

MASTEROPPGAVE

«Greia er, jo flere språk du kan, jo større ordforråd har du, og det føles kulere ut å snakke på en annen måte»

En studie i ungdoms flerspråklige hverdag

Kristina Aarekol

Våren 2022

Masterstudium i norsk i skolen

Avdeling for lærerutdanning



Forord

Disse fire årene i mastergradsstudiet har vært lærerike, intense og ikke minst har det vært gøy! Jeg har jobbet i et flerspråklig klasserom siden 2005, og det var derfor ikke vanskelig å velge hvilket tema jeg skulle skrive om.

Det er mange jeg ønsker å takke for at jeg har klart å ferdigstille prosjektet mitt. Jeg begynner med å takke veilederen min Ragnar Arntzen. Takk for alle samtaler via zoom, oppmuntrende e-poster, og ikke minst for at du flere ganger har fått meg til å tenke nytt. Jeg ønsker også å takke masterstudiet norsk i skolen ved Høgskolen i Østfold, og alle de inspirerende og dyktige foreleserne jeg har hatt underveis. Ikke minst vil jeg takke medstudentene mine Sara og Mari for alle kaffekopper, muffins og de gode samtalene på campus i Halden og etter hvert på teams. Tusen takk til venninna mi Merete for at du har orket å lese korrektur og pirket på hver minste ting i språk. Jeg må også takke alle informantene som med glede stilte opp til intervju. Uten dem hadde ikke denne studien vært mulig.

Til slutt må jeg takke samboeren min Thomas som har holdt ut ved min side i alle disse årene som student, og ikke minst barna mine Elsa og Felix som hele tiden har heiet på meg.

Alle eventuelle feil og mangler som nå gjenstår, tar jeg på egen kappe.

Kristina Aarekol

Mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien og forskningsspørsmål	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Strukturen i oppgaven	4
2.0 -Teori og tidligere forskning	5
2.1 Flerspråklighet	5
2.2 Flerspråklighet som ressurs	7
2.3 Transspråking	7
2.4 Morsmål, førstespråk eller arvespråk?	9
2.5 Flerspråklighet i familien	11
2.6 Flerspråklighet og identitet blant unge	13
Kapittel 3 – Metode	16
3.1 Bakgrunn for valg av metode	16
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	17
3.1.2 Fokusgruppeintervju	18
3.1.3 Utforming av intervjuguid	19
3.1.4 Pilotering og gjennomføring av intervjuene	19
3.1.5 Utvalg	20
3.1.6 Informantportrett	22
3.1.6 Transkribering	24
3.2 Fortolkning og analyse	25
3.3 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	25
3.4 Etiske betraktninger	27
4.0 Presentasjon av funn	28
4.1 Hvordan bruker ungdom sine språklige ressurser hjemme?	28
4.1.1 Flerspråklighet i hjemmet	28
4.1.3 Transspråking	31
4.2 Hvilken betydning har de språklige ressursene for ungdommene i deres liv?	35
4.2.1 Arvespråk utenfor hjemmet	36
4.2.2 Ferdigheter og hjertespråk	37
4.2.3 Hva tenker ungdommene om arvespråket og framtida?	40
4.3 I hvilken grad opplever ungdommene sin egen flerspråklighet som en ressurs?	41
4.3.1 Har ungdommene fått anerkjennelse for sin flerspråklighet i skolesammenheng?	41
4.3.2 Flerspråklighet til begeistring og besvær	43
4.4 Hvilke begreper bruker ungdommene om sin egen flerspråklighet?	44
4.4.1 Morsmål og førstespråk	45
4.4.2 Hvem kan kalles flerspråklig?	46
5.5 Oppsummering	47
5.0 Drøfting	49
5.1 Hvordan bruker ungdom sine språklige ressurser hjemme?	49
5.1.1 Flerspråklighet i hjemmet	49
5.1.3 Transspråklige språkpraksiser	51
5.2 Hvilken betydning har de språklige ressursene for ungdommene i deres liv?	54
5.2.3 Hva tenker ungdommene om arvespråket og framtida?	56

