utdype enda mer i svarene til informantene dersom det er behov for det. Dette hadde ikke vært mulig om jeg hadde valgt spørreskjema eller andre metoder å samle inn data på innenfor kvantitativ metode. Hvis jeg hadde valgt å benytte meg av spørreskjema hadde det bestått av mange spørsmål med ønske om detaljerte svar, som muligens kunne medføre risikoen for å minske interesse hos deltakerne. I tillegg hadde ikke spørreskjema gitt meg muligheten til å få utfyllende svar på de spørsmålene som jeg ønsker å undersøke. Spørreskjema hadde begrenset muligheten til å spørre videre om de enkelte opplevelsene på en konkret måte som er relevant for studien. Dette er

enklere å få frem i et kvalitativt intervju, da både forskeren og informanten er tilstede og har en direkte samtale.

Ifølge Bryman (2016) finnes det flere former for intervju. Jeg har valgt semi-strukturert intervju. Denne formen for intervju gir mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det kalles for semi-strukturert fordi forskeren lager en intervjuguide på forhånd som består av klare spørsmål som skal stilles til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Oppfølgingsspørsmålene trenger nødvendigvis ikke å stå i intervjuguiden, siden det er avhengig av svarene man får fra informantene. Dermed har forskeren mer frihet til å stille flere oppfølgingsspørsmål for å forstå informantenes ståsted bedre.

### **3.2.1. Intervjuguide**

Intervjuguiden (Vedlegg 1) ble laget ut ifra egne tanker relatert til tema og teoretisk grunnlag på noen av spørsmålene. Intervjuet ble prøvd ut på en frivillig kandidat for å kunne forsikre at spørsmålene er klare, forståelige og mulig å besvare på. En pilottest er viktig for å forsikre kvaliteten på intervju-spørsmålene (McGrath et al., 2019). Dette ga meg innsikt i hvor mye tid som kan forventes av hele intervjuet, samt mulige endring og formulering av spørsmålene.

Det ble totalt 13 hovedspørsmål, hvor tre av spørsmålene fikk noen endringer etter utprøving på frivillig kandidat. Spørsmål 3 «hvilke språk bruker du til å kommunisere med dine søsken?» ble lagt til etter å ha lest tidligere forskning om hvordan barn som tilhører andregenerasjonen har en tendens til å bruke andrespråket for å kommunisere med sine søsken. For meg var det interessant å se om dette språkbruksmønsteret er synlig i voksenalderen. Spørsmål 7 «hvordan var opplevelsen av å være tospråklig (som barn og ungdom) i Norge?» fikk flere oppfølgingsspørsmål etter prøverunden. Spørsmål 10 «under oppveksten din, eller hvis du noen gang har reist til foreldrenes hjemland (Pakistan), har du noen gang følt deg mer «norsk» i Pakistan enn i Norge?» ble lagt til fordi det ga meg innsikt i at dette er et spørsmål som kan bli koblet til språk selv om jeg ikke nevner det direkte, samtidig som det retter seg mot identitet.

### **3.2.2. Utvalg**

Rekruttering av utvalget for dette intervjuet bestod av to metoder: *purposive samling* og *snowball sampling*. Målet med *purposive samling* er at man velger ut kandidater som er aktuelle for prosjektet, og dette kan gjøres innad eget nettverk (Bryman, 2016). *Snowball sampling* tas i

bruk for å finne aktuelle kandidater ved å videreformidle informasjonen gjennom én av deltakerne (Bryman, 2016; Korstjens & Moser, 2018a). Jeg valgte å gjøre noen avgrensninger i utvalget for å få informanter som hadde erfaringer med alle de områdene som skulle undersøkes. Formålet med intervjuene var å få inn perspektivet til norsk-pakistanske mødre basert på følgende tre krav: 1) norsk-pakistansk mor, 2) født og oppvokst i Norge, og 3) har barn som går i barnehage. Dette gir mulighet til å få detaljerte svar om et spesifikt tema fra de som oppfyller de kriteriene som er felles hos alle informantene. Målet med siste kravet var å få frem at mødre både kan se tilbake til sin egen barndom og oppvekst i Norge, og tenke fremover rundt deres egne barn som tilhører neste generasjon.

Grunnen kravet om «har barn som går i barnehage» ble det litt utfordrende å finne mødre fra eget nettverk. Da ble *snowball sampling* tatt i bruk, som vil si at informasjonen om formålet med intervjuet, kriteriene for deltakelse samt kontaktinformasjonen min ble videresendt av én av deltakerne til de aktuelle kandidater. De interesserte tok kontakt med meg, og vi fikk avtalt dato og tid for intervjuet i god tid. Det skulle i utgangspunktet være totalt fire informanter, men den ene informanten måtte trekke seg av personlige årsaker. Etter å vurdere data jeg hadde innsamlet av de tre intervjuene, bestemte jeg for å avslutte intervjuprosessen med kun tre informanter, da jeg hadde fått nok data til å kunne analysere.

Informantene ble rekruttert i perioden oktober og november 2020, og alle fikk tilsendt informasjonsskriv (Vedlegg 2) på mail i desember 2020. Jeg har vært i kontakt med informantene mine både på meldinger og på telefon, hvor tema og gjennomføring av intervju ble grundig beskrevet. Utvalget mitt består av tre norsk-pakistanske mødre som tilhører andregenerasjonen i Norge. De er i aldersgruppen 25 til 35 år, og har barn i alderen ett til fem år. Alle informantene mine har høyere utdanning og er i arbeidslivet.

### **3.2.3. Gjennomføring og transkribering av intervju**

Intervjuprosessen begynte etter godkjenning fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 3), og etter jeg hadde fått tilgang til Tjenester for Sensitive Data (TSD) for å kunne lagre lydopptakene og transkriptene av intervjuene. TSD er et særskilt sikkert område utviklet av UiO for å kunne lagre sensitiv og fortrolig data (UiO, 2020). Søknad til både NSD og TSD ble sendt inn i god tid slik at intervjuene kunne gjennomføres i januar 2021.

Intervjuene ble gjennomført tidlig i januar 2021, hjemme hos informantene<sup>2</sup>. Alle intervjuene hadde en gjennomsnittsvarighet på én time og 15 minutter. Varigheten til intervjuet ble nevnt i informasjonsskriv (Vedlegg 2) som informantene fikk på mail, og ble også nevnt under telefonsamtale når tid og dato for intervjuet skulle avtales. Intervjuet begynte etter informantene hadde signert samtykkeskjema for dette prosjektet (Vedlegg 2). Intervjuguiden ble fulgt, men noen av oppfølgingsspørsmålene varierte litt, som var avhengig av informantenes utdypelse i svarene.

Et annet viktig poeng som er ønskelig å trekke frem er at intervju spørsmålene ble ikke delt med informanter på forhånd. Om spørsmålene hadde blitt sendt til informantene, hadde det gitt dem muligheten til å tenke på svarene og komme med et bestemt svar, i tillegg til å reflektere eller snakke med andre om spørsmålene før intervjuet. Dette kunne ha påvirket deres egen mening og tolkning av ulike situasjoner som de hadde opplevd. For å gi dem rom for refleksjon og si sin mening om enkelte temaer, hadde jeg satt av god tid til intervjuet slik at de får tenkt og sagt det de ønsker uten at det er tidspress.

Intervjuene ble lagret ved bruk av mobilapplikasjon diktafon utviklet av UiO. Lydopptakene og transkripsjoner ble lagret i en mappe i TSD. TSD er et sikkert sted for lagring, men for å gjøre det enda sikrere, hadde jeg anonymisert informantene og de opplysningene som kunne gjøre dem gjenkjennbar. Alle intervjuene ble transkribert rett etter de ble gjennomført. Etter transkribering av alle tre intervjuene, gikk jeg gjennom intervjuene flere ganger før jeg begynte å dele data i ulike kategorier. Dette forklares i neste delkapittel (3.3.) som omhandler valg og prosessen av dataanalysen valgt for denne oppgaven.

### **3.3. Tematisk analyse**

Tematisk analyse er en mye brukt tilnærming for dataanalyse innenfor kvalitativ forskning. Selv om den er mye brukt, er den ikke like velkjent som andre former for dataanalyse: diskursanalyse, narrativ analyse eller *grounded theory*. Grunnen til dette er at tematisk analyse ikke har en teoretisk tilhørighet eller et rammeverk som andre former for dataanalyser (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2016). Sett bort ifra dette så har tematisk analyse mange fordeler ved seg som fremmer dataanalysen på en god måte. Ifølge Braun og Clarke (2006) og Bryman (2016) har

---

<sup>2</sup> Smittevernregler for Covid-19 ble fulgt.

tematisk analyse *theoretical freedom* som gjør den veldig fleksibel. Prosessen kan være noe krevende fordi den inneholder en del steg som man må gjennomføre før man kan begynne å skrive eller presentere funnene. Disse stegene er nødvendige for å bli kjent med data og for å kunne utarbeide analysen.

Ifølge Braun og Clarke (2006) må man velge en tilnærming til analysearbeid for å kunne analysere. Disse tilnærmingene er induktiv og deduktiv. En induktiv tilnærming handler om at man analyserer data mer løsrevet fra teoretisk grunnlag, fordi man er opptatt av enten å utvikle en ny teori eller finne noe nytt (Braun & Clarke, 2006). Det vil si at forskeren søker etter temaer i intervjuene uten å være bundet og styrt av forskningsspørsmålene sine. En deduktiv tilnærming til analyse er derimot nærmere knyttet til spesifikke elementer fra teorier og forskningsspørsmålene som forskeren er interessert i (Braun & Clarke, 2006). Ved deduktiv tilnærming er man mer bundet til spørsmålene i intervjuet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) og Tjora (2017) er det vanlig å kombinere en deduktiv og induktiv tilnærming. Jeg har benyttet meg av både en deduktiv og induktiv tilnærming. Jeg startet koding med en deduktiv tilnærming, det vil si at kodingen ble styrt av spørsmålene i intervjuguiden, for så å kode mer induktivt som vil si at jeg var mer åpen for flere temaer som ble funnet underveis.

En annen tilnærming som man skal velge mellom er semantisk eller latent tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Latent går ut på å undersøke de underliggende ideer, konsepter og antagelser (Braun & Clarke, 2006). Semantisk har derimot som mål at forskeren ikke ser på noe annet enn det som ble sagt av informantene. Hovedskille mellom de to nevnte tilnærmingene er at med latent kan forskeren anta hva informanten mente da den svarte, mens med semantisk har forskeren som mål å bringe frem det informanten har sagt uten å anta eller tolke hva informanten egentlig mente. Jeg har analysert data på et semantisk nivå. Muligheten til å kunne diskutere funnene i lys av teori og tidligere forskning kommer videre i kapittel 5. Under presentasjon av funn (kapittel 4) vektlegges det kun på å få frem informantenes stemme, som også har vært ett av målene for min studie. Semantisk tilnærming ble valgt fordi den bringer frem informantenes subjektivitet, noe som også er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen valgt for dette prosjektet.

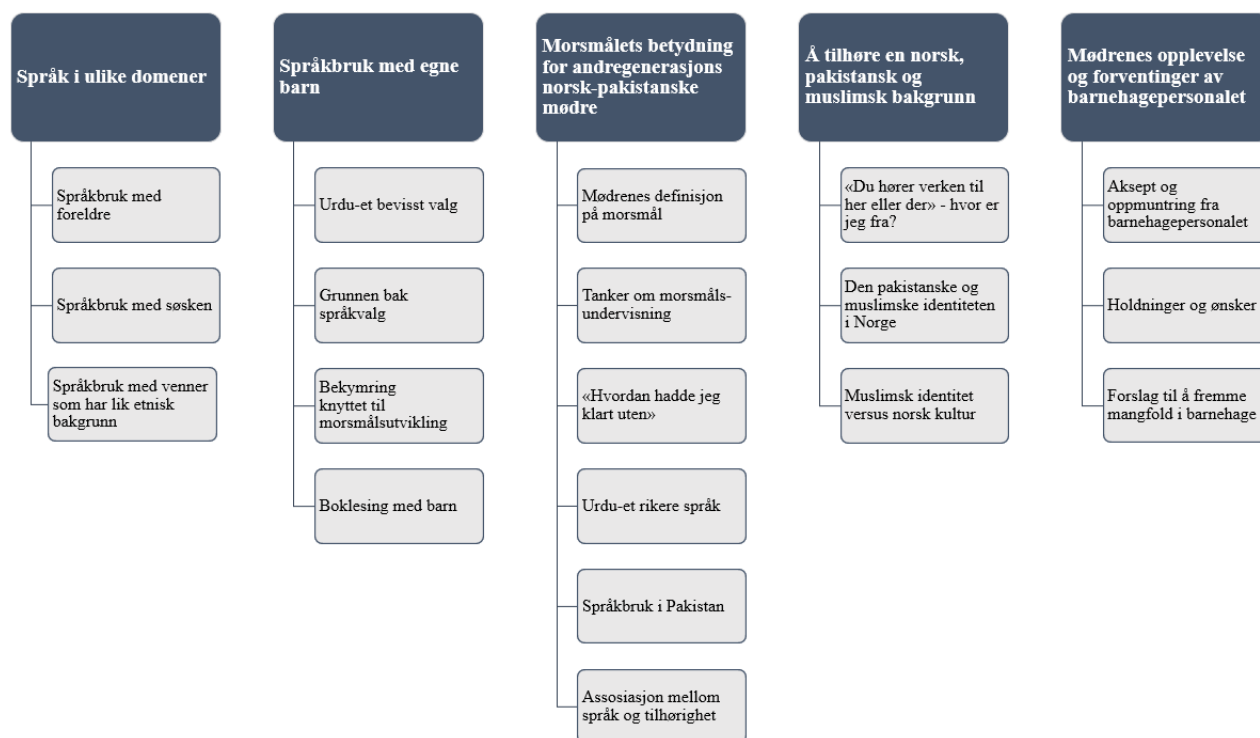
Ryan og Bernards seks-steg for tematisk analyse har blitt tatt i bruk for utarbeiding av analysen (Braun & Clarke, 2006). I steg én blir man kjent med innsamlede data ved å transkribere

intervjuene selv og lese den flere ganger. Intervjuene ble transkribert ordrett fra talespråk til skriftspråk, med anonymisering av personopplysninger underveis. Steg to går ut på å kode data, altså å identifisere segmenter av data som kan knyttes til noe meningsfullt om temaet som undersøkes. I dette steget benyttet jeg av både deduktiv og induktiv tilnærming. Jeg startet med å markere segmenter i transkripter og kommenterte i margin ved bruk av kommentarfeltet for å skrive en kort beskrivelse på hva det markerte understrekte. Kodingen startet med en deduktiv tilnærming for så å finne elementer i data uten en nær relasjon med forskningsspørsmålene, som gjorde at induktiv tilnærming også ble tatt i bruk.

Steg tre handler om å sette sammen den kodete data under flere kategorier. Det markerte i transkriptet ble samlet i ulike kategorier, og alle kategoriene fikk dermed et eget navn (blå boks i figur 2). Dersom den kodete dataen ikke samsvarte med tidligere kategori krevdes det å lage en ny kategori. Steg fire har som mål å sikre at alle kategoriene hadde undertemaer som passet inn i akkurat den kategorien. I dette steget jobbet jeg med å presisere at alle kategoriene hadde undertemaer som passet i de ulike kategoriene. Man må ofte lage en ny kategori, fjerne en kategori, eller sette sammen to kategorier i ett hvis undertemaene ikke er i samsvar med de allerede formet kategoriene.

Steg fem har som mål å definere og gi et klart navn til de ulike kategoriene som har blitt formet. Figur 2 illustrerer hovedkategoriene og undertemaene jeg endte opp med gjennom analyseprosessen. Hver kategori har sin egen presentasjon i kapittel 4. Det har blitt tatt hensyn til at presentasjonen og beskrivelse av funnene blir presentert ved å se på intervjuets helhet. Det vil si at direkte sitater presentert i kapittel 4 har ikke blitt beskrevet for seg selv, men blir sett i sammenheng med konteksten det ble sagt i. Siste steget handler om å skrive ned funnene, som har blitt gjort i kapittel 4. Dette bør presenteres på en klar og tydelig måte fordi forskerens mål skal være å gjøre funnene lesbare for de som ikke har lest eller hørt lydopptakene av intervjuene. Følgende figur viser til kategorier (i blå boks) og undertemaer (i grå boks) som ble funnet fra innsamlede data:





Figur 2: Oversikt over kategorier (blå boks) og undertemaer (grå boks) funnet fra innsamlede data.

Målet med å beskrive hele prosessen har vært å vise at tematisk analyse er en fleksibel måte å analysere data, hvor man må gå frem og tilbake for å justere på enkelte ting. Denne fleksibiliteten har ofte blitt kritisert. Retningslinjene som er nevnt for hvordan man skal gå frem i utarbeiding av analysen gjør forskeren mer oppmerksom på sine valg underveis og hvordan man skal utnytte denne fleksibiliteten på en god måte (Braun & Clarke, 2006). Ovenfor har jeg beskrevet min fremgangsmåte for utarbeiding av analysen.

### 3.4. Kvaliteten på studien

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er vanlige begreper som er brukt for å finne kvaliteten på data, spesielt i kvantitativ forskning (Bryman, 2016). Ifølge Bryman (2016) skyldes det blant annet at kvantitativ forskning består av tall og kvantifisering, mens kvalitativ er en mer åpen, dyp og fleksibel forskningsmetode. Det er derfor argumentert for at man burde erstatte begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet med det som virkelig måler og bringer frem kvaliteten på data i kvalitativ forskning (Bryman, 2016; Korstjens & Moser, 2018b). Linclon og Guba (1985) har utviklet begrepet *trustworthiness*, oversettes til troverdighet på norsk, som et kriterium for å undersøke kvaliteten i kvalitative studier (1985, Bryman, 2016). Begrepet

troverdighet er bygget opp av fire kriterier som gjenspeiler begrepene brukt for å måle kvalitet i kvantitativ forskning. Disse er *credibility* (indre validitet), *transferability* (ytre validitet/generalisering), *dependability* (reliabilitet) og *confirmability* (objektivitet)<sup>3</sup> (Bryman, 2016; Korstjens & Moser, 2018b). I de følgende underkapitler har kvaliteten på min innsamlede data blitt vurdert i lys av disse fire kriteriene.

### 3.4.1. Kredibilitet (*credibility*)

Kredibilitet handler om å fremme data på best mulig måte i sin originale form (Korstjens & Moser, 2018b). Det vil si at forskerens tolkninger ikke skygger informantenes synspunkter og meninger. Ifølge Lincoln og Guba finnes det fire strategier en forsker kan ta i bruk for å sikre kredibilitet, men forskeren må passe på at disse strategiene passer til selve studien (Korstjens & Moser, 2018b). Valg av disse strategiene er i stor grad avhengig av forskningstema og metode forskeren har valgt å bruke. Av de fire strategiene, som er *prolonged engagement*, *persistent observation*, *member check* og *triangulation*, har jeg etterstrebet å få til de tre førstnevnte strategiene.

*Prolonged engagement* går ut på å sikre riktig og fyldig data (Korstjens & Moser, 2018b). Dette ble benyttet ved å stille informantene oppfølgingsspørsmål og be om eksempler på nevnte situasjoner og opplevelser. Eksempelene kan gjøre en situasjon relaterbar for de av leserne som er i samme målgruppe. Intervjuguiden hadde en bred tilnærming med ulike spørsmål som ga muligheten til å snakke om tema på flere måter. Pilotintervjuet som jeg gjennomførte gav meg erfaring med å intervju. Dette gjorde at jeg kunne justere intervjuguiden for å gi bedre betingelser for intervjuene. En slik strategi bidrar også til å øke sjanser for å imøtekomme kravet om overførbarhet.