5.3 I hvilken grad opplever ungdommene sin egen flerspråklighet som en ressurs?	57
5.3.1 Flerspråklighet til begeistring og besvær	58
5.4 Hvilke begreper bruker ungdommene om flerspråkligheten sin?	58
6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner	61
6.1 Noen begrensninger ved studien.....	63
6.1.2 Videre forskning	64
Sammendrag	66
Abstract.....	67
Litteraturliste	68
Vedlegg:.....	73
Vedlegg 1: Relevans for virket som norsklærer.....	74
Vedlegg 2: Intervjuguide	75
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	78
Vedlegg 4: Godkjenning og kvittering fra Norsk senter for forskningsdata.....	80

1.0 Innledning

I denne studien undersøker jeg flerspråklig ungdoms hverdag og hvordan de bruker de språklige ressursene sine. Formålet med studien er å få en større forståelse for hvordan ungdommer opplever det å være flerspråklig gjennom deres egne refleksjoner og erfaringer. For å få innsikt i dette har jeg gjennomført kvalitative intervju av ungdommer mellom 17-19 år. Videre i innledningen går jeg nærmere inn på bakgrunn og formål, og presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt presenterer jeg oppgavens oppbygging og struktur.

1.1 Bakgrunn for studien og forskningsspørsmål

Vi lever i en flerkulturell verden der flerspråklighet er mere vanlig enn ettspråklighet. Ifølge *Etnologue*, den største databasen over verdensspråk, finnes det 7151 språk i verden fordelt på ca. 200 nasjonalstater, avhengig av hvordan *stat* og *nasjon* defineres. I Norge har vi to offisielle språk, norsk og samisk; kvensk, romani og romanés regnes som nasjonale minoritetsspråk. Det finnes også mange andre språk som følge av innvandringen som startet på 1970-tallet, og ifølge Statistisk sentralbyrå (2022) finnes det 1 025 174 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Det språklige landskapet i Norge har gjennomgått store endringer, fordi omfanget av innbyggere med et annet førstespråk enn norsk, har økt så sterkt de siste 40 årene (Aarsæther, 2018). Å leve i et flerspråklig familieliv kan derfor sies å være svært vanlig for mange familier i Norge, men også i de fleste steder i verden.

Det å forske på flerspråklige familier og arvespråk (heritage language) internasjonalt, men også nasjonalt har blitt mere vanlig (f.eks. Johnsen 2020). Arvespråk kan defineres på forskjellige måter (se kapittel 2.4), men forstås i denne studien som et språk som arves av en eller begge foreldre, og som skiller seg fra majoritetsspråket i samfunnet. (jf. f.eks. Montrul 2012). Studiet av hvordan språkbruk planlegges i hjemmet og blant familiemedlemmer, har i de siste årene etablert seg under termen familiespråkpolitikk (family language planing, FLP) (Johnsen 2020, Svendsen, 2021). I Norge finnes det studier som blant annet har sett på barns språkbruksmønstre og språkskifte i flerspråklige familier (f.eks. Arntsen & Karlsen 2019, Fulland 2016), men færre som har sett på «ungdommers språklige praksiser i og språklige erfaringer fra og i familien» (Johnsen, 2020:2). Derimot har ungdomsspråk utenfor familien fått mye oppmerksomhet gjennom de mange studiene som har sett på talestiler i flerspråklige bymiljøer og hvordan ungdom forhandler om ulike identiteter gjennom språk og språklig variasjon (f.eks. Opsahl 2009a, Hårstad, 2010, Opsahl & Røyneland, 2009).

Det å være *flerspråklig* er et definisjonsspørsmål, og ifølge Svendsen (2021) er det i Norge vanlig å anlegge en bred forståelse av hva flerspråklighet er (jf. kapittel 2.1). Flerspråklighet kan blant annet omfatte det å lære flere språk fra fødselen av, enten *simultant* (samtidig) eller *suksessivt* (etter hverandre). Flerspråklighet kan også omfatte det å ha lært et andrespråk og/eller etter at førstespråket er etablert (Svendsen, 2021:18). Ifølge Haukås (2018), er alle skoleelever i Norge flerspråklige på grunn av det store mangfoldet av dialekter og språk (både muntlig og skriftlig) som elevene møter på i skolehverdagen. Jeg anlegger også en like bred forståelse av flerspråklighet, og i denne studien forstås flerspråklige språkbrukere som individer som har oppnådd varierende grad av muntlig/og eller skriftlig kommunikativ kompetanse, og inkluderer individers totale språklige repertoar (Svendsen 2021). *Flerspråklighet* og flerspråklighet som ressurs vil bli ytterligere redegjort for i kapittelet 2.1 og 2.2.

Synet på flerspråklighet har gjennomgått en endring. Det har gått fra et problemorientert perspektiv (både kognitivt og språklig), til nærmest det motsatte der flerspråklighet ses som en ressurs. Etter 1960 viste ny forskning at flerspråklige barn hadde en gunstigere språklig utvikling enn de enspråklige elevene (Aarsæther 2018:557). Veien fram til at flerspråklighet sees på som en ressurs, har likevel vært lang. Østbergutvalget konstaterer i sin utredning fra 2010 at det må skje en holdningsendring både i samfunnet og i opplæringssystemet «[...] slik at flerspråklighet sees på som en ressurs for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked (NOU, 2010:12). I 2015 svarer flere lærere i en kvalitativ undersøkelse om språkbruk i skolen (Ipsos), at de synes det kan være utfordrende å trekke inn andre språk enn norsk i undervisningen. Utfordringene blir enda mer aktualisert i LK20, der det språklige mangfoldet i samfunnet er tydelig vektlagt (Palm, 2020). I overordnet del i læreplanen står det at «[...] alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Udir, 2017:5). Lignende formuleringer finnes i læreplanen i norsk under fagets relevans og sentrale verdier, der elevene gjennom faget norsk skal «bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Udir, 2019:2).

Selv om det flerspråklige klasserommet ikke står i fokus i studien min, er det likevel det som har inspirert meg til å velge akkurat dette temaet. Jeg har jobbet i videregående skole i Oslo siden 2005, og klasserommet har til enhver tid vært flerspråklig. Da jeg som fersk lærer startet, hørte jeg eldre kollegaer si til elever med annet morsmål enn norsk at «her på skolen snakker vi norsk, morsmålet ditt kan du snakke hjemme eller på fritiden». Den gangen tenkte

jeg ikke at dette nødvendigvis var galt, fordi det ble begrunnet med at alle skal være med, ingen skal ekskluderes. I ettertid framstår det som mere ekskluderende enn inkluderende, fordi det kan signalisere at de språkene elevene hadde lært hjemme, ikke har noe verdi i norsk skole. Gjennom alle disse årene som lærer, har jeg hørt mange språk, både kontaktbaserte talestiler (jf. kapittel 2.5) og mange nasjonalspråk, og jeg har alltid vært nysgjerrig på hvordan ungdommene bruker de språklige ressursene sine i ulike sammenhenger, og hvordan de erfarer det å være flerspråklig.

Formålet med studien min er derfor å kunne bidra med kunnskap til et felt det ikke forskes så mye på. Det finnes noen longitudinelle studier som har sett på språkbruksmønstre og språkskifte fra barndom til tidlig ungdomsalder (se Kulbrandstad 1997, Fulland 2016, Arntzen & Karlsen 2019), og studier som ser på hvordan ungdom får anvendt sine flerspråklige ressurser i skolesammenheng (se f.eks. Sickinghe 2015). Det er derimot færre studier som har sett på hvordan flerspråklig *ungdom* erfarer sin flerspråklighet i familielivet og andre arenaer. Johnsen sin avhandling fra 2020 om flerspråklig ungdom og familien, har mange interessante funn som også er relevant for min studie. Jeg vil derfor støtte meg en del på funnene hennes.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I oppgaven undersøker jeg hvordan flerspråklig ungdom bruker de språklige ressursene hjemme og ute, og hvilken betydning de språklige ressursene har for dem. Dette er en kvalitativ studie der informantene kun representerer seg selv. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker å forstå sosiale fenomener, enten med nær kontakt med deltakerne i felten enten ved intervju eller observasjon (Thagaard, 2018:15). Med utgangspunkt i dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan erfarer flerspråklig ungdom sin egen flerspråklighet?