*Persistent observation* handler om å legge fokus på det som er relevant for selve studien. Det gir mulighet til å gå dypere inn på det som er aktuelt for det undersøkende tema. Dette ble gjort ved å spørre informantene om eksempler på visse situasjoner, og ved å stille oppfølgingsspørsmål om temaer som virket relevant for problemstilling og forskningsspørsmålene til masteroppgaven.

---

<sup>3</sup> Begrepene i parentesens tilsvarende begreper brukt for å sikre kvaliteten på data i kvantitativ metode (Bryman, 2016).

*Member check* handler om å samarbeide med informantene etter intervjuet (Korstjens & Moser, 2018b). Det vil si å sende dem en kopi av intervjuets transkrib og spørre om bekreftelse eller eventuelle endringer som de ønsker av sine svar. Siden masteroppgave er et prosjekt som må ferdigstilles i en kort periode, har ikke denne strategien vært aktuell å gjennomføre på samme måte uten forsinkelser. Denne strategien ble brukt under intervjuet ved å få en bekreftelse av informantenes svar, og ved å stille spørsmål på nytt som de allerede hadde svart på tidligere uten at det spørsmålet ble spurt. På denne måten fikk jeg bekreftet svar flere ganger. I tillegg gav jeg dem muligheten til å si noe mer som de ikke fikk sagt under intervjuet; «Vil du si noe mer?», «Er det noe mer du ønsker å si?». Dette gav dem muligheten til å avklare visse utsagn eller tanker som de ikke fikk mulighet til å utdype når spørsmålet ble spurt, eller om de ønsket å fjerne enkelte tanker som ble sagt under intervjuet. Denne muligheten ble benyttet av to av mine informanter.

*Triangulation* handler om å bruke flere metoder for å sikre validiteten av data (Korstjens & Moser, 2018b). Innenfor rammene og den tid jeg hadde til rådighet for denne masteroppgaven, var det ikke aktuell å gjennomføre denne strategien. Dette forklares i kapittel 6, som tar for seg studiens begrensninger.

### **3.4.2. Overførbarhet (transferability)**

Overførbarhet handler om i hvilken grad er resultatene overførbare i andre settinger eller hos folk i samme utvalg (Korstjens & Moser, 2018b). Beskrivelsen av utvalget nevnt i underkapittel 3.2.3 er mer spesifisert og gir informasjon om utvalgets alder, utdanningsnivå og aldersgruppe til barn. Det gir grunnlag for hvem som kan relatere seg til visse deler av informantenes opplevelser. For å øke sjanser for overførbarhet, er det viktig å ikke bare forklare informantenes opplevelser og tanker, men også konteksten disse ble sagt i. Det er viktig at forskeren ikke tar ting ut av kontekst og mistolker det. Informantenes utsagn og konteksten det ble sagt i går hånd i hånd. Dette har også en relasjon med kredibilitet fordi man er opptatt av å få frem data i dens originale form uten at det er farget med forskerens meninger og tolkninger. Å stille oppfølgingsspørsmål og be om eksempler bidrar til at leseren kan relatere seg til konteksten. Det er viktig å presentere det på en måte at man ikke mister informantenes subjektivitet. Tanker og opplevelser presentert i studien kan regnes som å være overførbare dersom leseren klarer å relatere seg til dem. Samtidig understrekes det at overførbarheten for denne studien kan regnes som en svakhet og begrensning

av studien med tanke på at utvalget mitt av norsk-pakistanske mødre ikke nødvendigvis kan overføres til alle norsk-pakistanske mødre eller foreldre i andregenerasjonen. Dette er beskrevet i kapittel 6.

### **3.4.3. Pålitelighet (dependability)**

Pålitelighet har som mål å vise fremgangsmåten og vurdere kvaliteten på innsamlet data (Korstjens & Moser, 2018b; Bryman, 2016). Det er forskjellige måter å gjøre det på, avhengig av hva slags metodisk tilnærming en har valgt. I kvantitativ forskning måles pålitelighet ved å gjenta samme studie for å få like resultater. Dette gjøres ikke på lik måte i en kvalitativ studie. For å sjekke kvaliteten på data, må man se forskerens fremgangsmåte av datainnsamling og metodiske valg tatt gjennom hele prosessen; det kan være type dataanalysen, utvalgsmetoden, formulering av forskningsspørsmålene, etiske hensyn tatt underveis og flere slike valg (Korstjens & Moser, 2018b; Nowell et al., 2017). Metodekapittel (kapittel 3) er en beskrivelse på mine valg på ulike tilnærminger som jeg har valgt for dette prosjektet, og vil derfor styrke pålitelighet av denne studien.

### **3.4.4. Bekreftbarhet (confirmability)**

Bekreftbarhet går ut på at forskeren skal være nøytral under innsamling, tolkning og analysering av data, og trekker frem dataene uten å skygge dem med sin egen kunnskap og tolkninger. Forskeren kan være påvirket av litteratur eller forskning som er lest på forhånd. For å imøtekomme kravet om bekræftbarhet, kan forskeren gi en beskrivelse av hvordan de har tolket og presentert funnene, som er blitt gjort delkapitlet 3.3. Direkte sitater hentet fra intervjuene som brukes i presentasjon av funn, vil også møte kravet på bekræftbarhet fordi det viser hvordan data underbygger de tema og kategorier som har blitt analysert. Ifølge Lincoln og Guba (1989) er kravet om bekræftbarhet oppfylt når kredibilitet, overførbarhet og påliteligheten i studien er oppnådd (1989, Nowell et al., 2017). Disse tre er grundig beskrevet i underkapitlene ovenfor.

## **3.5. Etiske hensyn**

Som nevnt tidligere er studien meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) før innsamling av data (Vedlegg 3). Tilgang til UiO sitt sikre lagringsområde (TSD) ble også opprettet før innsamling av data for å forsikre at all data blir lagret på et trygt sted. Ifølge Tjora (2017) blir etiske hensyn i forbindelse med intervjuer sett i lys av både presentasjon av data og

gjennomføring av intervjuer. I de følgende underkapitler har det blitt presentert noen sentrale forskningsetiske krav som gjelder for intervju som metode for innsamling av data.

### **3.5.1. Informert samtykke**

Informert samtykke går ut på at deltakerne er informert om forskningens formål, hvordan informasjonen som ble hentet fra dem skal brukes og behandles, hvem som har tilgang til data, og hvilke typer mulige risikoer og fordeler de står for gjennom sin deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler også om å få et muntlig eller skriftlig samtykke fra informantene slik at det er sikret at informantene deltok av egen frivillighet. Samtidig er det viktig at forskeren gjør det klart til informantene at selv om de har signert samtykkeskjema, er det fortsatt mulig å trekke seg ut dersom de ønsker det.

Informantene ble opplyst om formålet, utvalgskriteriene for dette prosjektet, samt behandling av data gjennom melding, telefonsamtale og mail. Da jeg fikk bekreftelse om interesse og ønske om deltakelse, ble de kontaktet av meg på telefon hvor jeg forklarte om intervjuprosessen og formell informasjon som skulle bli tilsendt til dem på mail. Jeg har vært tilgjengelig både på telefon og mail for mine informanter dersom de hadde spørsmål rundt dette prosjektet og gjennomføring av det. Informantene fikk tilsendt en formell mail med informasjonsskriv (Vedlegg 2) som inneholdt nødvendig informasjon om formålet med intervju, behandling og sletting av data. Før intervjuene fikk informantene muligheten til å stille spørsmål relatert til informasjonsskriv og om intervjuet. I tillegg ble de informert om at det er en frivillig deltakelse, som vil si at de kan trekke seg ut når de ville, selv etter signert samtykke. Intervjuet startet etter de hadde signert samtykkeskjema.

### **3.5.2. Konfidensialitet**

Konfidensialitet går ut på at deltakerne får informasjon om hva som skal gjøres med den innsamlede data (Kvale & Brinkmann, 2015). All informasjonen som informantene trengte å bli opplyst om ble beskrevet via telefonsamtale, i informasjonsskrivet som ble sendt på mail og ble gitt som en utskrift før intervjuet (Vedlegg 2). De ble informert om formålet med prosjektet som var å få inn perspektivet til norsk-pakistanske mødre, som er født og oppvokst i Norge om temaer tospråkighet, morsmål, språkvalg og identitet. Informantene ble godt informert om hvordan data skulle brukes, at data skulle behandles innenfor sikre retningslinjer og vil bli

presentert anonymt. Samt fikk de informasjon om at kun jeg og veilederen min skulle ha tilgang til data, som skulle slettes senest til 31.august 2021, noe som de også skal bli opplyst om via mail.

### **3.5.3. Hensyn til tredjepart**

Ifølge NESH (2016) blir tredjepart definert som «...personer som ikke selv inngår i forskningen, men som trekkes inn som nærstående til informantene». Forskerrollen innebærer blant annet å sikre personvernet til de som blir nevnt i forskningsprosjektet uten samtykket (NESH, 2016). I dette forskningsprosjektet blir det hovedsakelig barn og foreldre til mine informanter som blir sett på som tredjepart. Det har vært som mål å sikre deres anonymitet, spesielt til barn, ved å unngå bruk av navn og kjønn. Barn har ikke blitt nevnt mer enn det er nødvendig. Det vil si at de har blitt nevnt når mødre forteller om språkbruk med egne barn, og hvor det var naturlig å nevne hvordan mødre beskrev barnas språkbruk og språkferdigheter.

### **3.5.4. Anonymisering**

Data som jeg samlet inn blir regnet som rød data. Rød data blir beskrevet som fortrolig, som inneholder «sensitive personopplysninger som krever særlig beskyttelse av hensyn til personer eller institusjoner» (UV, 2019). Informasjon om etnisitet, filosofisk og religiøs oppfatning kommer under kategorien sensitiv informasjon. I mitt prosjekt ble det nevnt etnisitet og religiøs tilknytning til informantene. Dermed blir den innsamlet data regnet som rød data. For å kunne ta lydopptak, brukte jeg diktafon mobilapplikasjon utviklet av UiO. For å lagre data fikk jeg tilgang til kryptert lagring på særskilt område TSD. Diktafon-appen var koblet til Nettskjema, en sikker løsning for datainnsamling utviklet av UiO, som videre var tilkoblet TSD sikret område, hvor jeg fikk lagret alle lydopptakene og transkriptene av intervjuene. For å anonymisere informantene har jeg valgt å beskrive utvalget i generelle termer (aldersgruppe, utdanningsnivå, barn i barnehagealder) for å unngå gjenkjenning. Mødrene blir presentert som Mor A, Mor B og Mor C. I tillegg har jeg anonymisert kjønn til barna ved å skrive «hen» og «barnet».

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet har det blitt presentert funnene i analysen. Figur 2 i delkapitlet 3.3 har fremstilt de ulike kategoriene og undertemaer som ble funnet gjennom utarbeiding av analysen. For å presentere funnene på en oversiktlig måte, er kategoriene presentert som hovedoverskrifter som følger med undertemaer som står som underoverskrifter.

En siste avklaring før presentasjon av funnene er at noen gjentatte ord har blitt fjernet fra transkriptene for å få frem poenget. Anførselstegn har blitt brukt enkelte steder i teksten for å vise at utdraget er hentet fra originale data. På de fleste av sitatene er følgende brukt: (...). Dette har blitt brukt for å vise at bare en del av en lengre sitat som er nødvendig for fremstilling av tema har blitt presentert. Følgende har blitt brukt for å vise tenkepause: ...

Som nevnt i underkapitlet 3.5.4 har informantene blitt presentert som Mor A, Mor B og Mor C for å beholde deres anonymitet. «Hen» og «barnet» har blitt brukt i sitatene og i teksten for å holde barnet anonymt.

### 4.1. Språkbruk i ulike domener

Mine informanter tilhører andregenerasjonen av norsk-pakistanere i Norge, og dermed har de blitt eksponert for og lært to språk i sin barndom. Språkbruk har variert med tanke på hvem de snakker til; om det er foreldre (4.1.1.), søsken (4.1.2.) og venner med lik etnisk bakgrunn (4.1.3.). Språkbruk med egne barn blir sett på som en egen kategori i 4.2. Hvilke språk de foretrekker å bruke eller må bruke med visse personer har blitt presentert i de følgende underkapitler.

#### 4.1.1. Språkbruk med foreldre

Språkbruk med foreldre varierer hos alle tre informantene. Mor A bruker både urdu og norsk, Mor B bruker hovedsakelig urdu, og Mor C bruker panjabi. Mor A bruker både urdu og norsk til å kommunisere med sine foreldre. Det samme gjelder foreldrene til Mor A, de bruker både urdu og norsk, men mest urdu til å kommunisere med Mor A. Hvilke språk som brukes er ikke avhengig av hva de snakker om, men heller at det faller naturlig å snakke i det språket.

**Mor A** «Både norsk og urdu. (...) Tenker ikke så mye over hvilken situasjon det er. Det bare faller seg naturlig.»

For Mor B er det mer naturlig å bruke urdu. Dette begrunner hun med at urdu er det første språket som hun har lært og er et språk som alltid har blitt brukt hjemme hos henne. Hun forklarer nærmere ved å fortelle at hun har ikke gått i barnehage, og kunne ikke norsk før skolestart. Da ble det naturlig for henne at urdu ble det dominerende språket. Hun mener kodeveksling mellom urdu og norsk er vanlig, det vil si å bruke noen norske ord når hun snakker urdu, og omvendt. Hun forteller at samme kommunikasjonsstil kan brukes av foreldrene hennes, hvor noen norske ord blir brukt mens de snakker på urdu.

**Mor B** «Jeg bruker hovedsakelig urdu. (...) Det blir nok det at man blander. Når man snakker urdu så blander man inn noen norske ord. Og det samme gjelder når man snakker norsk. Når man snakker norsk så blander inn noen urdu ord. Så det blir en kombinasjon av begge språk.»

For Mor C er det naturlig å bruke panjabi til å kommunisere med sine foreldre. Hun gjør det tydelig at selv om hun kan snakke godt nok panjabi, er hun ikke komfortabel med å bruke det språket med noen andre enn sine foreldre og søsken. Dette gjelder andre bekjente som snakker panjabi.

**Mor C** «Når det gjelder bare foreldre så snakker jeg panjabi. (...) Jeg har begrenset det til mine foreldre og søsken. Jeg føler liksom at panjabi er ofte sånn misforstått. Det blir sånn...sett ned på da. (...) Så jeg kan ikke snakke med hvem som helst. Men det er en ting jeg vil jobbe med.»

Mor C foretrekker å bruke urdu med alle andre enn sine foreldre og søsken. Hun begrenser kommunikasjonen når flere er tilstede for å unngå å snakke på panjabi. Hun understreker at dette er noe hun ønsker å bli bedre på. Hun forteller videre at mye av dette har å gjøre med tanker rundt at panjabi er ofte misforstått, «ikke anstendig språk som urdu», og ikke godt likt.

Mor C mener språkvalg er i stor grad avhengig av hvor og hvem man befinner seg med. For eksempel, hvis hun er på jobb, så snakker hun på norsk. Hun mener at alder på folk og konteksten har mye å si hvilket språk man velger å bruke. Med eldre voksne hadde hun foretrukket å bruke urdu, med tanke på både respekt og å bruke et språk som de eldre voksne kan kommunisere på.



**Mor C** «(...) Men hvis du har en eldre, så automatisk hadde jeg snakket urdu. Fordi det er også for å vise respekt overfor dem. (...) Hvis en eldre ikke kan snakke norsk og jeg velger å snakke norsk, så føler jeg liksom det kræsjer.»

#### **4.1.2. Språkbruk med søsken**

Språkbruk med søsken er felles for alle tre informantene. De bruker norsk til å kommunisere med sine søsken. Mor B kan bruke urdu iblant, og Mor C kan bruke panjabi. Dette er avhengig av hva de snakker om. Noen ganger føler de for å kommentere på språket som blir brukt hjemme. Dette begrunnes med at det passer konteksten bedre.

**Mor B** «Jeg tror det er mer naturlig. For etterhvert kan man jo flere begreper på norsk. Det gir mer flyt i samtalen når man snakker norsk. Men jeg vil nok si at vi kombinerer det med urdu da. Selv om vi snakker søsken oss i mellom.»

**Mor C** «Man har en bakgrunn så klarer man å skyte sånne kommentarer på urdu eller panjabi. Også selvfølgelig bruker man ord i setninger også. Så det er ikke ren sånn norsk da.»

Mor A mener hun bruker mer norsk enn urdu til å kommunisere med sine søsken. Det forklarer hun med at alle søsken er født og oppvokst i Norge, gått på skole og nå jobber i Norge. Det faller mer naturlig å bruke norsk enn urdu, spesielt fordi søsken er i samme aldersgruppe.

**Mor A** «(...) fordi vi er født og oppvokst i Norge, og vi snakker jo norsk på skolen og på jobbene våre. Så det faller oss naturlig å kommunisere på norsk, faktisk.»

#### **4.1.3. Språkbruk med venner som har lik etnisk bakgrunn**

Både urdu og norsk har blitt brukt til å kommunisere med venner som har lik etnisk bakgrunn, det vil si norsk-pakistanere. Mor A mener at hun brukte norsk i ungdomsalderen, mens nå som hun er blitt voksen bruker hun både urdu og norsk. Mor B kunne derimot ikke norsk før hun begynte på skolen, og brukte derfor urdu til å kommunisere med sine venninner. Dermed ble urdu opplevd som det dominerende språket hos Mor B.

Mor B brukte en norsk-pakistansk venninne i klassen til å kommunisere med andre elever. Dette varte frem til tredje klasse før hun begynte på en annen skole, hvor majoriteten av elever var etnisk norske. Dette gav henne muligheten til å snakke kun norsk på skolen. På videregående skole fikk hun noen norsk-pakistanske venninner som gjorde at bruken av urdu og kodeveksling mellom urdu og norsk ble vanlig. Hun mener at de har vært forsiktig med å bruke morsmålet foran andre i klassen slik at alle får med seg det de pratet om. Men hun beskriver kodeveksling noe som skjedde automatisk, som gjør at hun lager en assosiasjon mellom morsmål og tilhørighet. Dette blir tatt opp i underkapittel 4.3.6.

**Mor B** «Det er litt interessant. Men det er ikke sånn bevisst hva man velger. Men tror det skjer litt sånn på autopilot, hva man føler seg komfortabel med. Og man føler mer tilhørighet når man snakker samme språk. Man føler at man har noe til felles. Det tror jeg kanskje er en viktig faktor for at man switcher over til morsmålet.»

I likhet med Mor B, har Mor C også i en periode opplevd at urdu var det språket som var mest behagelig å bruke rundt venninner med samme etniske bakgrunn. Ifølge Mor C kan det skyldes mangel av ord på norsk, og at noen ting er enklere forklart på urdu enn norsk.

**Mor C** «(...) Så språket er med på, på en måte formidle sånn kulturelle holdninger, ikke sant. Språklig tegn som er skjult bak ord som man ikke klarer å formidle på norsk da. I og med at man er fra samme bakgrunn.»

Tilbudet om NOA-undervisning som Mor C fikk på ungdomsskolen ble opplevd som utfordrende å fortelle om til andre norsk-pakistanske venninner. Hun mener at de som deltok i NOA-undervisningen ble antatt som at de ikke kunne godt nok norsk. Hun beskriver opplevelsen på følgende måte:

**Mor C** «Og så følte jeg at det var sånn...de som ikke gikk i NOA, de var sånn jaja, NOA er sånn dårlig, og dere kan ikke snakke norsk. Man følte liksom man ble nesten mobbet for det da. Det var litt flaut å si det, sånn i den konteksten.»

Sett bort ifra NOA-undervisningen, mener Mor C at språkbruk med venninner med lik etnisk bakgrunn har variert med tanke på hvor de befinner seg. På skolen snakket hun oftest norsk, og

noen ganger urdu i friminuttene. I moskeen snakker hun både norsk og urdu, uten å føle seg tvunget til å snakke det ene eller det andre språket.