Det er en nokså vid problemstilling, og for å svare på problemstillingen har jeg laget noen forskningsspørsmål:

- *Hvordan bruker ungdom sin egen flerspråklighet hjemme og ute?*
- *Hvilken betydning har de språklige ressursene for ungdommene i deres liv?*
- *I hvilken grad opplever ungdommene at flerspråklighet er en ressurs?*
- *Hvilke begreper bruker ungdommene om sin egen flerspråklighet?*

Resultatene i drøftingsdelen (se kapittel 5) tar utgangspunkt i en tematisk analyse som er delt inn etter forskningsspørsmålene. Hovedvekten vil likevel ligge på de to første spørsmålene, da de er mest sentrale for å kunne svare på problemstillingen.

1.3 Strukturen i oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel to tar for seg teori og tidligere forskning. I dette kapitlet vil jeg også definere og drøfte hvordan jeg forstår begreper som flerspråklighet, arvespråk, morsmål og første- og andrespråk. I kapittel tre gjør jeg rede for metoden og hvilke overveielser som er tatt i studien. I kapittel fire presenterer jeg funnene fra intervjuene med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel 5 drøfter jeg funnenes avgrensninger i lys av tidligere forskning og teori. I den siste delen konkluderer og oppsummerer jeg de meste sentrale funnene, og peker på noen begrensninger ved studien, helt avslutningsvis kommer jeg med noen forslag til videre forskning.

2.0 -Teori og tidligere forskning

For å få en klarhet i hva som ligger i begrepet flerspråklighet og hvordan ungdommer opplever det å være flerspråklig, vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for noen teoretiske perspektiv og noe tidligere forskning som er relevant i studien min. Jeg begynner først med å gjøre rede for noen sociolingvistiske teorier om flerspråklige praksiser og hva som ligger i flerspråklighet som en ressurs. Deretter forklarer jeg hvordan jeg forstår og vil anvende begreper som arvespråk, morsmål og førstespråk/andrespråk. Videre forklarer jeg noen teorier knyttet til språkbruk innad i familien. Til slutt tar jeg for meg jeg noen teorier om identitet knyttet til flerspråklighet hos unge.

2.1 Flerspråklighet

Flerspråklighet kan undersøkes både på samfunnsnivå og på individnivå. På samfunnsnivå innebærer flerspråklighet at ett eller flere språk er akseptert å bruke i jobb eller utdanning, mens et annet språk brukes i hjemmet. Denne funksjonsdelingen mellom språk, der en varietet har høyere prestisje enn en annen kalles for diglossi. Varietetene omtales gjerne som *høyspråk* og *lavspråk* der de ulike varietetene forstås som gjensidig forståelige (Svendsen 2021:26). Det sentrale ved diglossi er forskjeller i den symbolske makten, der det ene språket har høyere prestisje enn det andre på et lingvistisk marked (Bourdieu, 1977). Bourdieu finner tre former for kapital; *økonomisk*, *sosial* og *kulturell* kapital. *Språklig kapital* er en underkategori til den kulturelle kapitalen, der det å kunne snakke flere språk, eller de «riktige» språkene vil gi en form for kapital. I LK20 er det flerspråklige mangfoldet i samfunnet vektlagt. Dette vises i både overordnet del og læreplanen i norsk (se innledningen), likevel er det flere forskere (se f.eks. Sollid 2019) som har sett at de som ikke snakker de tradisjonelle «fremmedspråkene» for eksempel fransk, tysk og spansk, i mindre grad får anvendt de språklige ressursene sine i skolesammenheng. Det kan derfor vitne om at det kanskje eksisterer en form for diglossi i de norske klasserommene. Når flerspråklighet ses som en ressurs, vil det også utfordre rettighetstankegangen ifølge Dewilde 2020 (Brøyn, 2020). På samme måte som urfolk har fått retten til å bruke flerspråkligheten sin i opplæringen, vil det også bli viktig at nyere minoriteter får den samme retten.

Når man skal undersøke flerspråklighet på individnivå, vil man oppdage at det defineres på ulike måter, alt etter hvilke kriterier som legges til grunn. *Opphavskriterier* tar utgangspunkt i når man lærer seg språkene (tidlig vs. sent), og om man lærer språkene suksessivt eller simultant. Svendsen (2021) trekker også fram *identitetskriterier* som handler om hvordan man identifiserer seg med språkene, og hvordan man identifiseres av andre. Hun kaller likevel

kriteriet noe smalt, for mange nordmenn vil for eksempel bli oppfattet som tospråklige i engelsk og norsk, uten at vi selv kan identifisere oss som engelskmenn. Et tredje kriterium handler om *språkkompetanse* og hvor godt man behersker språkene man kan.

Den tidlige forskningen innen flerspråklighet, stilte strenge krav til hvorvidt man kunne kalle seg flerspråklig. Bloomfield (1933/1957:56) hevdet at man måtte kunne snakke like godt på begge språk som en «innfødt» for å kunne kalle seg flerspråklig. Nyere forskning opererer derimot med et mindre rigid krav til at det å være flerspråklig forstås som individer med «varierende ferdigheter i de ulike språkene». Bloomfield sin definisjon ville utelukket mange språkbrukere fordi det er få som har like god kompetanse i språkene man behersker (Svendsen, 2021, s.55). Grosjean definerer det slik «bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives» (2010:4). Det er også vanlig å definere flerspråklighet i Norge på en lignende måte der den flerspråklige språkbruker har «kommunikativ kompetanse i mer enn et språk for å kunne samhandle med andre språkbrukere med ett eller flere språk i et gitt samfunn» (Svendsen, 2021:56). Definisjonene på hvem som er flerspråklige har altså gått fra *ferdighet* til *bruk* og mot en mer funksjonell definisjon der man bruker ulike språk i ulike situasjoner, til visse formål eller sammen med ulike personer. Språk blir på denne måten knyttet til livsområder og åpner opp for at språkferdigheter utvikles og endres over tid i en dynamisk prosess (Svendsen 2021:56).

Definisjonen på flerspråklighet og hvem som er flerspråklig, har blitt kritisert for å inkludere alle som ikke er enspråklige. Det har blitt kritisert for å være en sekkebetegnelse på alt språklig mangfold der det mister noe av sin forklaringskraft (Svendsen, 2021:53). Når man skal undersøke flerspråklighet på individnivå, må man derfor spesifisere hva man skal studere. Skolens styringsdokumenter forstår flerspråklig som en person som er vokst opp med to eller flere språk som den identifiserer seg med og bruker i hverdagen, selv om den ikke behersker alle språkene like godt (Udir, 2016). Slik forstår også jeg begrepet, og i denne studien er det ungdommer som snakker urdu, punjabi, tamilsk, arabisk og engelsk hjemme som står i fokus.

Språkforskere har ikke bare endret måten å forstå hvem som er flerspråklige, men synet på hva som er språk har endret seg. Fram til årtusenskiftet var det for eksempel vanlig å bruke *tospråklighet* om termen *flerspråklighet* i nordisk forskning. Man forsto tospråklighet som personer som vekslet mellom to autonome språk, for eksempel engelsk og norsk (Svendsen 2021:51). Dette er et eksempel på Saussures strukturalistiske syn på språk, der språk forstås som lukkede strukturer. Tospråklighet blir da forstått som additivt, altså at talere legger til

hele språk eller språkstrukturer. På denne måten har tospråklighet betydd at man har kunnskap om og bruker to autonome språk (García & Wei 2019:29). Den tradisjonelle måten å forstå språk og flerspråklighet har endret seg, og ifølge Svendsen er det velkjent innen flerspråklighetsforskningen at «språk interagerer når to- eller flerspråklige snakker eller skriver [...] der to- eller flerspråklige tar i bruk hele sitt språklige repertoar i verbal kommunikasjon for å oppnå kommunikative mål». Denne nye måten å forstå språk på, kalles for den flerspråklige vendingen (May, 2014, Svendsen 2021) og viser til at man har begynt å studere tilegnelse av flere språk enn to, og at man ser på flerspråklighet på samfunnsnivå (jf. diglossi) og individnivå (Svendsen, 2021:53). Den flerspråklige vendingen vises også gjennom et transspråklig perspektiv der flerspråklighet ses som noe dynamisk, ikke bare additivt (García og Wei 2019:30). Et transspråklig perspektiv tar utgangspunkt i at alle besitter et språklig repertoar, men dette blir videre omtalt i kapittel 2.3.