#### **4.1.4. Oppsummering av 4.1.**

Språkbruk med foreldre er forskjellig hos alle tre informantene. Hos Mor A foregår kommunikasjonen både på urdu og norsk, hos Mor B brukes hovedsakelig urdu med noe kodeveksling med norske ord, mens hos Mor C brukes det panjabi. Språkbruk med søsken foregår hovedsakelig på norsk, med kodeveksling mellom urdu og norsk hos Mor B, og panjabi og norsk hos Mor C. Bruk av norsk med søsken blir begrunnet med at det faller mer naturlig å bruke norsk mer enn urdu eller panjabi. Språkbruk med venner som har lik etnisk bakgrunn foregår både på norsk og urdu. Videre blir språkvalget forklart enda tydeligere.

## **4.2. Språkbruk med egne barn**

Språkbruk med barn er et bredere tema, og har derfor blitt plassert i en egen kategori både for å gjøre det mer oversiktlig, og fordi språkbruk med egne barn trekker frem flere ulike aspekter enn de som er nevnt over. De neste avsnittene vil legge fokus på mødrenes språkvalg med barn (4.2.1.), grunnen bak språkvalget (4.2.2.), bekymring knyttet til morsmålsutvikling (4.2.3.), og boklesing med barn (4.2.4.).

### **4.2.1. Urdu – et bevisst språkvalg**

Urdu får stor oppmerksomhet hos alle tre informantene. Det er et språk som brukes bevisst med barn slik at de lærer å beherske det språket. Et felles argument hos alle tre for bruken av urdu bevisst med barn er at det skal hjelpe barna med å lære og kommunisere på urdu med sine besteforeldre og bygge en nær relasjon til dem gjennom språket.

**Mor A** «(...) Rett og slett fordi det skaper bedre familierelasjoner, det gir mer respekt. (...) Så jeg vil absolutt at de skal lære seg urdu og bruke det i hverdagen, og bruke det sammen med oss og med besteforeldrene sine»

**Mor C** «(...) Ofte er de med besteforeldre eller besteforeldre sitter barnepass. Så selv om man klarer å forstå hverandre så er jo det bedre at man snakker språk som man har felles forståelse for da.»

Både Mor A og Mor B har laget en regel med egne barn at i barnehagen skal de snakke norsk, og hjemme skal de snakke urdu. Mor C har et yngre barn som ikke er bevisst på språkbruk enda. Likevel har Mor C valgt å bruke lik regel som Mor A og Mor B om språkbruk i barnehage og hjem. Mor C er opptatt av å snakke på urdu med sitt barn, selv om hun ofte bruker norsk selv med sin mann.

**Mor C** «Selv om jeg er hjemme så snakker jeg veldig mye på norsk med mannen min. Men med en gang barnet mitt kommer hjem fra barnehage, så snakker vi på urdu.»

Felles for mine informanter er at de har laget en strategi for å skille mellom språkbruk i barnehage og hjem. Felles argument som brukes hos alle informanter for bruk av urdu hjemme blir beskrevet av Mor B på følgende måte:

**Mor B** «(...) Jeg vet at de kommer til å lære seg norsk i barnehagen, men de kommer ikke til å lære seg urdu i barnehagen.»

Både Mor A og Mor B mener at det kan bli vanskelig å kun bruke urdu selv om det er et bevisst språkvalg med egne barn. Norske ord blir automatisk brukt iblant, selv om intensjonen er å bruke mest mulig urdu med egne barn.

**Mor A** «Jeg vil si at default så blir det norsk. Sånn uten at...hvis jeg ikke tenker meg om så er det veldig fort gjort at det blir norsk. Men jeg prøver å være obs på å bruke mer urdu.»

Barna har også vist at de har en forståelse for hvor og når de skal bruke urdu. Mor B nevner at hun ofte blir påminnet av sitt eldste barn til å kommunisere på urdu. Dette gjør henne mer bevisst på at barn kan skille mellom språkbruk i ulike domener. Mor B gir følgende eksempel:

**Mor B** «(...) Altså med en gang vi setter oss i bilen da, bare i går så sa jeg noe på norsk så sa barnet mitt «Mamma, nå kan vi snakke urdu. Nå sitter vi i bilen» (sagt på urdu).»

Mor B nevner at det til tider er fort gjort å bare snakke på norsk med barna, spesielt når det er litt hektisk. For å implementere bruk av urdu hjemme, er mødrene bevisst på å kommunisere mest mulig på urdu med egne barn når de er hjemme. Både Mor A og Mor B er opptatt av å ikke

tvinge barna til å snakke urdu, men heller gjøre det naturlig for dem å bruke det språket hjemme. Mor A bruker både norsk og urdu til å kommunisere med egne barn, selv om hun ønsker at kommunikasjonen kun skal foregå på urdu. Hun har en målsetting om å ikke tvinge sine barn til å snakke på urdu dersom de ikke ønsker det.

**Mor A** «(...) Da prøver jeg heller å endre på meg selv. At jeg snakker mer urdu.»

#### **4.2.2. Grunnen bak språkvalg**

4.2.1 handler om at mødre vektlegger urdu mer enn norsk når de kommuniserer med egne barn. I dette underkapitlet vil det vektlegges hvorfor mødre har lagt fokus på å bruke urdu istedenfor norsk med egne barn.

Mor A gjør det tydelig at hun vektlegger urdu som hovedspråk og at det skal bli brukt hjemme. Hun mener det er viktig for henne at barna lærer urdu slik at de kan kommunisere med sine besteforeldre i det språket. Hun mener at foreldrene hennes bruker urdu med hennes barn fordi de vil at barna skal lære urdu.

**Mor A** «De (foreldrene til Mor A) er veldig opptatt av å kommunisere på urdu med dem (barna til Mor A) også. Fordi de mener at vi ikke gjør det nok (ler)».

I likhet med Mor A, begrunner Mor C sitt valg om språkbruk med barnet ved å fortelle at kommunikasjonen med besteforeldre er foretrukket på urdu. Det er et språk som barnet hennes kommer til å få nytte av, selv om hen bor i Norge. Det kan oppstå situasjoner hvor hennes barn må snakke med folk som ikke kan norsk, eller må stille opp som tolk. Ifølge Mor C blir urdu sett på som et viktig redskap som har mange fordeler ved seg.

**Mor C** «(...) Jeg vil jo at barnet mitt skal snakke urdu med besteforeldrene sine som ikke kan godt nok norsk, eller at hvis hen reiser noen gang til Pakistan så er det ekstra. Da har hen noe i sekken som hen kan bruke liksom.»

Når Mor B kommuniserer med egne barn på urdu, så mener hun at det er med tanke på at de får i seg den pakistanske kulturen gjennom språket.

**Mor B** «Jeg har jo tenkt at de har den delen av kulturen inni seg også, når vi velger det språket»

Både Mor B og Mor C mener at språket er med på å gi et inntrykk av den andre delen av identiteten, og at språk har en nær relasjon med kultur.

**Mor C** «(...) Hvis barnet mitt skal beskrive seg selv for andre innenfor samme kultur, så bruker jo hen det språket for å formidle. Automatisk andre får jo et inntrykk av at oi, hen bærer en annen identitet. (...) Man trenger ikke å si at ja jeg bærer norsk identitet og sånt. Men med en gang du begynner å snakke norsk, så gir du et visst signal at ja okei, du bærer norsk, du kan norsk, du kan språket, og det er en del av din identitet.»

Mor B og Mor C viser at de har fulgt med på forskning rundt tema språklæring og tospråklighet. Begge viser til eksempler på forskning som viser fordeler av å være tospråklig. Kunnskap om forskningen gjør dem tryggere på at barn kan lære flere språk samtidig. Dette gjør at de føler seg tryggere på deres språkvalg med egne barn. Derfor har de fokus på urdu hjemme, noe som også er støttet av barnehagepersonalet (nærmere forklart under delkapittel 4.5.).

**Mor B** «Også tenker jeg kognitivt, at du utvikler deg på en hel annen måte enn når du ikke kan språk. Forskning har jo faktisk vist at liksom du er en bedre problemløser hvis du kan flere språk. Du er flinkere til multitasking hvis du kan flere språk, du får sjeldnere Alzheimers og demens hvis du kan flere språk.»

**Mor C** «(...) Hører ofte på podcaster. Er det bra med tospråklig? Og så får man positiv feedback derifra. Også når forskere sier barn er flink til å lære, har du to språk, snakk to språk med dem.»

I tillegg mener Mor C at når barn lærer to språk kan de veksle mellom språkene. Dette vil spille inn som en viktig faktor når det gjelder tilhørighetsfølelse til begge kulturene. Det vil gjøre barna trygge på seg selv, når de kjenner til begge språkene og kulturene som de tilhører.

**Mor C** «(...) Barna får mer ord, klarer å kommunisere bedre, kan switche mellom ord, føle litt sånn...føle at de bærer mer enn bare snakke norsk da. Det gir jo selvfølelse da, at dette kan jeg og jeg kjenner til det språket.»

Kort oppsummert: Grunnen bak språkvalget henger sammen med kommunikasjon med besteforeldre og et tettere bånd med opprinnelig kultur. Mor B og Mor C sin kunnskap om tospråklige forskningsfeltet gjør dem tryggere på å bruke urdu med egne barn.

#### **4.2.3. Bekymring knyttet til morsmålsutvikling**

Mor A hadde ingen bekymring når det gjaldt språkutvikling i morsmål hos egne barn. Hun har fått gode tilbakemeldinger fra barnehagepersonalet om språkferdigheter i norsk til egne barn, samt tolkeferdigheter til sitt eldste barn. Barnet hennes pleier å stille opp i barnehagen for å oversette fra norsk til urdu. Slik blir det enklere for barn med svake ferdigheter i norsk å forstå det som blir sagt av barnehagepersonalet.

**Mor A** «Jeg har fått tilbakemelding om barnet mitt, at hvis det er et barn som snakker urdu som ikke forstår hva de voksne sier, så kan hen prøve å forklare på urdu.»

Som nevnt har Mor C et yngre barn som gjør at hun er fortsatt i startfasen av språkutvikling. Mor C har tenkt å gi litt undervisning selv i tillegg til digital undervisning av privatlærere når barnet har nådd den alderen.

**Mor C** «(...) Jeg tenker jo ofte på det nå. (...) Jeg tenker at det jeg har lært og gratis ting som jeg kan overføre så vil jeg gjøre det. Men så tenker jeg at det krever noe oppfølging da. Og at man er bevisst hele tiden. (...) Nå er det jo litt sånn digital verden. Så jeg tenker det hadde vært litt sånn kult med å få til nettkurs da. Det er mange sånn kurs og ja, jeg har faktisk vurdert det.»

Mor B uttrykker derimot sin bekymring ved å fortelle at hennes barn ikke kommer til å lære seg tilstrekkelig urdu. Mor B forteller at hun måtte lære urdu for å kunne kommunisere med sine foreldre, besteforeldre og andre slektninger i Pakistan. Alle slektninger til hennes barn bor i Norge, og dermed har de ikke en like aktuell grunn til å kunne morsmålet så godt som Mor B ønsker. Tilleggsbekymringen til Mor B er at barna kan miste språkferdigheter i urdu når de

begynner på skolen fordi de ikke får øvd seg nok på å snakke urdu. Hun mener at de også må ha venner med lik etnisk bakgrunn, slik at de kan snakke det samme språket. Dette var en mulighet som Mor B fikk både på skolen, videregående og søndagsskole i moskeen.

**Mor B** «Jeg er bekymra for at de ikke lærer nok. At de kan urdu sånn at de kan klare seg men ikke sånn nok til at de kan lese litteratur eller nok til å forstå vanskelig taler, eller ja. At det bare er sånn overlevelses urdu. Men foreløpig så synes jeg de er veldig flinke til å snakke bare urdu hjemme.»

Bekymringen er mest synlig hos Mor B. Mor C viser at hun har tenkt over morsmålsutviklingen til sitt barn. Hun har reflektert over ulike strategier som kan tas i bruk for å forbedre språkutviklingen i morsmålet.

#### **4.2.4. Boklesing med barn**

Alle tre mødrene er opptatt av å lese bøker med egne barn. Mor A bruker foreløpig bare norske bøker men planlegger å lese fortellinger på urdu i fremtiden. Mor A forteller om en av favorittbøkene til sine barn som er på norsk, «25 profeter fra Koranen». I stedet for å lese fortellinger på urdu, viser hun barna fortellinger på urdu på barnekanaler.

**Mor A** «(...) Vi hadde også planer om å lese litt på urdu, urdu bøker. (...) Så det er også planlagt å gjøre.»

Mor B bruker både norske og urdu bøker, og tar ofte barna med til biblioteket. Hun opplever noen ganger mangel på ordforråd når hun forteller barna hva de ulike tingene heter på urdu i bildebøker.

**Mor B** «(...) Vi leser jo bøker på norsk og urdu for dem. (...) Det er historier på urdu. Prøver å lese mest mulig av det. Men vi låner jo bøker fra biblioteket også, på norsk. Vi leser de også. Men for eksempel, når det er sånn peke-bøker for barn og sånn, så er det jo ord på norsk. Barna kan jo ikke lese enda, men da sier jeg de ordene på urdu. (...) Men jeg merker jo et sted så stopper det for meg også. For eksempel, flodhest. Hva er det på urdu? (...) Så jeg føler liksom vi er også begrensa i hvor mye vi kan da, hvor mye vi kan lære bort.»



I likhet med Mor B, bruker Mor C også norske bøker til å lære flere ord på urdu til sitt barn. Hun mener det er mangel på urdu bøker for barn i Norge.

**Mor C** «(...) Det er sånn fast rutine vi har da. (...) Men akkurat nå, i en viss alder, selv om det er norske bøker, så snakker vi urdu. Vi prøver å si «hva er det?» og lignende. Fordi vi vil at hun skal liksom lære urdu da.»

#### **4.2.5. Oppsummering av 4.2.**

Kommunikasjon med egne barn foregår på urdu hos alle tre informantene. Dette er et bevisst språkvalg. Intensjonen er å bruke urdu i hverdagen og bruke det med besteforeldrene. Mødrene lager ulike strategier for hvordan de kan lære barna urdu og hvordan språkutviklingen i urdu kan forbedres i fremtiden. Bekymringer knyttet til morsmålsutvikling er spesielt synlig hos Mor B, mens Mor C viser at hun har reflektert over hva hun skal benytte seg av for å utvikle morsmålsferdigheter hos sitt barn. Mødrenes språkvalg med barn kan tyde på et ønske om språkbevaring. Dette blir diskutert i kapittel 5.

### **4.3. Morsmålets betydning for andregenerasjons norsk-pakistanske mødre**

Gjennom intervjuet har det kommet frem at morsmålet har en spesiell plass hos mine informanter. Mødrene uttrykker viktigheten av å kunne morsmålet og betydningen av morsmålet for dem. I denne delen vil det bli belyst temaer knyttet til morsmålets betydning og dets rolle i tilhørighetsfølelse. Mødrenes definisjon på morsmål (4.3.1.), tanker om morsmålsundervisning (4.3.2.), «Hvordan hadde jeg klart uten» (4.3.3.), urdu – et rikere språk (4.3.4.), språkbruk i Pakistan (4.3.5.) og assosiasjon mellom språk og tilhørighet (4.3.6.) vil vise til ulike aspekter ved morsmålets betydning, rolle og utfordringer.

#### **4.3.1. Mødrenes definisjon på morsmål**

To av informantene gav en beskrivelse på hva morsmålet er for dem. Mor A definerer morsmålet sitt som både urdu og norsk. Hun begrunner dette med at urdu er en del av morsmålet hennes fordi det er morsmålet til foreldrene hennes. Norsk blir en del av morsmålet hennes fordi hun selv er født og oppvokst i Norge. Mor B hadde en lik definisjon som Mor A. Mor B mener at morsmålet til foreldrene hennes er urdu og det er det språket som blir brukt hjemme. Derfor har morsmålet til Mor B også blitt urdu. Men hun understreker at morsmålet til hennes barn blir

norsk, fordi hun selv er født og oppvokst i Norge. Hun kombinerer språk med sitt eget og foreldrenes fødselssted. Følgende viser hvordan Mor A og Mor B beskriver morsmålet:

**Mor A** «Morsmålet mitt er egentlig begge deler. Fordi jeg vil ikke si verken det ene eller det andre er mer, ikke sant. Fordi selvfølgelig jeg er født av pakistanske foreldre og urdu er i blodet vårt. Men så er vi født i Norge og oppvokst her, gått på skole her, all form for undervisning, og alle de tingene, og jobb også. Så norsk og urdu er på lik linje.»

**Mor B** «... for morsmålet til barna mine er jo norsk. Liksom morsmålet mitt er jo urdu fordi moren min snakka urdu, men jeg vet ikke for barna mine blir det kanskje norsk fordi de er jo født og oppvokst i Norge.»

Etter å påminne henne at hun er også født og oppvokst i Norge, fikk jeg følgende svar: «Men foreldrene mine har ikke det. Så sånn sett blir morsmålet mitt urdu. Men jeg er født og oppvokst i Norge, og så barna mine er født her.»

Det viser seg at mødrene ser en sammenheng mellom morsmål og fødselssted, som har blitt diskutert i kapittel 5.

#### **4.3.2. Tanker om morsmålsundervisning**

Alle tre mødrene har fått morsmålsundervisning, det vil si undervisning i urdu. Mor B har fått morsmålsundervisning fra fire forskjellige steder; skole, søndagsskole i moskeen, hjemme av sin mor, og av en privatlærer. Hun mener at kombinasjonen av undervisning hun har fått fra forskjellige steder har resultert i at hun «behersker urdu både skriftlig og muntlig meget godt». Morsmålsundervisning på skolen ble ansett som et lett nivå, da morsmålsundervisning på skolen gikk parallelt med undervisning hjemme. Videre forteller hun om sin høye trivsel i moskeen og at hun virket fornøyd med undervisningen. Hun beskriver undervisning og vanskelighetsgrad i undervisningen i moskeen på følgende måte:

**Mor B** «(...) Jeg synes det var kjempe bra. (...) Jeg vet ikke det må være noe utfordring. Det er jo da du lærer. Det må jo være litt vanskelig for at du skal klare å komme over det og ha fått utviklet deg enda mer i språket da.»

Mor C fikk undervisning i morsmål av sin far og av en privatlærer i Pakistan da hun pleide å reise til Pakistan i sommerferie som barn. Som nevnt tidligere bruker Mor C panjabi til å kommunisere med sine foreldre og noen ganger søsken, men hun har fortsatt fått undervisning i urdu. Panjabi er et muntlig språk, mens urdu blir betraktet både som skriftlig og muntlig språk. For å presisere enda mer forteller Mor C hvordan panjabi ble brukt av hennes far for å undervise i urdu.

**Mor C** «Panjabi var sånn forklaring. Hvis jeg spurte «skal jeg skrive det?», så forklarte heller faren min på panjabi da.»

Mor A fikk morsmålsundervisning av sin mor og bestefar. Hos foreldrene til Mor A lå det et ønske om å ivareta språket da hun fikk morsmålsundervisning. Mor A forteller at det muntlige språket har vært enkelt å lære, men å skrive lange tekster og lage formulering av lange setninger har vært vanskelig.

**Mor A** «Jeg kan skrive, men kanskje ikke lange tekster. Ikke lange setninger heller. (...) Begrepene og selve formulering av setningene synes jeg har vært litt vanskelig.»

Dette er også opplevd av Mor C, som mente at det har vært vanskelig å skrive lange tekster, som pleide å være en del av oppgaven under morsmålsundervisningen. I tillegg mener hun at tema valgt for å skrive lange tekster gjorde det litt mer krevende.

**Mor C** «Det var sånn slitsomt å skrive sånn «skriv, dette er tema. Skriv om det.». (...) Jeg synes det var vanskelig. Jeg husker jeg kunne bare bli ferdig. Hadde skrevet tre eller fire setninger. Thats it. Men det er fordi jeg hadde ikke noe assosiasjon til det temaet.»