2.2 Flerspråklighet som ressurs

Som nevnt i innledningen har synet på flerspråklighet endret seg fra problemorientert til ressursorientert. Ordet *ressurs* kommer fra fransk *ressource*, som igjen kommer fra latin *resurgere* og betyr «reise seg igjen» (NAOB, 2022). Ifølge NAOB forstås ressurs som noe som kan utnyttes økonomisk eller kommer til nytte på en annen måte (2022). Forstått slik utgjør flerspråklighet som en reserve eller et språklig hjelpemiddel for å oppnå noe annet. Flerspråklighet som ressurs, slik det er beskrevet i Svendsen (2021:) forstås både i et *psykolingvistisk* perspektiv og et *sosiolingvistisk* perspektiv. Til det første forstås ressurs som et kognitivt hjelpemiddel. Til det andre forstås ressurs som et hjelpemiddel i sosiale sammenhenger, der språk utgjør en form for kapital som kan veksles inn i ulike former for symbolsk og økonomisk kapital (jf. Bourdieu 1977).

2.3 Transspråking

Når man benytter seg av de språklige ressursene eller språkene man kan, kalles det språking eller transspråking (García & Wei, 2019). Termen man bruker avhenger av hva slags teoretisk ståsted forskeren har. Kodeveksling er den eldste termen og har blitt kritisert fordi den legger et mer strukturalistisk syn på språk, der språk forstås som avgrensede, tellelige størrelser (Svendsen 2021:72-79). Videre skiller kodeveksling seg fra transspråking, ved at kodeveksling viser til veksling mellom to språk, mens transspråking viser til talerens totale språklige ressurser, og kan derfor «ikke tilskrives en tradisjonell definisjon av språk» (García & Wei, 2019:38). Nyere studier av flerspråklige barn viser at de driver med språking eller transspråking heller enn å snakke det ene eller andre språket (f.eks. Svendsen, 2004). Transspråking springer ut fra poststrukturalistiske perspektiver på flerspråklige praksiser, der

språk blir forstått som en kommunikativ ressurs, og i ikke som et avgrenset språksystem. Forstått slik, blir grensene mellom hva som er språk flytende, og man er hverken flerspråklig eller enspråklig, men «man befinner seg et sted på et kontinuum» (Johnsen 2020, s.42). García & Wei (2019) beskriver transspråking som et dynamisk syn på flerspråklighet, og ikke som to separate systemer:

[...] vi ser at tospråklige velger trekk fra det språklige repertoaret sitt avhengig av kontekstuelle, emnemessige og interaksjonsmessige faktorer [...]. slik vi ser det, finnes det ikke to språk som aktiveres eller deaktiveres kognitivt ut fra den sosiale eller kontekstuelle situasjonen. I stedet finnes en hel rekke med løsrevne språklige tekk, som alltid er aktivert (García & Wei 2019: 32).

García & Wei vil altså bort fra det tradisjonelle synet der flerspråkighet forstås som å beherske flere autonome språk, og over til noe dynamisk og ikke additivt. Transspråking beskriver en prosess der taleren konstruerer og bruker originale og komplekse diskurser som utgjør talerens språklige repertoar (García & Wei, 2019:38). Den dynamiske tospråkighetsteorien, ser flerspråklige personers språkpraksiser som komplekse og interrelaterte. Det finnes altså bare ett språksystem og ikke flere språksystemer som fungerer parallelt (García & Wei 2019: 31). Vi tar i bruk vår språklige kompetanse og tilpasser den etter hvem vi snakker med. Dette står i motsetning til den tradisjonelle forståelsen som har tenkt språk som adskilte systemer eller størrelser (jf. kodeveksling og et strukturalistisk syn på språk). Transspråking forstås altså som at alle har et språklig repertoar som man bruker til å kommunisere med i den situasjonen man er i. Transspråking kan være både en didaktisk metode og språkpraksiser hos flerspråklige individer eller handling (Haukås 2018, García & Wei 2019). Som didaktisk metode bruker man den samlede språkkompetansen sin for å lære. Når vi transspråker som handling, bruker vi hele vårt språklige repertoar for å gjøre oss forstått, kommunisere eller oppnå en språklig effekt. Språkvalgene innenfor en slik forståelse vil også være strategiske, fordi de språklige elementene brukes når man regner med at mottakeren forstår.

Transspråking har også blitt kritisert i det siste, fordi det utfordrer den etablerte forståelsen av språk. Betegnelsen «språk» eksisterer i folks bevissthet og refererer til bevisste størrelser (Svendsen, 2021:83). I følge García & Wei gjør transspråking motstand mot den historiske og kulturelle posisjonen til ettspråkligheten og tradisjonelle språklige måter å skape mening på (2019:59). Sickinghe (2015) mener at skolens styringsdokumenter bærer preg av diskurser av ettspråklig forutinntatthet der flerspråklig og minoritetsspråklig blir assosiert med

«manglende norskkunnskaper. Om den ettspråklige forutinntattheten stemmer, kan et transspråkingsperspektiv være bra i pedagogisk sammenheng, fordi det åpner opp for å synliggjøre elevenes språklige ressurser som de kan trekke veksler på i klasserommet (Svendsen, 2021:83).

Min studie tar utgangspunkt i transspråking som språkpraksis. Informantene er ikke kjent med begrepet transspråking, men omtaler språkpraksisene som kodeveksling. Når informantene snakker om kodeveksling, legger jeg til grunn et transspråklig syn, men dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen. I denne studien støtter jeg meg på García & Wei sin forståelse om at det ikke finnes to autonome språkssystemer, men at alle har et repertoar av språklige praksiser som man trekker veksler på i en og samme situasjon. Jeg kommer likevel til å bruke termer som arvespråk, morsmål, førstespråk (S1) og andrespråk (S2), nettopp for å ha noen begreper å bruke når ungdommene snakker om sin egen flerspråklighet.

2.4 Morsmål, førstespråk eller arvespråk?

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere noen sentrale begreper innen flerspråklighet fordi det råder en viss uenighet om hvordan man skal definere for eksempel morsmål, arvespråk og førstespråk, og hvilke begreper som egner seg best (se Sickinghe 2015, Fulland, 2016, Arntzen & Karlsen 2019, Svendsen 2021). I styringsdokumentene for integreringspolitikk defineres *morsmål* som det «språket man snakker i barnets hjem, enten med begge foreldrene eller av den ene av foreldrene i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål». I samme dokument sidestilles *førstespråk* (S1) med morsmål, men får i tillegg substantivet «hovedspråk» lagt til i definisjonen. Når morsmål og førstespråk sidestilles, framstår *morsmål* og *hovedspråk* som det samme. *Andrespråk* (S2) defineres som det språket som ikke er *førstespråket*, men det språket man lærer i et miljø der det er i allmenn bruk (Udir, 2016). Ut fra en slik definisjon defineres morsmål og førstespråk som to uforanderlige størrelser, men som jeg har påpekt tidligere og vil si noe mer om, er det ikke gitt at man snakker samme språk over tid i hjemmet (jf. kapittel 2.1, 2.3 og 2.5). Førstespråk og andrespråk (S1 og S2) vil alltid være statiske fenomener siden rekkefølgen er fast (Arntzen og Karlsen 2019), men det vil ikke morsmål være. Det er derfor uheldig å sidestille begrepene *morsmål* og *førstespråk*.

Skutnabb-Kangas definerer morsmål etter kriterier som ligner definisjonen på flerspråklighet, nemlig opphav, identifikasjonskriterier, kompetanse og det språket man bruker mest (1981, 22-25). Det er altså fire måter å definere morsmål på, det er derfor ikke så rart at det skaper forvirring. Hva som er en persons morsmål eller førstespråk, kan derfor variere på ett og