Mor C mener det kanskje skyldes mangel av forståelse hos henne på hvorfor hun trengte å lære urdu og hvorfor foreldrene hadde mye fokus på dette språket. Men dette ble hun mer klar over som hun ble voksen, og ser viktigheten av urdu.

**Mor C** «(...) Men nå skjønner jeg det bedre. Fordi det var en grunn. Altså kommunikasjonen. Foreldrene mine kunne ikke så godt norsk i den tiden. Og da følte jeg det var kanskje nødvendig med tanke på å formidle budskap.»

Til tross for utfordringer møtt på under morsmålsundervisning, har Mor C fått mange gode og positive kommentarer på sine språkferdigheter i urdu. Positive kommentarer gav henne en god følelse og gjorde henne stolt av at hun kunne et språk noen på hennes alder ikke kunne så godt.

**Mor C** «(...) Da følte jeg, oi det er kult. Fordi du får brukt språket da. Og så selvfølgelig, hvis du skal lese en bok og andre kommer til deg og spør hva betyr det, så klarer du liksom å forklare da. Det liksom...det gir deg selvfølelse.»

Selv om Mor A har møtt på utfordringer da hun lærte skriftlig urdu, mener hun at morsmålsundervisning er nyttig fremfor andre fremmedspråk som er lært på skolen. Ifølge henne har dette en sammenheng med hvor mye språket blir brukt. Hun utdyper at man glemmer språket hvis det ikke er i bruk. Urdu ble brukt hjemme, og derfor behersker hun det godt i dag også. Fremmedspråk som hun lærte på ungdomskolen og videregående har aldri vært i bruk, og er derfor delvis glemt. Egen opplevelse av morsmålsundervisning beskriver Mor A som «veldig lærerikt og greit». Samtidig trekker hun frem viktigheten av arabisk fremfor å lære egne barn skriftlig urdu. For Mor A er skriftlig urdu veldig lite brukt, selv om det er til fordel for henne. Hun får lest meldinger eller tekster på urdu, men dette er lite brukt. Viktigheten av arabisk er nær knyttet til utvikling av muslimsk identitet, som er av stor betydning for Mor A. Mor A foretrekker derfor å lære arabisk til barna slik at de kan lære seg å lese Koran, enn at de bruker tid til å lære skriftlig urdu.

#### **4.3.3. «Hvordan hadde jeg klart uten»**

Som barn opplevde Mor A og Mor C noen utfordringer når det gjaldt morsmålsundervisning. Men i senere tid, har de merket at urdu er til stor fordel for dem. Mor B har alltid vist interesse for urdu, da urdu var det første språket hun lærte og fikk opplæring i. Mor B og Mor C nevner blant annet at det finnes mye litteratur på urdu, som handler spesielt om religion, som ikke er oversatt på norsk. Ifølge Mor B og Mor C hadde det vært en ulempe å ikke kunne lese og ta nytte av kunnskapen som finnes på urdu.

**Mor B** «(...) Og det er så avansert, dyp, og mye av det er ikke oversatt. Så jeg tenker hvor mye man går glipp av da hvis man ikke kunne språket. Man klarer jo seg. Man overlever.»

**Mor C** «(...) Og bøker (på urdu). Hvis man skal drive med noe i fritid for å lære noe ekstra om religion og andre temaer, så hjelper jo å lese og forstå da.»

Urdu er ikke bare begrenset til litteratur eller kommunikasjonsspråk, men er også svært nyttig å kunne hvis man ønsker å følge med på pakistanske nyheter. Mor C mener at det har vært en fordel å kunne urdu så godt for det hjalp henne å kunne følge med på pakistanske nyheter. Hun påpeker at akkurat som «man har norsk for å forstå det norske samfunnet, så har man urdu for å forstå det pakistanske samfunnet». Hun ser på det som en fordel å kunne følge med på pakistanske nyheter på grunn av sine ferdigheter i urdu, spesielt når hun sammenligner sine språkferdigheter i urdu med jevnaldrende.

**Mor C** «(...) Så jeg synes jo nå at hvordan hadde jeg klart uten.»

Mor C mener at det er viktig å ta nytte av et språk som er en del av ens hverdag. Hun utdyper ved å gi følgende eksempel:

**Mor C** «(...) Jeg har lyst til å lære arabisk, jeg har prøvd meg på det men jeg klarer ikke å lære det på samme måte som jeg kan urdu. Skrive, forstå og formidle. Det er fordi at det er ikke en del av min hverdag. Så jeg føler liksom hvis du har en kultur da, som er en del av din hverdag, så synes jeg man skal lære og ta nytte av det.»

Mor B fremmer et annet aspekt ved å kunne morsmålet. Hun mener at ved å kunne morsmålet både skriftlig og muntlig har det gitt henne en annen opplevelse når hun har reist til Pakistan. Hun får lest plakater, forstår omgivelsene bedre og får «en hel annen opplevelse» fordi alt foregår på urdu. Hun uttrykker stor takknemlighet til sine foreldre som har lært henne urdu, for uten språket hadde hun ikke fått den samme erfaringen og opplevelsen.

**Mor B** «(...) Hvis jeg ikke kunne lese, jeg vet ikke hvordan jeg hadde opplevd Pakistan da. Jeg bare føler at da er det som om du drar til Kina og det står kinesisk overalt. Og så forstår du ingenting av det som står rundt. Du føler deg ikke like inkludert eller du føler ikke like trygg og komfortabel.»

I tillegg understreker hun at det er viktig å kunne urdu slik at man kan kommunisere med den eldre generasjonen som bor i Pakistan. Selv om engelsk er mye brukt i Pakistan, så har ikke alle i

den eldre generasjonen ferdigheter i det språket. Mor B nevner en mulig konsekvens kan være at man mister kontakt med viktige relasjoner som tanter, onkler og besteforeldre, dersom man ikke kan kommunisere med dem.

**Mor B** «(...) Så da hadde du på sikt mista kontakten med ganske viktige relasjoner som tanter, onkler, besteforeldre. Så jeg tenker liksom det er en viktig faktor, tror jeg, hos mine foreldre for at de lærte meg morsmål. Sånn at jeg skal holde meg tilknyttet dem. Og føle en tilhørighet selv om jeg bor i Norge.»

Viktigheten av morsmålet assosieres med etniske røtter, kultur og et tettere bånd med foreldre og besteforeldre, som blir forklart dypere i underkapittel 4.3.6.

#### **4.3.4. Urdu – et rikere språk**

4.3.3 legger vekt på viktigheten av urdu, hvor mødrene deler ulike aspekter som fremmer viktigheten av morsmålet. Denne delen tar for seg et nyansert perspektiv på urdu som språk sammenlignet med norsk.

Mor A sammenligner urdu med norsk for å vise elementer av respekt implementert i språket som mangler i norsk. Dette er en av grunnene til hvorfor hun ønsker at barna skal bruke urdu til å kommunisere med sine besteforeldre.

**Mor A** «(...) Fordi vi har jo disse «aap», «ji»<sup>4</sup> - de tingene. Mens på norsk er det bare «du». Både liten og stor er «du». Så det (urdu) er mye rikere språk.»

I tillegg mener hun at urdu er mye rikere enn norsk, med tanke på vokabular og valg av ord. Et eksempel hun gir er at på urdu finnes det fire forskjellige ord på relasjonen du har til en viss tante i familien, mens på norsk finnes det bare et ord for alle tanter: «tante».

Mor C mener at det til tider kan være vanskelig å finne riktig ord på norsk. Hvis man oversetter noen ord direkte fra norsk til urdu, så mister de betydning. Det er mye bedre å bruke et ord på urdu istedenfor å bruke et norsk ord som ikke har samme betydning. Dette fører ofte til at man

---

<sup>4</sup> «Aap» er tilsvarende «de» på norsk, og inneholder respekt.

«Ji» har forskjellige betydning i ulike kontekster. Fellesnevneren er at det innebærer respekt.

må forklare hva man ønsker å si i en hel setning, noe som kunne ha blitt gjort ved å si ett ord på urdu. Som nevnt i underkapittel 4.1.3, er det vanlig på både norsk og urdu i moskeen, hvor ord på urdu blir ofte brukt når man snakker norsk for å gi en bedre forklaring.

**Mor C** «La oss si jeg er i moskeen da, så snakker man naturligvis blanding. Hvorfor man gjør det er fordi man har ikke kanskje ord på enkelte begreper (på norsk). Religiøse begreper eller ja...føler man mangler ord da. (...) Med tanke på at språket (norsk) er fattig, kontra urdu. Det blir ikke sånn direkte oversettelse. Da velger man å bruke urdu ord istedenfor. Så det er en blanding av norsk og urdu.»

Mor B forteller at en av hennes fritidsaktiviteter som ungdom var å lese magasiner og skjønnlitterære bøker på urdu. Hun forteller videre at språkferdighetene hennes i urdu har gjort henne i stand til å kunne lese og forstå fagbøker på urdu. Både Mor B og Mor C mener at det er mye litteratur om religion som finnes på urdu som ikke er oversatt til norsk. Hvis man ikke kan språket, går man glipp av all den kunnskapen.

**Mor B** «Norsk har ikke så mye litteratur om det (islam). Men jeg foretrekker egentlig mer bøker på urdu enn engelsk. Jeg synes det er mer interessant. Synes det er bedre skrevet. Det treffer meg mer.»

#### **4.3.5. Språkbruk i Pakistan**

Utfordringene har variert hos alle tre mødrene. Det ble merket i form av undervisning, mangelfullt ordforråd i morsmålet og kodeveksling mellom urdu og norsk i Pakistan. Denne delen tar for seg hvordan de har strevd med språket i Pakistan.

Alle tre mødrene har opplevd kodeveksling, og mener at det er et vanlig fenomen som finnes hos tospråklige. Kodeveksling hos Mor A og Mor B foregår mellom norsk og urdu, mens hos Mor C skjer det mellom norsk og panjabi med søsken, og mellom norsk og urdu med andre bekjente. Dette er noe som ble opplevd som en utfordring i Pakistan. Innbyggere i Pakistan kan ikke norsk, og vil dermed ikke forstå hva informantene prøver å si dersom de begynner å blande noen norske ord i urdu som de gjør i Norge.

**Mor C** «(...) Jeg føler jeg sleit med ordene da. Selv om jeg trodde jeg kunne urdu, så følte jeg litt sånn jeg klarer ikke å formidle.»

Mor B mener at kodeveksling mellom urdu og norsk gjør det vanskelig å snakke flytende urdu i Pakistan. Det tar tid å finne riktig ord som kan erstattes med det norske ordet. Dette gjør at man mister flyt i samtalen. Riktig formulering på setninger tar tid, noe som oppleves som krevende hos Mor B. Dette medfører at hun enkelte ganger velger å ikke si det hun ønsker å fortelle. Med dette sagt, viser hun et ønske om å forbedre sine språkferdigheter i urdu, mer spesifikt ordforråd. Ifølge Mor B kan mangel på ordforrådet medføre at det blir vanskelig å finne riktig ord på urdu, og setningen blir «barnslig» med det valgte ordet. Hun ønsker å bli bedre på å ha mer flyt og mer ordforråd i urdu.

**Mor B** «(...) Selv om jeg kan veldig sånn eller god nok urdu for å ha vokst opp i Norge, men jeg har ofte tenkt sånn at jeg kunne bedre urdu, jeg kunne vanskeligere urdu, jeg kunne snakke fortere uten å liksom tenke. For her i Norge så blander vi norske ord i urdu mens vi snakker. Men der (i Pakistan) må du snakke flytende urdu, og da må du liksom...noen ganger når du snakker en setning så må du stoppe opp og tenke hva var det ordet på urdu. Også da blir det liksom ikke så flytende samtale.»

#### 4.3.6. Assosiasjon mellom språk og tilhørighet

Til tross for å ha møtt utfordringer knyttet til språk, ser mødrene en sammenheng mellom språk og tilhørighet. Alle tre mødrene mener at det er viktig å ta nytte av den kulturen man tilhører. Mor A viser at hun er stolt av å kunne to språk, hvor ett av disse språkene er lært hjemme. Å kunne to språk gir henne en følelse av «en superhelt egenskap». Mor B som også er stolt av å kunne morsmålet, mener at det er trist å ikke lære det språket en bærer med seg. Å tilhøre to kulturer beskriver Mor C som «nesten som luksus å ha to».

**Mor B** «(...) Men det er liksom det er litt trist at hvis man har hatt den muligheten til å lære seg det språket, og så har man ikke gjort det. Eller hvis du har hatt muligheten til å lære dine barn, så har du ikke gjort det»

Mor A sin opplevelse om å bruke norsk foran eldre pakistanere i Norge har ikke vært positiv. De eldre assosierer språk med væremåten eller tilhørighet. Til tider har hun brukt norsk foran andre



bekjente som er eldre, og fått kommentar om at hun har blitt «for norsk». Konteksten det ble sagt i, gjorde at Mor A antok at det ikke var positivt ment. Dette har ført til at hun har unngått å snakke norsk foran de eldre.

**Mor A** «(...) «Den og den har blitt for norsk», og det er ikke alltid...de mener det ikke positivt. Det er aldri positivt ladet når de sier sånt. Så det kan de assosiere med noen tospråklige som bruker mye norsk.»

Både Mor B og Mor C assosierer språk med kultur. Mor B forteller at når man kan urdu, så kan man se på pakistanske serier. Dette gir muligheten til å bli kjent med den pakistanske kulturen enda mer. Hun forteller at når en ser på pakistanske serier og forstår det som blir sagt på urdu, så vil det gi en følelse av tilhørighet.

**Mor B** «(...) Liksom du kan kjenne, men du føler ikke noe tilhørighet hvis du ikke kan språk.»

Både Mor B og Mor C er enige i at språkvalg har en påvirkning på identitet. Mor B deler at som barn og ungdom følte hun mer tilhørighet til sin pakistanske identitet, som medførte at hun likte å være rundt venninner fra lik etnisk bakgrunn. Mor B beskriver på følgende måte:

**Mor B** «Det var en periode liksom hvor jeg begynte å føle mer tilhørighet mot den pakistanske delen av min identitet da. Og var liksom mer komfortabel med den identiteten, og ville henge mer med de som har samme bakgrunn, og snakket samme språk. Og det fortsatte tror jeg frem til universitetsalder.»

Dette er også nevnt av Mor C i underkapittel 4.1.3, hvor hun forteller at kommunikasjon på urdu er foretrukket i enkelte situasjoner, mest fordi ting var enklere forklart på urdu enn på norsk.

Viktigheten av morsmålet har økt hos Mor B, spesielt når hun som barn hadde sett jevnaldrende med lik etnisk bakgrunn på flyplassen som ikke kunne snakke urdu. Hun gir et eksempel av barn som kommuniserte på engelsk på flyplassen. Dette gjorde at Mor B antok at disse barna kan oppleve det som utfordrende å kommunisere med andre i Pakistan. Når hun sammenlignet seg selv som barn med disse barna, så viste hun takknemlighet for å kunne morsmålet så godt at hun kunne kommunisere med besteforeldre, beholde kontakten med slektninger gjennom språket, og forstå kulturen enda bedre.

#### 4.3.7. Oppsummering av 4.3.

Mor A og Mor B beskriver sitt morsmål og egne barns morsmål basert på sitt eget og foreldrenes fødselssted. Morsmålsundervisning ble betraktet som litt utfordrende for Mor A og Mor C, men fremdeles nytteverdig. Fordelen av en slik undervisning ble tydeligere i en voksen alder hos alle tre mødrene. Mødrene forklarer videre hvordan urdu som språk skiller seg fra norsk, spesielt når det gjelder litteratur, flere ord på urdu og elementer av respekt i urdu. Kodeveksling i Pakistan ble sett på som en utfordring som gav en følelse av svake ferdigheter i morsmålet hos Mor B og Mor C. Mødrene forklarer videre deres assosiasjon mellom språk og tilhørighet.

#### 4.4. Å tilhøre en norsk, pakistansk og muslimsk bakgrunn

Dette delkapitlet tar for seg opplevelsen av å bli antatt som en «utlending» i Pakistan, samt forskjellige erfaringer og opplevelser av å ha en tilhørighet til tre forskjellige bakgrunner. «Du hører verken til her eller der» – hvor er jeg fra? (4.4.1.), den pakistanske og muslimske identiteten i Norge (4.4.2.), og muslimsk identitet versus norsk kultur (4.4.3.) vil gi et innblikk på opplevelsen av å ha en norsk, pakistansk og muslimsk bakgrunn.

##### 4.4.1. «Du hører verken til her eller der» – hvor er jeg fra?

*Hvor er du fra?* er et spørsmål som blir stilt til mange ulike etniske minoriteter. I denne delen vil det presenteres mødrenes opplevelse av å finne sin egen identitet.

Mor C mener at *hvor er du fra?* er et spørsmål som hun fortsatt blir stilt i dag, noe som har begynt å bli «irriterende». Hun påpeker at dette er et spørsmål som hun ikke hadde klart å svare på for fem år tilbake. Ifølge Mor C bør spørsmålet formuleres på en annen måte dersom noen ønsker å vite om hennes bakgrunn.

**Mor C** «(...) Men så har man funnet sånn prøvd å knekke den koden. Så sier jeg bare: Ja, jeg er fra X (et sted i Norge). «Åjaa, nei jeg mente hvor er foreldrene dine fra». Ja, det er riktig spørsmål. Fordi foreldrene mine er fra Pakistan, men jeg er jo født og oppvokst her (i Norge).»

Samtidig forteller Mor C at det ikke finnes en klar definisjon på hva vil det si å være norsk. Hun utdyper sin tanke ved at Norge består av flere kulturer i dag, og folk velger å gifte seg på tvers av

kulturer. Dette gjør at det finnes individer som tilhører to etnisiteter eller bruker to språk i sin hverdag. Følgende viser til hennes beskrivelse på hva innebærer det å være norsk:

**Mor C** «(...) Altså norsk skal ikke være at du skal være hvit i huden, du skal snakke norsk ingen andre språk. Jeg føler norsk er mye mer da. Fordi det er sammensatt av ulike kulturer og språk.»

Ifølge Mor C skaper det misforståelser dersom man velger å si bare norsk som sin identitet. Hun mener at «det gir ikke et riktig signal». Hun begrunner det med at når en snakker to språk og opplever to kulturer i hverdagen, så betyr det at «man har to språk og to kulturer». Da bør ikke den andre delen bli neglisjert. Hvis man velger å si at man er norsk-pakistaner, så er det med på «å skape forståelse og endre holdninger hos andre». Det gir en forståelse for at det er lov å tilhøre to kulturer og å bære en annen identitet ved siden av den norske identiteten.

Mor C opplevde at spørsmålet om tilhørighet oftere ble spurt i ungdomstiden. For å finne svar på spørsmålet har hun alltid henvist seg til sin far. Hun mener det er vanlig å spørre voksne når man er usikker, spesielt i en alder hvor man er umoden og usikker på seg selv. Svaret Mor C fikk var at hun er pakistaner, og fikk beskjed om å si at hun er fra Pakistan og «bør være stolt av det». Nå som hun har blitt voksen, har studert og fått mer kunnskap, er hun mer klar over sin identitet. Det har gitt henne mer forståelse og endret tankegangen. I dag definerer hun seg som norsk-pakistaner. Hun mener at barnet hennes trenger et klart svar når hen kommer en dag og spør hvor er hen fra. Da har Mor C svaret klart; at «hen er en norsk-pakistaner».

Mor A forteller at hun aldri hadde opplevd å få spørsmål om etnisitet eller tilhørighet før hun begynte å bruke hijab. Hun mener at spørsmål om tilhørighet ofte er formulert som «hva slags bakgrunn har du» eller «hvor stammer navnet ditt fra». Da svarer hun stolt at hun er fra Pakistan. Mor A påpeker at hun ikke er glad i å kategorisere folk, noe hun beskriver som «merkelapper».

Alle tre mødrene har uttrykt at de alltid har følt seg mer norsk i Pakistan. Det første som Mor A og Mor C påpeker er at de ofte får kommentarer om at de er fra utlandet, og blir dermed kalt for «utlendinger» eller «foreigners» i Pakistan. Dette er med på å gi en følelse av at de ikke tilhører i Pakistan, eller ikke blir sett på som pakistanere.

**Mor A** «Vi hørte jo alltid av de i Pakistan, våre egne fettere og kusiner at ja «men dere er jo utlendinger», ikke sant. Så du hører verken til her eller der.»

Ifølge alle tre mødrene blir normer og regler som er praktisert i Norge ikke praktisert i Pakistan. Det gjelder moralske og etiske normer. Et eksempel nevnt av både Mor B og Mor C er «ikke snike i køen». Å utføre disse regler i Pakistan gir en antakelse til andre innbyggere at de har kommet fra utlandet. Mødrene mener at praksisen, språk og væremåten i Norge skiller dem fra pakistanere i Pakistan, og dermed gir dem en økt følelse av at de er norsk.

**Mor B** «Der nede i Pakistan, så føler jeg meg mer norsk. Da føler jeg at jeg ikke tilhører der. Liksom jeg har veldig mange norske vaner og alt det der.»

Mor C mener at spørsmål om tilhørighet alltid har dukket opp, uansett hvor man befinner seg. Hun mener at det har vært et spørsmål som har fulgt henne både i Pakistan og i Norge. Det gir en følelse av at man ikke tilhører verken det ene eller det andre stedet.

**Mor C** «Samme gjelder her (i Norge) også. Er du her (i Norge), så er det litt sånn «hvor er du fra», «hvor kom foreldrene dine fra», «Så bra norsk du snakker». Sånne ting har man også følt i hjemlandet da. Derfor føler man at man henger i midten.»

Mødrene opplever en økt følelse av å være norsk mens de er i Pakistan. Delvis på grunn av kodeveksling, at de selv har norske vaner og væremåten deres. Dermed blir de betraktet som «utlendinger» i Pakistan. Hvor er du fra-spørsmålet følger som et direkte spørsmål i Norge, men i Pakistan blir det sagt direkte til mødrene at de ikke er fra Pakistan ved å bruke ordene «utlendinger» og «foreigners». Ifølge Mor C er dette et spørsmål som setter en i tvil hvis det blir spurt i en alder når man fortsatt er usikker på sin egen identitet. Det har vært interessant å vite hva som gjør at de føler seg norsk i Pakistan. Men gjør de det i Norge også? Dette blir presentert i de neste underkapitlene.

#### **4.4.2. Den pakistanske og muslimske identiteten i Norge**

Tilhørighet til to kulturer og å være tospråklig har i bunn vært en positiv opplevelse for alle tre mødrene. De mener at det har gitt dem muligheten til å hente gode verdier fra begge kulturer.

Dette gjør at Mor B og Mor C fastsetter sin identitet som norsk-pakistaner. Følgende er deres beskrivelse på hva innebærer det å være en norsk-pakistaner:

**Mor B** «Det betyr egentlig at jeg er en blanding av begge deler. At jeg har begge kulturene inn i meg. Og heldig sånn sett, at man kan velge det beste av begge kulturer, og skape en identitet.»

**Mor C** «For meg så føler jeg at jeg kan hente gode verdier fra det norske samfunnet og det pakistanske.»

Selv om de har klart å gi sin identitet et navn, kommer det frem en tredje dimensjon til deres identitet; den muslimske identitet. Mor A og Mor B har nevnt at deres muslimske identitet står sterkere i Norge.

**Mor A** «(...) Så jeg vil si at den muslimske identiteten står sterkere enn den pakistanske.»

**Mor B** «(...) Jeg har aldri følt meg mer pakistaner, men jeg vil nok si at den muslimske identiteten min kan noen ganger være litt sånn at jeg føler meg annerledes. Eller liksom at du ikke føler deg helt norsk. Men det har ikke noe med den pakistanske identiteten ved meg.»

Mor A forteller at hvis hun noen gang har blitt definert annerledes i Norge, så har det blitt brukt termen «minoritetsspråklig». Hun har aldri blitt definert ut ifra etnisitet eller blitt kalt en utlending slik hun har blitt gjort i Pakistan. Likevel mener hun at hun vil fortsatt føle seg annerledes i Norge på grunn av sin livsstil som er basert på islamske regler og verdier.

**Mor A** «(...) Fordi vår livsstil, eller min livsstil, er sånn ganske annerledes på mange ting. På grunn av min muslimske identitet først og fremst. Mer det enn at jeg snakker urdu.»

Mor A forteller om en religiøs praksis som ble praktisert i hverdagen i hennes barndom. Hun forteller at det var en rutine å lese en side av Koranen hver morgen før hun dro til skolen. Mor A sin interesse om sin religion (islam) økte mer når hun begynte på videregående. Hun mener at på den tiden var det mye negative omtalelser om hijab i media. Dette førte til et behov for å forsvare sin religion når hun fikk spørsmål fra etnisk norske som var rundt henne. Det som ble presentert i

media også medførte at søken etter mer kunnskap om religion økte, og hun tok valget å bruke hijab selv.

**Mor A** «(...) Så jeg prøvde å forsvare, og jeg tror det gjorde at jeg søkte mer etter det, og begynte med det selv.»

Å svare på spørsmål knyttet til religion oppleves forskjellig hos Mor C. Mor C beskriver at hun føler et behov for å forklare hver gang det oppstår noe relatert til hennes religion. Dette gjelder spørsmål som «feirer du jul?» eller enkelte matvarer som muslimer ikke spiser. Mor C forklarer at dette er noe som ikke oppleves når hun er i pakistanske samlinger. Hun sammenligner begge kontekster, og mener at det er mer komfortabel å være i pakistanske samlinger fordi det er «felles forståelse» på flere områder.

**Mor C** «(...) Men når du er i pakistansk sammenheng, så er det helt noe annet. Du har felles forståelse, du trenger ikke å forklare mye, du føler deg mer hjemme, osv.»

Mor C nevner at hun har fått høre kommentarer på grunn av hijab. Hun blir ikke ukomfortabel og viser ingen reaksjon på slike kommentarer fordi hun tenker at «personen er uvitende» og har mangel på kunnskap om hennes kultur og religion.

**Mor C** «(...) Men selvfølgelig man bærer jo et symbolsk plagg (hijab), ikke sant. Da kan det fort...man hører kommentarer.»

Selv om Mor C ikke opplever kommentarene som «provoserende», forteller hun at hijab gir henne en følelse av at hun er annerledes og skiller seg ut fra resten på jobben. Dette gir også en følelse av at «du er ikke norsk».

**Mor C** «(...) Det føles litt sånn fortsatt at du er ikke norsk. Fordi du liksom bærer en annen kultur, og selvfølgelig går jeg med hijab i tillegg. (...) Hvis alle sitter uten hijab, og bare jeg som er med hijab...så føler du jo litt sånn forskjellig, litt annerledes.»

Mor B deler sin erfaring fra ungdomsskolen og videregående, hvor hun merket at det var en forskjell mellom henne og etnisk norske elever i klassen. Hun mener at det var tilfeller hvor hun følte at hun ikke kjente seg igjen i det eller ikke ønsket å bli en del av det som foregikk. Ifølge

Mor B fører dette til at den pakistanske identiteten automatisk blir forsterket. Dette medfører at man ønsker å være mer tilstede i samlinger hvor man har felles forståelse og flere som er fra samme etniske bakgrunn.

Kort oppsummert: 4.4.2 viser at den pakistanske og muslimske identiteten ser ut til å bli forsterket i Norge av ulike årsaker. Det er vanskelig å skille mellom den pakistanske og muslimske identiteten fra hverandre, for noen ganger oppleves det at begge står hånd i hånd i enkelte situasjoner i Norge. Hva som kan være årsaken til dette har blitt diskutert i kapittel 5.

#### **4.4.3. Muslimsk identitet versus norsk kultur**

Som nevnt i underkapittel 4.4.1 ble den norske identiteten tydeligere da de reiste til Pakistan på grunn av kommentarer knyttet til språk og væremåten. I Norge har disse tre mødrene ulike opplevelser og erfaringer som forsterker deres pakistanske og muslimske identitet. I 4.4.2 nevnes det at den muslimske identiteten står sterkere i Norge hos Mor A og Mor B. I denne delen forklares det nærmere om informantenes muslimske identitet; hvorfor den står sterkere og skiller dem fra den norske kulturen.

Sosiale samlinger blir vanskelig å delta i på grunn av begrensinger og vaner som er i strid med religiøse verdier som de praktiserer. Felles hos både Mor A og Mor B er å takke nei til sosiale samlinger arrangert av jobben. Hovedgrunnen, som begge forklarer, er at «det er alkohol i bilde» noe som er i strid med religiøse verdier og regler. Mor A forteller at hun alltid har møtt på forståelse fra kollegaene sine når hun ikke ønsker å delta i slike samlinger. Hun viser et ønske om en lik type forståelse for hennes barn når de blir voksne og er i arbeidslivet. Mor B bruker «fredagspils» som et eksempel, og mener at det er en samling hvor hun ikke føler seg hjemme. Hun beskriver på følgende måte:

**Mor B** «Hva skal jeg gjøre der når jeg ikke skal ta pils? Så da føler jeg litt sånn sett...det er jo norsk kultur men den muslimske identiteten min får meg liksom til å føle meg ikke hjemme da, der og da, i den sammenhengen. Og litt sånn slike sammenhenger.»

Mor B mener at hvis hun føler seg annerledes eller føler at hun skiller seg ut, så er det mer på grunn av hennes muslimske identitet enn den pakistanske. Som nevnt tidligere har dette en

sammenheng med visse samlinger eller aktiviteter som hun ikke får vært med på, på grunn av sin muslimske identitet.

**Mor B** «(...) Men det er litt sånn vanskelig fordi det er også en identitet, at du er en muslim, men samtidig så er du norsk og muslim. Så mye av de tingene du ikke føler deg komfortabel med eller hjemme med, det er liksom en del av den norske kulturen.»

#### **4.4.4. Oppsummering av 4.4.**

Alle tre mødrene har opplevd forskjellige situasjoner gjennom ungdomstiden og som voksen. Det kommer tydelig frem at religiøse praksis spiller en stor rolle i deres liv. Den kan ofte skape et skille mellom dem og den norske kulturen. Delkapittel 4.4 gir et innblikk i hvordan mødrene skiller seg ut, både i Pakistan og i Norge. I Pakistan blir deres norske identitet mer synlig på grunn av deres væremåte, språkbruk og livsstil. Mens i Norge blir deres muslimske identitet, og i noen tilfeller den pakistanske identiteten, mer tydelig på grunn av religiøse verdier og regler. Dette har blitt diskutert i diskusjonskapitlet (kapittel 5).

#### **4.5. Mødrenes opplevelse og forventninger av barnehagepersonalet**

I dette siste delkapitlet, har foreldrenes forventninger og opplevelse av samarbeid med barnehagepersonalet blitt presentert. Det består av følgende underkapitler: Aksept og oppmuntring fra barnehagepersonalet (4.5.1.), holdninger og ønsker (4.5.2.), og forslag til å fremme mangfold i barnehage (4.5.3.).

##### **4.5.1. Aksept og oppmuntring fra barnehagepersonalet**

Alle tre mødrene virker fornøyd med barnehagen deres barn går i. De har diskutert om språkbruk og språklæring til barna med barnehagepersonalet, og mener at det er betryggende at det er åpenhet og forståelse rundt dette temaet. Selv om det er mye til felles i deres tanker, ser vi også noen ulikheter hos disse tre mødrene.

Både Mor B og Mor C forteller at barnehagepersonalet har vist støtte og aksept for at de snakker på urdu med egne barn når de er hjemme. Barnehagepersonalet oppmuntrer dem til å fortsette med det. Mor B deler en unik erfaring hvor barnehagepersonalet lærte seg ord på urdu, for eksempel for melk og vann, fordi barna hennes kunne ikke snakke norsk før de begynte i



barnehagen. Dette gav Mor B en trygghetsfølelse om de voksne i barnehagen. Hun mener en slik positiv holdning bør være tilstede i barnehagen.

I likhet med Mor B, mener Mor C at det bør aksepteres at det finnes barn som har flere språk som brukes i hverdagen, og at dette bør respekteres av barnehagepersonalet. Mor C har et yngre barn, og forteller at barnehagepersonalet har vist støtte og gitt forslag på hvordan de som foreldre kan hjelpe barnet i språkutviklingen allerede fra en liten alder. Hun synes slike råd er nyttige og bidrar til å øke kunnskap hos foreldre om språkutvikling hos barnet.

**Mor C** «Istedenfor å uttale feil til henne, så sier du bare riktig ord. La oss si hen sier «sise», men så mener hen «spise». Så sier du ikke «sise» tilbake. Du sier «spise».»

Mor B har fått tilsendt en video fra en barnehageansatt av sitt barn som leste nasheed (prisesang om siste profet i islam). Barnehageansatt som sendte videoen fortalte at hun forstod at det var en prisesang, og roste barnet. En annen gang ble Mor B fortalt at barnet hennes ba i barnehagen, og fikk mye ros for det også fra de ansatte. Dette gir Mor B betryggelse at barna hennes får lov til å være seg selv, og får lov til å vise sin muslimske identitet. Hun beskriver på følgende måte:

**Mor B** «(...) Og det var bare sånn takk for at hen får den forsterkningen i barnehagen også. At dette bare er ikke noe rart, eller dette får du ikke lov til. Liksom alt det der. Men okei det er greit, du får gjøre det.»

Mor A har fått gode tilbakemeldinger om norskferdigheter til sine barn. Barnehagepersonalet har kommentert på godt ordforråd som ikke er vanlig å se hos et barn på den alderen barna hennes er i. Videre forteller Mor A at barnehagepersonalet mener at hennes barn er flinke til å sette ord på sine følelser, noe som er sjeldent å se hos et lite barn. Mor A har dermed ingen forventninger og bekymringer om språkutviklingen til sine barn. Hun mener at hvis barna hennes ikke hadde behersket norsk godt nok, hadde hun hatt forventninger av barnehagepersonalet med tanke på oppfølging i norsk språkutvikling.

**Mor A** «(...) Jeg vil ikke si at jeg har store forventninger. Ja, hadde mine barn ligget bak på norsk utviklingen, så hadde jeg sikkert hatt det. (...) Men med mine barn så har det aldri vært tilfelle, så dermed har jeg ikke tenkt så mye over det.»

Mor B oppsummerer sine forventninger til barnehagepersonalet ved å legge vekt på følgende: å rose, oppfordre, samarbeide og støtte barnet. Dette er veldig viktig for henne, noe som hun har opplevd i barnehage til sine barn.

**Mor B** «(...) Så jeg tror forventningene mine er liksom at de skal rose, de skal oppfordre, samarbeide, støtte (...)»

I likhet med Mor B, oppsummerer Mor C hva slags holdninger forventer hun av barnehagen når det gjelder språk og identitetsutvikling til barnet sitt: aksept, gjensidig respekt og forståelse. Hun mener det er viktig å ha disse tilstede for å ha en åpen dialog og for å utvikle et godt samarbeid mellom foreldre og barnehagepersonalet. Hun deler erfaring av en slik dialog sammen med barnehagepersonalet som omhandlet språkbruk hjemme. Denne samtalen gav henne trygghet og bekreftelse på at det går fint å bruke urdu hjemme med barnet.

**Mor C** «For det første selvfølgelig aksept, respekt – gjensidig respekt, ha forståelse for at okei to bakgrunn, det er to språk, sånn er det bare. De må akseptere. Jeg tror motsatt blir helt fiasko. Og det blir vanskelig å samarbeide med barnehagepersonalet eller skole. Og da har man ikke den åpenheten. Man hele tiden skal føle at man må forsvare seg selv...»

#### **4.5.2. Holdninger og ønsker**

Mor B og Mor C sammenligner positive holdninger med negative holdninger, som å strengt be barnet om å snakke norsk, eller be foreldrene om å lære barnet norsk og ikke snakke morsmål hjemme. Ifølge Mor B hadde det gitt en følelse av utrygghet, og tanker om at barnehagepersonalet har manglende flerkulturell kompetanse.

**Mor B** «(...) Og da tenker jeg litt sånn da begynner jeg å tvile på kompetanse og liksom holdninger, og hvor minoritetsvennlig du er liksom. Da får jeg sånne vibes.»

Mor B forteller at fremgangsmåten for å rette og lære barnet gjenspeiler hva slags holdninger en har. Hun forventer et vennlig forhold mellom barnehagepersonalet og barnet. Hun mener at riktig tone og formulering er viktig når noen skal rette på barnet.

**Mor B** «(...) «Nå sa du noe på urdu liksom det er ikke det, det er det det heter på norsk». Liksom trenger ikke å være sånn, ikke sant. Heller rose og bare «ja, men dette er en ku». Det er måten man sier ting på.»

Mor B mener at barnehager som har mulighet til det bør tilrettelegge for morsmålundervisning for barn med ansatte som kan snakke urdu.

**Mor B** «(...) og kanskje tilrettelegge også. En gang i uken...Man kan jo ikke det i sånn små barnehager da hvor det er ikke personalet som kan urdu og sånt. Men jeg tenker de barnehager som har mulighet da. At de tilrettelegger for det også.»

Mor A mener, i motsetning til Mor B, at selv om hennes barn behersker urdu er det ikke barnehagens ansvar å følge barnas språkutvikling i urdu. Hun mener også at hun ikke ønsker at barna hennes blir snakket til på urdu i barnehagen av personalet som kan snakke urdu. Hun begrunner dette med at andre ansatte i barnehagen kan føle seg isolert av det som blir sagt mellom barna og den ansatt som snakker urdu til dem. Hun tenker mer rundt andre ansatte i barnehagen, slik at det er rettferdig og et inkluderende miljø for alle.

**Mor A** «(...) ... føle seg isolert eller sånn at nå fikk jeg ikke med meg situasjonen fordi de begynte å gjøre dette her på urdu. Så jeg tror jeg blir bare mer sånn at jeg tenker mer sånn omsorgaktig at jeg vil ikke ha noen sånne situasjoner.»

#### **4.5.3. Forslag til å fremme mangfold i barnehage**

Forslag til barnehage var ikke et tema eller spørsmål som ble tatt opp under intervju, men ble nevnt av Mor B. Hun viste engasjement rundt dette temaet og trakk frem forslag. Dermed blir det tatt opp som et eget punkt i dette underkapittel.

Mor B deler sine tanker rundt hva barnehagen kan gjøre for å fremme andre kulturer og vise hvor multikulturelt Norge er i dag. Hun ønsker at barnehager kan tilrettelegge en dag hvor alle barn kan kle på seg og ta med mat etter deres kulturelle bakgrunn. Hun mener det er en måte å vise mangfoldet som finnes i Norge.

**Mor B** «(...) Sånne dager hvor man har på pakistanske klær, og liksom lage mat, og ta med på skolen og sånt da. Jeg tror det er veldig synd hvis man mister mangfoldet. Den berikelse man har i samfunnet.»

Mor B deler en fin innsats av barnehagepersonalet. De hadde skrevet ut bilder av barna i barnehagen og plassert nasjonalflagget under bilde. Hun mener det er en fin måte å fremme den andre delen av identiteten til barna. Samtidig understreker hun at alle barn er født i Norge, og blir dermed definert som norsk. Men den andre delen av identiteten de bærer med seg er også fremmet på en unik måte.

**Mor B** «(...) ... og det synes jeg er veldig fint for det liksom gir dem stolthet over den pakistanske identiteten sin da. (...) Alle til syvende og sist er jo norske. Sånn definisjonsmessig, så er jo alle norske. Men jeg synes det er veldig fint at de liksom også fremmer den andre delen også da, av identiteten.»

Forslaget tar utgangspunkt i å fremme mangfold ved å vise etnisk kultur og tradisjoner som barnet opplever i hverdagen eller på bestemte dager. Dette tas opp igjen under diskusjonskapitlet.

#### **4.5.4. Oppsummering av 4.5.**

Helhetlig har opplevelsen vært positiv hos alle tre mødrene. Mødrenes beskrivelse viser at de blir hørt og får gode tips og tilbakemeldinger fra barnehagepersonalet. Noen av forventninger som er nevnt av mødrene eksisterer i barnehagen, noe som de ønsker bør fortsettes. Disse forventninger innebærer å vise respekt, forståelse, aksept, oppfordre, rose og støtte barnet, samt et godt samarbeid. Videre foreslo Mor B at man kan fremme mangfold ved å ha en dag med tradisjonelle matretter og klær i barnehagen.

#### **4.6. Oppsummering av funn**

Hver kategori gir et innblikk i ulike opplevelser som informantene har hatt i forbindelse med språk- og identitetsutvikling. Språkbruk i ulike domener tyder på at morsmål har en viktig plass hos informantene. Morsmålet blir brukt med foreldre og i noe grad med venner som har lik etnisk bakgrunn. Mens norsk er brukt i større grad med søsken. Kommunikasjon med egne barn foregår på urdu og er et bevisst valg. Bruk av morsmålet med egne barn og viktigheten av morsmålet nevnt av informantene viser at morsmål har en stor betydning for informantene. Ulike

utfordringer møtt av mødrene gjennom barndom og ungdomstiden i forbindelse med språklæring og identitetsspørsmålene viser blant annet at det gjorde dem mer bevisst på sine språkferdigheter og å finne sin identitet. Dette ble enda tydeligere og enklere å sette ord på i en voksen alder. Funnene viser hvordan det oppleves å være en norsk-pakistaner i Norge, hvor den muslimske identiteten blir enda tydeligere på grunn av religiøse verdier og regler som er i strid med den norske kulturen. Samtidig får vi innblikk i hva informantene blir ansett som når de reiser til Pakistan, hvor blant annet språkbruk og væremåten er annerledes enn livet i Norge. Videre i funnene oppsummerer mødrene forventninger og samarbeid med barnehagepersonalet til sine barn, hvorav respekt, aksept og forståelse i tillegg til å rose og støtte barna er ønskelig. Mor B gir forslag på hvordan mangfoldet kan fremmes i barnehagen i form av tradisjonelle klær og matretter. Disse funnene har blitt diskutert i neste kapittel i lys av teori og forskning.

## **5. Diskusjon av funn**

I dette kapitlet har funnene blitt diskutert i lys av det teoretiske rammeverket (kapittel 2) av denne masteroppgaven og flere forskninger som er relevant for å se på funnene. Hvert delkapittel tar for seg hvert av de tre forskningsspørsmålene.

### **5.1. Hvilke språk er foretrukket av mødrene og viser dominans i ulike domener?**

Som presentert i kapittel 4, har språkbruk variert i ulike domener. Forskningsspørsmålet «hvilke språk er foretrukket av mødrene og viser dominans i ulike domener?» har blitt diskutert i følgende underkapitler: språkbruk i ulike domener (5.1.1.), språk med egne barn (5.1.2.), språkbevaring (5.1.3.) og kodeveksling og språkdominans (5.1.4.).

#### **5.1.1. Språkbruk i ulike domener**

Språkbruk med foreldre (4.1.1.) og med venner som har lik etnisk bakgrunn (4.1.3.) varierer hos alle tre informantene, mens språkbruk med søsken (4.1.2.) er mer likt. Språkbruk med foreldre stort sett foregår på morsmål, hvorav Mor A og Mor B viste at de til tider kunne bruke norske ord iblant. Sammenlignet med Mor A og Mor B som hovedsakelig bruker urdu med sine foreldre, bruker Mor C panjabi. Å bruke morsmål med foreldre er vanlig, noe som også fremkommer i tidligere studier (Karlsen & Lykkenborg, 2012; Montrul, 2013; Pauwels, 2016). Studien min bekrefter at dette mønstret er bevart av mine informanter inn i deres voksne liv. Språkbruk med søsken hos alle tre informantene er lik. Alle tre foretrekker å bruke norsk enn morsmål, men kan til tider veksle mellom noen ord og uttrykk på urdu/panjabi når de snakker norsk. Bruk av norsk med søsken blir omtalt som en mer naturlig måte for kommunikasjon. Dette språkbruksmønsteret er i overensstemmelse med tidligere studier som viser at kommunikasjon med søsken oftere foregår i majoritetsspråket (Arntzen & Karlsen, 2019; Karlsen & Lykkenborg, 2012; Kheirkhah & Cekaite, 2018; Pauwels, 2016).

Funnene viser at språkbruk med venner som har lik etnisk bakgrunn har variert gjennom tiden. Mor A brukte norsk i sin ungdomsalder, Mor B brukte bare urdu frem til tredje klasse, og Mor C brukte både norsk og urdu avhengig av hvor hun befant seg med sine venninner. Felles for disse tre er at som voksen bruker de både urdu og norsk til å kommunisere med sine venner som har lik etnisk bakgrunn. Det har også kommet frem at i en periode følte to av informantene mer

komfortabel å være med venner som har lik etnisk bakgrunn, spesielt på grunn av språkbruk. Studier til blant annet Cummins (2001), Hubbard og Utsey (2015), Phinney et al. (2001) og Phinney og Ong (2007) viser en sammenheng mellom språk og tilhørighet. I tilfelle til Mor B og Mor C viser det seg at de foretrakk å bruke morsmål fremfor norsk i enkelte kontekster av ulike årsaker. Mor B i en periode foretrakk å være blant de som hadde lik etnisk bakgrunn på grunn av lik språkbruk (morsmålet). En slik situasjon representerer det som ble undersøkt i studiene til Phinney et al. (2001) og Phinney og Ong (2007) hvor det kommer frem at morsmål er med på å forsterke den etniske identiteten. Studien til Rydland og Kucherenko (2013) viser også at det er foretrukket å være blant de som bruker det samme språket.

### **5.1.2. Språkbruk med egne barn**

Barna til informantene tilhører tredjegenasjonen i Norge. Dermed er det interessant å se språkvalg i lys av både funnene og tidligere forskning. Funnene viser at mødrene uttrykte et sterkt ønske om å lære barna morsmål, og bruker det som et bevisst språkvalg når de kommuniserer med egne barn. Dette er ikke i samsvar med tidligere forskning (Pauwels, 2016; Montrul, 2013) som blant annet viser at morsmålet gradvis forsvinner med generasjoner. I tillegg kom det frem bekymring knyttet til morsmålsutvikling til egne barn, noe som også tyder på at morsmål har en spesiell plass hos informantene. Morsmål som språkvalg ser ut til å bli forsterket enda mer hos to av informantene som viser til sin kunnskap om flere positive forskningsresultater relatert til tospråkligutvikling og dens fordeler. Deres kunnskap gjenspeiler studien til Diamond (2010), og studier nevnt i Salole (2018) og Øzerk (2016). Funnene indikerer også at oppmuntring fra barnehagepersonalet om å bruke morsmål hjemme er av stor betydning for mødrene. Det kom frem at å bli akseptert og få oppmuntring for å snakke morsmål hjemme viser til gode holdninger blant barnehagepersonalet. Funnene indikerer at støtten fra barnehagepersonalet i form av råd og hjelp med tilpasning i barnehagen har bidratt til å øke tilliten og trygghet hos mødrene. For å beholde tilliten og utvikle et godt samarbeid er det anbefalt å ha en åpen dialog med minoritetsspråklige foreldre hvor de føler seg hørt (Sønsthagen, 2018).

Studien til Houwer (2007) viser blant annet at et bevisst språkvalg med barn er med på å bestemme språktilegnelse hos barn, enten det er morsmål, andrespråket eller begge deler. Informantene er bevisste på språkvalget med egne barn slik at kommunikasjonen hjemme skal

foregå på morsmål. Hovedansvar for opplæring i morsmål ble ansett som foreldrenes oppgave hos to av informantene. Mor B viste også at ansvar for språklæring er fordelt mellom hjem og barnehagen; Mor B skal lære barna urdu hjemme og barnehagen skal lære barna norsk. Bevisstheten mødrene uttrykker rundt språkvalg ovenfor egne barn viser at de ønsker en additiv tospråklig utvikling for sine barn, samtidig som de er bekymret for at den tospråklige utviklingen kan bli subtraktiv.

### **5.1.3. Språkbevaring**

Montrul (2013) og Pauwels (2016) viser hvordan morsmålet gradvis forsvinner gjennom generasjoner. Språkskifte er tydelig allerede fra andregenerasjonen (Montrul, 2013; Pauwels, 2016). Dette er mest synlig hos informantene når de kommuniserer med sine søsken. Til tross for språkvalget med søsken hvor norsk er det dominerende språket, kan funnene tyde på at det kan ligge et ønske om språkbevaring hos informantene. Dette kommer tydelig frem når de begrunner sitt valg om språkbruk med egne barn. Funnene viser at kommunikasjon med besteforeldre er ønskelig på morsmål fordi det vil bidra til å danne et tettere bånd med dem ved å bruke et felles språk. Dette er i samsvar med studien til Fulland (2016). I studien til Fulland (2016) var det barn i skolealder som selv trakk frem ønske om å kommunisere med sine besteforeldre på morsmålet, mens i min studie er det mødrene som ønsker dette på vegne av sine barn. Dette forsterker hvor viktig denne tematikken ser ut til å være innad i minoritetsspråklige familier utover i generasjoner.

To av informantene uttrykker at språk har en sammenheng med identitet. Mor B nevnte at morsmålet er brukt for å gi barna en følelse av den pakistanske identiteten ved dem. Ifølge Mor C er språket med på å signalisere hvilke andre identiteter som er en del av individet. Som nevnt tidligere har flere studier påpekt en sammenheng mellom språk og tilhørighet, mer spesifikt morsmåletets rolle i forsterkning av etnisk identitet (Hubbard & Utsey, 2015; Phinney et al., 2001; Phinney & Ong, 2007). Funnene viser at morsmålet har flere roller i form av å bygge en god relasjon og kommunikasjon med besteforeldre, å danne et tettere bånd med opprinnelig kultur, og at det fremhever den andre delen av identiteten; den pakistanske identiteten. Mor B viste et ønske om å bli enda bedre i samtaleflyt og utvide ordforråd i morsmålet, noe som også kan bli sett i sammenheng med språkbevaring. Et slikt ønske kan tyde på at Mor B ser viktigheten av morsmålet, og dermed kan det bli ansett som et ønske om språkbevaring.



#### 5.1.4. Kodeveksling og språkdominans

Kodeveksling blir ansett som et vanlig fenomen hos informantene, spesielt i Norge, men ble opplevd forskjellig når de har reist til Pakistan. Tidligere har kodeveksling blitt sett på som et tegn på språkforvirring eller svake språkferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2004; Ryen & Simonsen, 2015). Kommentarer rettet mot språket gav informantene en følelse av at de kanskje har svake språkferdigheter i urdu, og en følelse av ekskludering i Pakistan. Funnene viser at kodeveksling i Pakistan gjorde informantene mer bevisst på deres språkbruk og språkdominans. Veksling mellom urdu og norsk ble ansett som vanlig i Norge, men ble opplevd som svake språkferdigheter eller mangelfullt ordforråd i urdu i Pakistan. Det ble opplevd som krevende å finne det riktige ordet på morsmål som erstatning for det norske ordet. En slik form for kommunikasjon hvor to eller flere språk brukes til å formidle sitt budskap blir kalt for transspråklighet (Coronel-Molina & Samuelson, 2016; Kim et al., 2021). Dette er en vanlig form for kommunikasjon blant tospråklige. De som bruker to eller flere språk til daglig kan oppleve det som en utfordring å holde seg til ett språk og kommunisere på det. Dette er noe som oppleves av informantene i Pakistan, som gir dem en følelse av svake språkferdigheter i urdu.

Mangel på ord for enkelte begreper på urdu ble opplevd i Norge av Mor B under boklesingssesjon med egne barn. I enkelte settinger foretrekker Mor C å låne ord fra urdu mens hun har samtaler på norsk i moskeen i Norge. Dette kan indikere at konteksten og type ord på ulike språk spiller en rolle i hvilke språk er foretrukket å bruke i ulike situasjoner, slik som beskrevet av Garcia og Li (Kim et al., 2021). Språkbruk kan virke kontekstbasert, hvor individet bruker sine tillærte språk til å kommunisere med andre som har språkferdigheter i samme språk (Coronel-Molina & Samuelson, 2016).

Funnene viser at språkdominans ble opplevd forskjellig i Norge og i Pakistan. I Pakistan var det tydeligere på grunn av kodeveksling mellom norsk og urdu. I Norge ble urdu ansett som et dominerende språk i noen kontekster fordi norsk ble oppfattet som et språk med få ord. Enkelte ord og begreper er valgt på urdu i noen kontekster for å gi en bedre forståelse når de befinner seg med norsk-pakistanere. Kapittel 4.3.4 viser til informantenes beskrivelse på hvorfor blir urdu ansett som et rikere språk enn norsk, hvorav informantene kastet lys over elementer av respekt og flere valg av ord i urdu sammenlignet med norsk. Funnene viser at det er vanlig å kodeveksle mellom norsk og urdu/panjabi, spesielt når de er sammen med norsk-pakistanere.

## **5.2. Hvilken betydning har morsmål for mødrene?**

Morsmål viser seg å ha en sentral rolle av ulike årsaker hos informantene. Forsknings spørsmål «hvilken betydning har morsmål for mødrene» blir diskutert med fokus på funnene om morsmåls betydning. Definisjon på morsmål (5.2.1.), morsmålsundervisning og dens fordeler (5.2.2.), og assosiasjon mellom språk og tilhørighet (5.2.3.) har blitt diskutert i de neste underkapitlene.

### **5.2.1. Definisjon på morsmål**

To av informantene ga en beskrivelse på hvilke språk som er morsmål for dem (jf. 4.3.1.). Mor A definerte morsmålet sitt som både urdu og norsk; urdu fordi hun er født av pakistanske foreldre, og norsk fordi hun selv er født i Norge. Mor B beskrev sitt eget morsmål som urdu men norsk som morsmål for sine barn, noe hun definerer basert på sitt eget og sine foreldres fødselssted. Mødrenes definisjon sammenlignet med definisjonen utarbeidet av Udir (2016a) viser en forskjell. Ifølge Udir (2016a) er morsmål det språket som én lærer aller først. Det kan være enten det er lært skriftlig, muntlig eller begge deler. Sett fra et akademisk perspektiv blir det riktig å definere morsmål som det språket som læres aller først. Informantenes definisjon på morsmål er dannet ut ifra andre kriterier enn det språket som læres først; sitt eget og foreldrenes fødselssted. Ifølge Øzerk (2016) finnes det ulike måter å definere morsmålet på. Mor B sin definisjon på eget morsmål står nærmere med den pedagogiske tilnærmingen på morsmålet «...morsmålet er det språket man har lært først av de språkene man ikke har glemt, men bruker i sitt daglige liv.» (Øzerk, 2016). Morsmålet definert basert på fødselssted kan bli sett gjennom den politiske tilnærmingen som omhandler «Landets offisielle språk defineres som borgernes morsmål» (Øzerk, 2016). Dette viser at det er flere måter å definere morsmålet på, som kan være forskjellig enn den definisjonen som ofte brukes.

### **5.2.2. Morsmålsundervisningen og dens fordeler**

Funnene viser at alle informantene fikk morsmålsundervisning i sin barndom og ungdomstid. Språkbruk med foreldre hos Mor C var panjabi, men likevel fikk hun undervisning i urdu. Ifølge Thiesen (2003a; 2003b) blir urdu brukt som skolespråk i Pakistan selv om det finnes flere i den pakistanske befolkningen med ulike talemål. Slik blir det gjort i Norge også; selv om panjabi blir regnet som morsmål eller hovedspråk brukt hjemme, får barn morsmålsundervisning i urdu. Videre viser funnene at til tross for utfordringer, så informantene fordeler og viktigheten av

morsmålet. Studien til Cummins (2001) viser at et godt grunnlag av morsmålet kan ha en positiv innvirkning på innlæring av andrespråket. Morsmålsundervisning kan bli ansett som en viktig faktor for å utvikle gode ferdigheter i morsmålet. Mødrenes beskrivelse på viktigheten av morsmålet viser til at morsmålsundervisning har vært til stor nytte på flere felt enn bare kommunikasjon. Blant annet kom det frem tilgang til litteratur om religion, bedre opplevelse i Pakistan og være til hjelp for jevnaldrende som ikke kan forstå morsmålet godt nok.

Fordelen med gode ferdigheter er at dersom et barn har bedre og gode ferdigheter i morsmålet enn norsk, kan det benytte seg av tospråklig fagopplæring eller annen særskilt språkopplæring tilpasset etter dets behov (Opplæringslova, 1998). Som nevnt tidligere har morsmålsundervisning fordeler på barnets læring. Det kan også virke inn på trivsel dersom morsmål blir beregnet som det språket barnet er mest komfortabel med å bruke. Ferdigheter i morsmålet som barnet har tilegnet seg fra flere steder kan komme til nytte dersom de strever med norsk i skoleundervisningen. §2-8 og §3-12 blir brukt i denne sammenhengen, hvor elever har mulighet til å få morsmålsopplæring til de har tilegnet seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge med i vanlig undervisning på skolen. Dermed kan morsmålsundervisning bli ansett som en positiv strategi som styrker barnets ferdigheter i et språk som brukes daglig, og kan tas i bruk for læring hos barnet dersom det møter utfordringer. Dette kan bli sett på som et bedre tilbud for minoritetsspråklige som opplever det som vanskelig å følge med i vanlig undervisning på grunn av svake norsk språkferdigheter. Opplevelsen til Mor C er i overensstemmelse med det som kom frem i evalueringsrapporten Rambøll (2016). Rapporten understrekte at det ikke oppleves positivt av elevene å bli tatt ut av klassen til å få separat undervisning. Å gi separat undervisning kan også medføre en økt følelse av «oss og dem».

For å få til morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring kreves det bidrag fra kommunen, som kan til tider være begrenset på grunn av mangel på tospråklig personal (Holum, 2020). For å sitere Udir (2016b) «Dersom kommunen ikke kan skaffe egnede lærere som kan gi morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring skal eleven få tilrettelagt opplæring tilpasset sine forutsetninger». Et slikt tilbud kan bli ansett som å være begrenset, med tanke på at det varierer fra kommune til kommune hvorvidt elevene får tilbud om morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Sett fra dagens læreplan som har et mål å gi eleven muligheten til å utvikle sitt språk og sin identitet, kan det ansees å være en fremgang blant de tilbudene som

er utviklet for minoritetsspråklige elever på skolen. Det bør også legges mer fokus på tospråklig personal, for å kunne tilby morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring.

### **5.2.3. Assosiasjon mellom språk og tilhørighet**

Flere studier har vist at språk er med på å gi en følelse av tilhørighet (Phinney et al., 2001; Rydland & Kucherenko, 2013; Salole 2018). Funnene viser at informantene trekker linjer mellom språk og tilhørighet på ulike måter. I Norge ble språk sett i kombinasjon med deltakelse i samfunnet som gir en følelse av tilhørighet. Språk har også blitt sett i forbindelse med å gi en bedre kulturell forståelse og opplevelse i Pakistan. Denne forståelsen har også blitt tilegnet ved å se på pakistanske serier med talemålet urdu, som har skapt en følelse av tilhørighet. Samtidig viser en av informantene viktigheten av arabisk fremfor å lære barna skriftlig urdu. Dette forklares ved at arabisk skal gi støtte til å lese Koranen, noe som blir sett i sammenheng med utviklingen av den muslimske identiteten.

Hos Mor A ble bruk av norsk sett som assimilering i det norske samfunnet. Kommentaren «har blitt for norsk» ble antatt som negativladet av informanten. Dette medførte at hun har unngått å bruke norsk foran eldre pakistanere for å ikke bli assosiert på den måten. Studien til Kheirkhah og Cekaite (2015) viser en lignende situasjon, hvor barnets bruk av majoritetsspråket blir ansett som uønsket, og foreldrene tar initiativ til å endre på språkvalget til barnet ved å be dem bruke morsmålet. Dette henger sammen med teoriene til Tajfel (1981) og Mead (Morris, 1934).

Hvordan man blir sett på av andre kan føre til at man danner en gruppe innad en allerede dannet gruppe, som gir en «oss-dem» følelse (Tajfel & Turner, 1986; Salole, 2018). Ifølge Meads teori om selvet (Morris, 1934) jo større barnet blir, desto mer bevisst blir det på hva andre tenker om dem. Dette fører til at man ofte prøver å tilpasse seg etter andres oppfatninger og tanker. Dette blir sett både hos Mor A og Mor C; hvor Mor A prøver å unngå kommunikasjonen på norsk foran de eldre med lik etnisk bakgrunn, og Mor C unngår kommunikasjon på panjabi foran andre enn sine foreldre og søsken. Mor C sitt valg om å lære sitt barn urdu enn panjabi kan også bli sett i språk og tilhørighet aspektet, hvorav panjabi ble beskrevet som «ikke like anstendig språk som urdu» av Mor C. Karlsen og Lykkenborgs (2012) forklaring på dette i lys av beskrivelsen gitt av Thiesen (2003b) er at panjabi kan bli assosiert med mangel på utdanning og en tilhørighet til landsbygda, som medfører skifte fra panjabi til urdu.

### **5.3. Hvordan opplever mødrene å tilhøre en norsk og pakistansk bakgrunn?**

Denne delen har som mål å sette lys på siste forskningsspørsmålet «hvordan opplever mødrene å tilhøre en norsk og pakistansk bakgrunn?». Gjennom intervjuet kom det frem tre forskjellige identiteter: den norske, den pakistanske og den muslimske identiteten. Nasjonal (norsk), etnisk (pakistansk) og religiøs (muslimsk) er begreper som er brukt for å identifisere de tre identitetene, og har blitt brukt videre i diskusjonskapitlet. Etter utarbeiding av analysen, kom det frem at den religiøse identiteten står sterkere i Norge, mens den nasjonale står sterkere i Pakistan. Den etniske og muslimske identiteten er vanskelig å skille fra hverandre fordi i enkelte situasjoner står de sammen mot den norske kulturen i Norge. Basert på funnene, har det blitt diskutert følgende i de neste underkapitlene: den nasjonale versus den etniske identiteten (5.3.1.), og den religiøse identiteten versus den norske kulturen (5.3.2.).

#### **5.3.1. Den nasjonale versus den etniske identiteten**

Det er tydelig hos alle informantene at de føler seg mer norsk i Pakistan. Dette skyldes verdier, væremåten og språkbruk. Det som praktiseres i en kultur blir ikke praktisert på lik måte i en annen kultur. Det kan være normer, verdier og kommunikasjonsmåte (Salole, 2018). Som nevnt i underkapittel 5.1.4, har kodeveksling vært med på å gi en følelse av utenforskap fordi kommentarer var rettet mot språkvalg eller språkferdigheter til informantene. Dette gjør at informantene skiller seg ut, gjør dem lett gjenkjennelig og blir sett på som «utlendinger» av innbyggere i Pakistan. Å bli ansett som en «utlending» i Pakistan gav en økt følelse av å være norsk. Samtidig blir det nevnt av to informantene at de føler ikke en tilhørighet verken til Pakistan eller Norge, noe som kan skyldes kommentarer og spørsmål relatert til språk og bakgrunn. Funnene viser at det blir vanskelig å kjenne seg som en pakistaner når de blir betraktet som norsk i Pakistan, mens i Norge blir de fulgt av spørsmålet «hvor er du fra?». Slike spørsmål kan være med på å gi en følelse av ekskludering fra fellesskapet (Salole, 2018). Eksemplet gitt av Mor C om hvordan spørsmålet bør formuleres hvis noen ønsker å vite om hennes bakgrunn kan også tyde på at formulering av spørsmålet kan gi en følelse av ekskludering fra det landet de er født og oppvokst i.

Sammenlignet med mødres egne opplevelse i Norge, møter de på en bedre forståelse og mer aksept når det gjelder deres egne barn i barnehagen i dag. Mor B gav eksempler på aksept og inkluderingsaspektet i barnehagen hvor barna hennes går i, noe som ble godt likt av henne.

Basert på dette, gav hun forslag på hvordan den etniske identiteten til barnet kan fremmes. Et konkret eksempel som kom frem var å opprette en dag for barn hvor de kler på seg i tradisjonelle klær og tar med tradisjonelle matretter. Dette kan også bli sett på som et ønske om å bli mer inkludert ved å fremme mangfoldet, og komme seg ut av gruppe inndelingen. Gruppedannelsen skjer oftest når to forskjellige grupper dannes basert på forskjeller (Tajfel, 1981). Dette kan bidra til å øke forskjeller, som kan også resultere i at individer ikke klarer å løsrive seg fra «oss-dem» grupperinger. Mangfoldig arbeid i barnehagen kan bli ansett som et steg videre for å opprette et godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, og en fremgang for inkludering og utvikling av gjensidig respekt blant majoritet- og minoritetsbefolkningen. Krogstad og Hidle (2015) nevner at foreldresamarbeid er ønskelig i barnehagen og er av stor betydning for å få til inkludering og fremme mangfoldet.

Funnene viser at følelse av tilhørighet til en viss identitet forsterkes og svekkes på ulike måter i ulike kontekster. Tilhørighetsgraden til ulike grupper varierer ut ifra konteksten de befinner seg i. I neste underkapitlet blir det sett på hvordan den religiøse identiteten kommer i strid med den norske kulturen.

### **5.3.2. Religiøs identitet versus norsk kultur**

Tilknytningsgraden til sin religion har en påvirkning på i hvilken grad en føler tilhørighet til sin nasjonale identitet (Verkuyten & Martinovic, 2012). Studien til Verkuyten og Martinovic (2012) om sunni-muslimer i Tyskland viser blant annet at de trekker seg tilbake fra sin nasjonale identitet fordi den er i strid med deres religiøse praksis. Dette gjenspeiler eksempler gitt av Mor A som snakket om alkohol og Mor B som snakket om fredagspils som en del av sosiale samlinger, og Mor C som føler et behov for å gi forklaring på sin religiøse praksis. Det kan virke problematisk for religiøse minoriteter å assimilere seg i majoritetssamfunnet fordi den ofte er i strid med deres religiøse praksis (Verkuyten & Martinovic, 2012). Det er dermed større sjanser for at individet holder seg til *ingroup* medlemmer fordi det gir en følelse av samhörighet og aksept fremfor å være blant dem som de ikke kan assosiere seg med (Tajfel, 1981; Salole, 2018). Forskjeller som oppleves i ulike situasjoner setter en i forsvarsposisjon. Slike reaksjoner oppstår som oftest fordi individer identifiserer seg selv med en bestemt kultur eller gruppe. Dette kom også frem i funnene hvor mødre gir konkrete eksempler på når de føler et behov for gi en forklaring på grunn av sin tilhørighet til en viss gruppe; enten det er religiøs eller etnisk.

Barnehagen lager et grunnlag for forståelse og respekt for andre kulturer, språk og religioner, som også er nevnt i Rammeplanen for barnehagen (Udir, 2017). En slik forståelse som læres fra en tidlig alder kan bidra til å redusere slike grupperinger, og dermed svekke «oss-dem» følelse. Funnene viser et eksempel på barnets religiøse praksis i barnehagen som fikk ros av barnehageansatt. En slik respons kan være med på å danne forståelse og utvikle bedre samhold mellom minoriteter og majoriteter. Undersøkelsen til Rosland og Toft (2013) viser at markeringer av andre religiøse høytider enn kristendommen ikke er synlig i barnehager som kan skyldes manglende kunnskap hos barnehagepersonalet (Rosland & Toft, 2013). Studien til Andersen et al. (2011) viser også at kunnskap om språk, kultur og i noen grad religion var manglende hos pedagogiske ledere. Dette kan vise til at flerkulturell kompetanse er et aktuelt og viktig tema som bør få mer oppmerksomhet i fremtiden.

Informantene viser trekk av tre identiteter; norsk, pakistansk og muslimsk identitet. Disse tre tilsammen danner deres helhetlig identitet. Funnene viser at deres muslimske identitet står sterkere, spesielt i Norge. Dette kan forklares med at Norge er et land med mange ulike kulturer og religioner, mens Pakistan er et muslimsk land hvor majoriteten er muslimer. Det kan derfor antas å være en grunn for hvorfor den muslimske identiteten blir ikke like forsterket i Pakistan som i Norge. utfordringer møtt i Pakistan har en sammenheng med væremåten og språk, mens i Norge er det mer om verdier og regler knyttet til religion. Dette viser at identitetsmarkører og tilhørighetsgrad man føler til ulike grupper er kontekstuell, på samme måte som språkbruk kan variere mellom ulike domener.

## 6. Studiens begrensninger

Som nevnt i kapittel 3 er denne studien gjennomført i forbindelse med min masteroppgave, og har dermed en del begrensninger. En del av begrensningene har blitt gjort på grunn av tidskapasitet. For det første har antall informanter ikke vært like mange hvis man ønsker å kunne generalisere funnene til en hel andregenerasjonens norsk-pakistanske befolkning i Norge. Dette gjør at denne studien ikke er generaliserbar. Med et større utvalg kunne det ha gitt meg informanter med variert bakgrunn, noe som også hadde gitt enda flere nyanser og perspektiver på tematikken som undersøkes. For det andre har det ikke vært mulig å følge opp informantene. Oppfølgingsintervju hadde gitt meg muligheten til å få svar fra informanter på temaer som ikke ble nevnt like mye hos alle.

Hvis studien hadde hatt en varighet over lengre periode, hadde jeg tatt i bruk *mixed methods*, en metodisk tilnærming som går ut på å bruke mer enn én metode (Bryman, 2016). Men en slik tilnærming, hadde jeg intervjuet flere norsk-pakistanske mødre og laget et spørreskjema ut ifra de svarene jeg hadde fått av intervjuene for å få bekreftet det fra flere norsk-pakistanske mødre gjennom spørreskjema. Dette hadde også påvirket overførbarheten til denne studien fordi utvalget hadde bestått av flere mødre, og jeg hadde fått muligheten til å kvalitetssikre data ved å bruke to forskjellige metoder. Dette hadde også påvirket kvaliteten på data, ved bruk av triangulerings metode for å øke pålitelighet og validiteten av studien. Det er ikke «feil» å ikke kunne utnytte denne strategien for denne studien. Man må justere bruk av strategiene basert på det som er relevant for studien og det som er mulig å gjennomføre.

Rekruttering av utvalget via snøballmetoden med utgangspunkt i eget nettverk kan også bli sett på som en svakhet. Jeg har vært klar over at denne formen for utvalgsrekruttering kunne påvirke hva informantene velger å si eller formulere med tanke på mitt kjennskap til nettverket og meg selv som en norsk-pakistaner. Dette kan resultere i at data blir begrenset i form av utdypelse av svarene. Dette kan gjelde både spesifikke situasjoner som ikke er ønskelig å utdype og enkelte ting som tas for gitt med tanke på at forskeren har samme etniske tilhørighet som informanten selv. Med min egen tilhørighet til andregenerasjonen, kunne opplevelsene nevnt være relaterbare for meg. Informantene kunne derfor tatt i betraktning at noen følelser og tanker ikke var nødvendig å gjennomgå. Helhetlig kan det bli sett på som at mitt kjennskap til nettverket kunne



vært en faktor som har påvirket hva informanten har valgt å si, ikke valgt å fortelle og kunne ha sagt på en annen måte hvis jeg ikke hadde kjennskapet til nettverket.

## 7. Avsluttende refleksjoner

Formålet med oppgaven har vært å belyse «hva tenker et utvalg norsk-pakistanske mødre som er født og oppvokst i Norge om tospråklighet, morsmål, språkvalg og identitet?»

Hovedproblemstillingen ledet til følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke språk er foretrukket av mødrene og viser dominans i ulike domener?
2. Hvilken betydning har morsmål for mødrene?
3. Hvordan opplever mødrene å tilhøre en norsk og pakistansk bakgrunn?

Funnene ble presentert og oppsummert i kapittel 4, og deretter diskutert i kapittel 5. Funnene i stor grad støtter tidligere forskning og teorier når det gjelder språkbruk med foreldrene, søsken og venner med lik etnisk bakgrunn. Funnene nyanserer tidligere forskning som viser et gradvis språkskifte gjennom generasjoner. Funnene i min studie tyder på at det er et sterkt ønske om å bevare morsmålet hos andregenerasjonen, og at mødrene gjør språkvalg i tråd med dette ønsket ovenfor sine barn. Selv om mødrene til tider kan veksle mellom norsk og urdu, prøver de sitt beste å lære egne barn urdu og bruke det som et bevisst språkvalg. Tilgang til litteratur om religion, bedre opplevelse i Pakistan, være til hjelp for jevnaldrende som ikke kan forstå morsmålet godt nok, og et tettere bånd mellom barn og besteforeldre ble ansett som hovedgrunnene til prioritering av morsmålet. Samtidig kom det frem at det er flere faktorer enn språk som er med på å danne en identitet, eksempelvis væremåten i Pakistan, og religiøse verdier og regler i Norge.

Funnene viser at kodeveksling og transspråklighet oppleves annerledes i Pakistan og i Norge. Gjennom funnene kom det frem at væremåten og språkbruk skiller informantene fra innbyggere i Pakistan. Basert på ulikheter, blir informantene kalt «utlendinger», «foreigners» som gjør at de føler seg mer norsk. I Norge blir ikke kodeveksling og transspråklighet merket på lik måte av innbyggerne som i Pakistan. Funnene om identitet viser at informantenes muslimske identitet står i strid med den norske kulturen. Dette medfører en følelse av ekskludering fra det norske samfunnet, og en forsterket tilhørighet til sin pakistanske og muslimske identitet. Dette er samsvarlig med tidligere studier som viser at nasjonal identitet svekkes hvis den er i strid med religiøs identitet. Akkurat som språkbruk varierer i ulike kontekster, har deler av identiteten også blitt forsterket i enkelte settinger hvorav språk, væremåten og religiøs praksis spiller en sentral

rolle. Dette viser at akkurat som språkbruk, er identitet også dynamisk og kontekstbasert som forsterkes eller svekkes av ulike årsaker i forskjellige situasjoner.

## **7.1. Praktiske implikasjoner**

Funnene gir et avgrenset innsyn på et stort tema som er forskbart. Som nevnt i kapittel 6 kreves det mer for å gjøre en slik studie generaliserbar. Gjennom funnene kom det frem mye spennende som kan undersøkes dypere. Det kan være aktuelt å se nærmere på betydningen av morsmålet for minoritetsspråklige barn i sammenheng med deres identitetsutvikling; spesielt med fokus på tredjegerasjonen som har norskfødte foreldre med innvandrerforeldre. Tallene fra 2021 viser at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør omtrent 18,5 prosent av befolkning i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2021). Tredjegerasjonen som har to norskfødte foreldre har begynt å komme seg til barnehage og skole. Det er to generasjoner som er født i Norge, som gjør det lite aktuelt å stille spørsmål som direkte handler om tilhørighet. Funnene kan tyde på at formulering av spørsmålet om bakgrunn kan endres til å virke mer inkluderende. Funnene viser også at tospråklige kan føle dominans av det ene språket framfor det andre, noe som er bekreftet av Aarsæther (2009) og Lanza (1994). I stedet for å se på det som en belastning kan det bli sett på som en ressurs å kunne flere språk. For å gi en slik følelse, kreves det støtte og motivasjon fra personalet i utdanningsinstitusjoner.

Funnene i denne studien kan bidra med å øke bevissthet rundt flerkulturelt arbeid i barnehage og skole. Kompetanseheving i flerkulturelt arbeid kan bidra til å øke bevissthet og bedre forståelse om de som tilhører en annen kulturell, religiøs og språklig bakgrunn. Dette vil også bidra til å minske følelse av ekskludering og gi en økt følelse av aksept, respekt, forståelse, samt bidra til et bedre samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og barnehagepersonalet. Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven er det lite fokus på hva andregenerasjonens voksne synes og tenker om slike temaer. Dette kan bli ansett som et viktig forskningsfelt som kan bidra til en bedre forståelse av de voksne som er født og oppvokst i Norge. Dette vil også bidra til å utvikle flere og bedre tilpasset muligheter for de kommende generasjoner, basert på voksnes erfaringer.

Studien kan også bidra til å styrke barnehagene i deres samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, ved at de får et innblikk i foreldreperspektiver rundt språkvalg, identitet og forventninger til barnehagen. Studien min viser også at mødrene er bevisst på hva forskning og praktikere mener om deres barns tospråklige utvikling. Dette impliserer hvor viktig det er at

tospråklighetsforskning kommuniseres ut til barnehager gjennom barnehagelærerutdanning, og at forskning bør formidles og gjengis på nyansert og forståelige måter.

## **7.2. Forslag til videre forskning**

Som nevnt tidligere har målet vært å øke oppmerksomhet rundt de voksne som tilhører andregenerasjonen i Norge. Denne studien har bidratt med å gi et innblikk i hva andregenerasjons norsk-pakistanske mødre tenker om tospråklighet, betydning og viktigheten av morsmålet, og deres identitet. Dermed vil ett av mine forslag være å få frem perspektivet til andregenerasjons fedre om temaer relatert til morsmål, identitet, tanker og bekymringer om sine barns utvikling i et flerkulturelt land som Norge. Det er ofte slik at man enten intervjuer foreldrene sammen eller kun mødre på slike temaer. Det hadde vært spennende og nytt å høre fra fedrenes perspektiv, og ville være interessant å se hvor samstemte foreldrene er rundt dette tema.

Mitt andre forslag baserer seg på barnehagepersonalets perspektiv på foreldresamarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Det hadde vært interessant å finne ut hvordan barnehagepersonalet tar imot foreldrenes forventinger og ønsker, og hva de gjør for å implementere dem på en best mulig måte. I tillegg til hva slags utfordringer møter de under et slikt arbeid, hva de ønsker å vite mer om minoritetsspråklige, og hva slags opplæring de ønsker fra profesjonelle om flerspråklig og flerkulturelt arbeid.

## Litteraturliste

- Aarsæther, F.: Flerspråklig praksis i det pakistansk-norske miljøet. Bull, T. & Lindgren, A. R. (red.): *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk*, 2009, Oslo: Novus forlag
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Strædet, C. Kristoffersen., Obel, L. Skoug., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Rapport nr.15. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Arntzen, R. & Karlsen, J. (2019). Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder. *NOA - Norsk som andrespråk* 2019; Volum 35.(1) s. 32-61
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager. Kapittel II. Barns og foreldres medvirkning*. <https://lovdata.no/LTI/lov/2005-06-17-64/§4>
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). *Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis*. *Developmental review*, 21(1), 39-66.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryman, A. (2016): *Social Research Methods*, 5th edition, Oxford: Oxford University Press.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/ Multilingualism and Second- Language Acquisition. I T.K. Bhatia og W.C. Ritchie (red.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bøyesen, L. (2014). *Betydning av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første og andrespråket*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(4), s.286-297.
- Cormac McGrath, Per J. Palmgren & Matilda Liljedahl. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews, *Medical Teacher*, 41(9), s.1002-1006.
- Coronel-Molina, S. M. & Samuelson, B. L. (2016). *Language contact and translangual literacies*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.

- Cummins, J. (2001). *Bilingual Children`s Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* Sprogforum, 19(7), s.15-20.
- De Houwer, A. (2007). *Parental language input patterns and children`s bilingual use.* Applied Psycholinguistics, 28, 411-424.
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet – UV (2019, 16. august). *Dataklassifisering i kortform.* <https://www.uv.uio.no/studier/master/datahandtering/dataklassifisering/index.html>
- Diamond, J. (2010). *The Benefits of Multilingualism.* Social Science 330: 332-333.
- Dzamarija, M. T. (2019, 05. mars). *Slik definerer SSB innvandrere.* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A.: Individuell tospråklighet. Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A.: *Tospråklighet og minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, 2004. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A.: Introduksjon og overblikk. Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A.: *Tospråklighet og minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, 2004. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A.: Kodeveksling. Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A.: *Tospråklighet og minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, 2004. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erikson, T. H. & Sajjad, T. A.: Minoriteter. Erikson, T. H. & Sajjad, T. A.: *Kulturforskjeller i praksis*, 2020. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Erikson, T. H. & Sajjad, T. A.: Norskhet – hva er det? Erikson, T. H. & Sajjad, T. A.: *Kulturforskjeller i praksis*, 2020. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fulland, H. (2016). *Language minority children`s perspectives on being bilingual. On «bilanguagers» and their sensitivity towards complexity.* Doktoravhandling, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.

- Grefsgård, U. (2016, 25. november). *Minoritetsspråklige barn vil bli gode i norsk*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-barn-vil-bli-gode-i-norsk/>
- Holum, L. M.: Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I Selj, E., Lindberg, I. og Ryen, E. (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*, 2020. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hubbard, R. R., & Utsey, S. O. (2015). *A qualitative study of biracial identity among AfroGermans living in Germany*. *Identity*, 15(2), 89-112.
- Hvenekilde, A: Morsmålsundervisningens plass og betydning i undervisningen for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen. Hvenekilde, A. (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*, 1994. Oslo: Novus forlag.
- Karlsen, J. & Lykkenborg, M. 2012. *Språkbruksmønstre i norskpakistanske familier*. NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråks - forskning, 2012, årg. 7, nr. 1, 53–83.
- Kheirkhah, M. & Cekaite, A. (2018). *Siblings as Language Socialization Agents in Bilingual Families*, *International Multilingual Research Journal*, 12:4, 255-272.
- Kheirkhah, M. & Cekaite, A. (2015). *Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent–child interactions*. *Multilingua* 34(3): 319–346.
- Kim, S., Dorner, L. M. & Song, K. H. (2021) *Conceptualizing community translanguaging through a family literacy project*. *International Multilingual Research Journal*.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018a). *Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis*. *European Journal of General Practice*, 24(1), s.9-18.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018b). *Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing*. *European Journal of General Practice*, 24(1), s.120-124.
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Cappelen akademisk.

- Krogstad, K., & Hidle, K.-M. W. (2015). *Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager*. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, 9.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvittingen, I. (2014). *Ferie i Spania bak elevenes språkvalg*. Forskning.no.  
<https://forskning.no/sprak/ferie-i-spania-bak-elevenes-sprakvalg/535502>
- Lanza, E. & Svendsen, B. A. (2007). *Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism and identity*. International Journal of Bilingualism, Volume 11(3): 275-300.
- Lanza, E.: Om «halvspråklighet» og tospråklighet. Hvenekilde, A. (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*, 1994. Oslo: Novus forlag.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. I T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (red.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Morris, C. W. (1934). *The Self*. Morris, C. W.: *Mind, self, & society: from the Standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring - NAFO (u.å.). *Samarbeid mellom hjem og barnehage*. <https://nafo.oslomet.no/barnehage/foreldresamarbeid/>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). *Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria*. International Journal of Qualitative Methods, 1-13.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kapittel 2. Grunnskolen. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>



- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kapittel 3. Vidaregåande opplæring. Hentet 17. oktober 2020, <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§3-12>
- Pauwels, A. (2016). Trends and patterns in language maintenance and shift. Pauwels, A.: *Language maintenance and shift. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University press.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). *Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions*. *Journal of counseling Psychology*, 54(3), 271.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). *The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families*. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 135–153
- Rambøll (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. (Rapport Rambøll Management 2016). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Rosland, K.T. & Toft, A. (2013). *Markering av minoriteters høytider i barnehagen. En undersøkelse av forholdet mellom rammeplan og praksis*. I: Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., Solhaug, T.: FoU i praksis 2012 conference proceedings, Akademika forlag Trondheim, pp. 216-223. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145883/ToftRoslandMarkering.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Rydland, V. & Kucherenko, S. (2013). “Commuting”: *How Linguistic Diversity Is Made Relevant in Young Bilingual Girls’ Identity Negotiations*, In Elisabeth Bjørnstad & Janicke Heldal Stray (ed.), *New Voices in Norwegian Educational Research*. Sense Publishers.
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA norsk som andrespråk*. (30,1-2). s.195-217.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunnet - STL (2021). *Flerreligiøs høytidskalender 2021*.  
<https://www.trooglivssyn.no/wp-content/uploads/2020/12/STL-hoytidskalender-2021.pdf>
- Sand, T.(red) (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Smette, I. & Rosten M. G. (2019). *Et iaktatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge*. (NOVA Rapport 3/2019).  
<https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/1305/NOVA-Rapport-3-2019-Et-iaktatt-foreldreskap.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sodowsky, G. R., Lai, E. W. M., & Plake, B. S. (1991). *Moderating effects of sociocultural variables on acculturation attitudes of Hispanics and Asian Americans*. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 194-204.
- Statistisk sentralbyrå - SSB (2021, 09.mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.  
<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Steinkellner, A. (2020, 09.mars). *Nesten 15 prosent er innvandrere*. Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Sønsthagen, A. G. (2018). «Jeg savner barnet mitt». *Møter mellom somaliske mødre og barnehagen*. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 55–71.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology*. CUP Archive.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of inter-group relations* (pp. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tema Morsmål (u.å.). *Tips og ideer til markering av morsmålsdagen*.  
<https://morsmal.no/no/morsmalsdagen/8485-tips-og-ideer-til-markering-av-morsmalsdagen>

- Thiesen, F. (2003a). *Om språkforholdene i Pakistan I – Urdu, Pakistans nasjonalspråk*. Språknytt, (3-4). [https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt\\_2003\\_3\\_4/Pakistan1/](https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt_2003_3_4/Pakistan1/)
- Thiesen, F. (2003b). *Om språkforholdene i Pakistan II – Pakistans regional- og lokalspråk*, (3-4). [https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt\\_2003\\_3\\_4/Pakistan2/](https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt_2003_3_4/Pakistan2/)
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Udir (20. Mai 2016b). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>
- Udir (2014). *Minoritetsspråklige barn*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/rett-til-barnehageplass/Minoritetsspraklige-barn/>
- Udir (2017). *Rammeplan for barnehage*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Udir (2019). *Tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehage*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/minoritetsspraklige-i-barnehage/>
- Udir (25. Mai 2016a). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Udir (u.å.a). *Tall og analyse av barnehager 2018*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/>
- Udir (u.å.b). *Identitet og kulturelt mangfold*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?curriculum-resources=true>
- Udir (u.å.c). *Om overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Udir (u.å.d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.*

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Universitet i Oslo – UiO (2020, 7.februar). *Klassifisering av data og informasjon.*

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html>

Verkuyten, M., & Martinovic, B. (2012). *Immigrants' National Identification: Meanings, Determinants, and Consequences.* Social Issues and Policy Review, 6(1), 82-112.

Øzerk, K. (2013). *The Norwegian Educational System, the Linguistic Diversity in the Country and the Education of Different Minority Groups.* International Journey of Elementary Education. 6(1). s. 43-60.

Øzerk, K.: Etterkrigstidens sentrale læreplandokumenter for folkeskolen og grunnskolen. Øzerk, K.: *Opplæringsteori og læreplanforståelse*, 2006, Oplandske Bokforlag.

Øzerk, K.: Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I Selj, E., Lindberg, I. og Ryen, E. (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*, 2020. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K.: Tospråklig oppvekst og læring. Øzerk, K.: *Den andre bølgen i tospråkligheitsforskningen*, 2016. Oslo: Cappelen Damm.

# Vedlegg 1 - Intervjuguide

## Intervjuguide

Intervjuguide med 13 spørsmål (og mulige oppfølgingsspørsmål):

1. Hvilke språk brukte/bruker foreldrene dine til å kommunisere med deg?
2. Hvilke språk brukte/bruker du til å kommunisere med foreldrene dine?
  - Hvis norsk: hvorfor?
  - Hvis blanding av flere språk: Hadde foreldrene dine noe reaksjon på at du blandet språk?
3. Hvilke språk bruker du til å kommunisere med dine søsken?
  - Hvorfor bruker du det språket?
4. Hvilke språk brukte du til å kommunisere med vennene dine fra samme etnisk bakgrunn som deg?
5. Blandet du to språk (morsmål og norsk) når du snakket med vennene dine med lik etnisk bakgrunn som deg?
6. Har du noen gang fått undervisning i morsmål?
  - Hvordan var det?
  - Var det vanskelig?
  - Følte du at du behersket norsk bedre enn morsmål? (Skriftlig og muntlig)
    - Hvis ja: Var det vanskelig å overføre kunnskap du allerede hadde på norsk til morsmål?
  - Hva er dine tanker om en slik morsmålundervisning?
  - Hva forventet foreldrene ut fra en slik morsmålundervisning?
  - Ser du fordeler ved å kunne morsmål både skriftlig og muntlig?
  - Synes du det er viktig å kunne morsmål? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvordan var opplevelsen av å være tospråklig (som barn og ungdom) i Norge?
  - Følte du mer «norsk» eller «pakistaner», med tanke på det språket du brukte mest?
  - Har du noen gang møtt noen fordommer pga. din tospråklig bakgrunn?
    - Hvis ja: Hva tenkte du på da det skjedde? Tenkte du på noen endringer som burde gjøres i deg selv?

- Hvordan hadde du definert deg selv?
  - Hva tenker du når man sier «norsk-pakistaner» (Hva betyr det for deg)?
  - Har dette en påvirkning på ditt valg om språkbruk med barnet ditt?
8. Hvilke språk bruker du til å kommunisere med barnet ditt?
- Er det en spesiell grunn til hvorfor du har valgt (morsmål/norsk/blanding av begge språk) til å kommunisere med barnet ditt?
9. Hva er dine tanker om språkvalg og identitet? (Synes du at det språket du bruker har en påvirkning på hvordan du utvikler deg identitetsmessig? Isåfall, har du tenkt på dette i forhold til ditt barnets språkbruk og dets identitetsutvikling?)
- Har du noen eksempler? (For å få mer klarhet i deres tanker rundt det).
10. Under oppveksten din, eller hvis du noen gang har reist til foreldrenes hjemland (Pakistan), har du noen gang følt mer «norsk» i Pakistan enn i Norge?
- Har det hendt en motsatt situasjon i Norge: at du føler deg mer pakistaner i Norge enn i Pakistan?
  - Hva ved en slik situasjon mener du fører til dette?
  - Tror du at dette har noe med språket å gjøre?
    - På hvilken måte?
  - Har du noen gang opplevd/fått tanken at det er viktig å kunne morsmål når du er i Pakistan? (Selv om du reiser for en liten periode)
11. Blir du noen gang bekymret for at dine barn kan slite med morsmål?
- Hvorfor/Hvorfor ikke?
  - Hva ønsker du å gjøre med det hvis det oppstår en slik situasjon?
12. Blir du bekymret for utvikling av norsk språket hos barnet ditt?
- Hva gjør du for at barnet skal lære seg norsk eller kunne noe norsk før skolestart?
13. Det er 2021. Det har gått ca. 50 år siden første pakistanske arbeidsinnvandrere kom til Norge. Siden da har Norge i dag blitt et flerkulturelt land. Det jobbes stadig med hvordan barn som har annet morsmål enn norsk skal klare seg bra på skolen. Hva er dine forventninger til personalet i barnehage til at tospråklighet kan bli sett på som positiv og at barna dine kan ha en positiv opplevelse av å tilhøre en tospråklig bakgrunn?

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Språkvalg og identitet*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få inn perspektivet til norsk-pakistanske mødre som er født og oppvokst i Norge om deres opplevelse som tospråklig, hvilke språk de foretrekker å bruke (morsmål eller norsk), hvilke språk de foretrekker å bruke når de kommuniserer med sine barn, og hvorfor har de valgt dette språket. I tillegg til hva de ønsker og forventer av barnehage/skole personalet når det gjelder språk- og identitetsutvikling til barnet sitt.* I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å få inn perspektivet til norsk-pakistanske mødre som er født og oppvokst i Norge om deres opplevelse som tospråklig, hvilke språk de foretrekker å bruke (morsmål eller norsk), hvilke språk de foretrekker å bruke når de kommuniserer med sine barn, og hvorfor har de valgt dette språket. I tillegg til hva de ønsker og forventer av barnehage/skole personalet når det gjelder språk- og identitetsutvikling til barnet sitt.

Hovedproblemstilling av oppgaven er som følger:

Hva tenker et utvalg norsk-pakistanske mødre, som er født opp oppvokst i Norge, om tospråklighet, morsmål og påvirkning av språkvalg på identitet?

Forskningsspørsmål, i tillegg til hovedproblemstillingen, som skal bli analysert er:

- Hvordan ser norsk-pakistanske mødre sammenhengen mellom språkvalg og identitetsutvikling?
- Hva forventer norsk-pakistanske mødre av barnehage personalet i forhold til deres barns språk- og identitetsutvikling?

Data samles inn i forbindelse med masteroppgave som skal handle om språkvalg og identitet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk ved Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmålet om å delta fordi du oppfyller utvalgsriteriene for dette prosjektet. Følgende er kriteriene:

- Født og oppvokst i Norge
- Norsk-pakistansk mor
- Har barn som går i barnehage.

Basert på kravene overfor, ble du kontaktet av meg. Valg om deltakelse er frivillig og du har retten til å trekke ut dersom du ønsker det etter samtykke.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette prosjektet innebærer et intervju hvor spørsmål er ferdiglaget på forhånd, men det er mulighet til å utdype enkelte steder for å få en bedre forståelse.

På grunn av Covid-19 er det usikkerhet om det er mulig å kunne møte opp fysisk. Derfor har jeg lagt to planer hvor første prioritering er Plan A.



Plan A: Intervjuet er planlagt å gjennomføre fysisk ved bruk av lydopptak appen (diktafon) anbefalt av UiO.

Intervjuet skal foregå fysisk. Samtalen lagres ved bruk av lydopptak appen (diktafon) og notater underveis, som er kun tilgjengelig for meg og min veileder i perioden 01. januar 2021 til 31. august 2021. Etter intervjuet, skal samtalen transkriberes. Dette blir kun tilgjengelig for meg og min veileder til prosjektet avsluttes. Intervjuet kan ha en varighet på ca. 1 ½ time til maks 2 timer.

Plan B: Samle inn data via Zoom pga. Covid-19.

Hvis intervjuet skal foregå på Zoom får du tilsendt lenke med passord til den dagen du skal bli intervjuet. Samtalen skal lagres ved bruk av lydopptak via Zoom og notater underveis, som er kun tilgjengelig for meg og min veileder i perioden 01. januar 2021 til 31. august 2021. Etter intervjuet, skal samtalen transkriberes. Dette blir kun tilgjengelig for meg og min veileder til prosjektet avsluttes. Intervjuet kan ha en varighet på ca. 1 ½ time til maks 2 timer.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysninger om deg vil kun bli brukt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg (Rabia Saqib) og min veileder (Helene Fulland) vil ha tilgang til dine opplysninger samlet via intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en kryptert minnepinne som er kun tilgjengelig for meg.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger hentet fra deg skal behandles anonymt. Opplysninger skal analyseres, og ikke direkte skrives i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

All data slettes når prosjektet skal avsluttes, som er planlagt 31.august 2021. Etter avsluttet prosjektet, all opplysning hentet fra deg skal bli slettet (lydopptak og transkrib) og makulert (notater under intervju) 31.august 2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Pedagogikk, UiO har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:



- Helene Fulland [helene.fulland@oslomet.no](mailto:helene.fulland@oslomet.no) eller student Rabia Saqib [rabia.saqib@uv.uio.no](mailto:rabia.saqib@uv.uio.no)
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Helene Fulland  
Tlf. 97547311  
Epost: [helene.fulland@oslomet.no](mailto:helene.fulland@oslomet.no)  
(Veileder)

Rabia Saqib  
Tlf. 40732537  
Epost: [rabia.saqib@uv.uio.no](mailto:rabia.saqib@uv.uio.no)  
(Student)

---

# Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

12/3/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Språkvalg og identitet

### **Referansenummer**

876223

### **Registrert**

11.11.2020 av Rabia Saqib - rabiasa@uio.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Tone Kvernbekk, tone.kvernbekk@iped.uio.no, tlf: 22858164

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Rabia Saqib, rabia.saqib@uv.uio.no, tlf: 40732537

### **Prosjektperiode**

01.01.2021 - 31.08.2021

### **Status**

03.12.2020 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **03.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fabf1f5-be7d-4fe0-b1c4-3b3bc2a88a3b>

1/3

hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

12/3/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 4 – Datahåndteringsplan

### Formålet

Dette er et prosjekt som gjennomføres i forbindelse med masteroppgave. Formålet med prosjektet er å få inn perspektivet til norsk-pakitanske mødre som er født og oppvokst i Norge om deres opplevelse som tospråklig, hvilke språk de foretrekker å bruke (morsmål eller norsk), hvilke språk de foretrekker å bruke når de kommuniserer med sine barn, hvorfor har de valgt dette språket, og hva ønsker de av barnehage personalet når det gjelder språk- og identitetsutvikling til sine barn.

### Innsamling

Data blir samlet via et semi-strukturert intervju som blir gjennomført av Rabia Saqib (student). På grunn av Covid-19 er det usikkerhet om det er mulig å kunne møte opp fysisk. Derfor har jeg lagt to planer hvor første prioritering er Plan A.

Plan A: Intervjuet er planlagt å gjennomføre fysisk ved bruk av diktafon appen anbefalt av UiO.

Plan B: Samle inn data via Zoom pga. Covid-19. Zoom gjør det mulig å kunne ta lydopptak mens intervjuet pågår, og lagres på et sikkert sted (Nettskjema), og kan også videre lagres på enda sikrere sted hos TSD.

### Behandling

Alle personlige opplysninger skal bli behandlet konfidensielt. Informantene får all informasjon i informasjonsskriv om hvem og hvordan data skal behandles, hvor lenge det skal være tilgjengelig hos meg og når skal alt slettes og makuleres. Informantene får også et samtykkeskjema som skal skrives under av informanten og leveres for intervjuet.

Etter intervjuet skal jeg transkribere lydopptakene som senere skal brukes til å kunne hente ut det som er relevant for oppgaven min. Det skal bli brukt tematisk analyse, hvor deler av intervjuet skal bli analysert på en måte som ikke skal spesifisere eller gjøre personen gjenkjennerbar.

### Lagring

Det er først og fremst Rabia som kommer til å ha kontroll på data.

Om jeg må ta i bruk Plan B på grunn av Covid-19, skal jeg ta i bruk lydopptak funksjonen på Zoom, som videre kan oppbevares hos TSD for sikrere lagring. Datainnsamling blir kategorisert som rød data og beregnes som sensitiv data. Derfor tas det ekstra hensyn til lagring av innsamlet data.

Transkrib av lydopptak skal oppbevares i TSD. Navnet til informanten skal bli erstattet med en kode (Mor A, B, C). All informasjon som skal gjøre personen gjenkjennerbar skal bli anonymisert.