samme tidspunkt ut fra hvilke kriterier man bruker (Skutnabb-Kangas, 1981, s.25). Dessuten indikerer det at morsmål ikke er en fast størrelse, men kan være dynamisk og foranderlig i løpet av et liv. For mange i Norge som snakker andre språk enn bare norsk i hjemmet, kan hvilket språk man oppfatter som sitt hovedspråk forandre seg (se Svendsen 2004, Fulland 2016, Arntzen & Karlsen 2019). Det kan derfor være upresist å sidestille morsmål og førstespråk med hverandre slik det gjøres i styringsdokumentene. Et andrespråk kan bli til ens førstespråk, og et språk man identifiserer seg med. I en film om språk og identitet produsert av Applaus i 2019 for NDLA, svarer en av informantene at hun har vokst opp med to morsmål, russisk og hviterussisk. I dag opplever hun å ha bedre ferdigheter i andrespråket norsk, og for henne er norsk like hjertenært som morsmålet (russisk og hviterussisk), om ikke mer. Det samme bekrefter en annen som sier at han har vokst opp med norsk som morsmål og at sørsamisk er hans andrespråk, men det er likevel sørsamisk som er hans *vaajmoegiele* (hjertespråk) (her siter fra Svendsen 2021). En slik forståelse av morsmål indikerer en tydelig sammenheng mellom språk og identitet, og at man kan ha flere «hjertenære» språk.

I en norsk kontekst har synet på hva man forbinder med morsmål endret seg. Fram til 1970, har morsmål betydd det samme som «norsk», men etter 70-tallet har det betydd alt annet enn norsk, blant annet på grunn av innvandringen (Golden, Opsahl, & Tonne, 2020). Stipendiat Selimovic (2019) mener også at mediene er med på å stigmatisere begrepet morsmål, der det fort brukes for å måle «språkkunnskaper» og at barn som snakker andre språk enn norsk hjemme, ofte løftes fram som et problem heller enn en ressurs. Begrepet morsmål kan dessuten ha en sterk symbolverdi. I dannelsen av den norske nasjonen, ble det viktig med ett felles norsk språk. Jeg skal ikke gå inn på den historien her, men Herders nasjonalromantiske idé om at folk og språk var ett, får ofte skylda for at det ikke var rom for flere språk enn ett i nasjonalstaten Norge (Svendsen, 2021:117). Som vi vet fikk dette store konsekvenser for den samiske befolkningen som ble utsatt for fornorskingspolitikken. Koblingen mellom «språk» og «nasjon» har også ført til at mindretallsgrupper verden over har kjempet for og kjemper for politisk og sosial anerkjennelse, for eksempel Palestina og Kurdistan.

I løpet av arbeidet med oppgaven har jeg kommet over begrepet *heritage language* (HL), som ofte oversettes til *arvespråk* på norsk. Ifølge Johnsen er dette et godt innarbeidet begrep i engelskspråklig faglitteratur og betegner et språk (eller flere) som er «nedarvet» i familien (2020:62). Begrepet har ikke fått samme fotfeste i den norske faglitteraturen, og som jeg nettopp har vist, er det vanligere å bruke morsmål og førstespråk om individer som snakker/lærer et annet språk enn norsk hjemme. Ifølge Johnsen (2020) kan en grunn til at begrepet ikke er like godt innarbeidet her, være at det refererer til språklige fenomener som

«arveord», der termen viser til de eldste ordene i norsk som kan spores tilbake til urgermansk og indoeuropeisk. He definerer arvespråk slik «(HL) refers to a language that is often at or inherited from home and that is different from the language used in mainstream society» (2011:587). Montrul definerer «heritage speakers [...] individuals who have been exposed to an immigrant or a minority language since childhood and are also very proficient in the majority language» (2012:206). Begge definisjonene ligner på morsmålsdefinisjonen ved at språket er arvet fra foreldre og at det er det språket som skiller seg fra majoritetsspråket, men forskjellen ligger i at termen rommer både morsmål og førstespråk og dermed mangler de negative assosiasjonene. En arvespråkstaler blir også definert ut fra alder og at språkene kan være lært enten simultant eller suksessivt:

“[A] heritage speaker is an early bilingual who grew up hearing (and speaking) the heritage language (L1) and the majority language (L2) either simultaneously or sequentially in early childhood (that is, roughly up to age 5 [...]), but for whom L2 became the primary language at some point during childhood (at, around or after the onset of schooling).” (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013:133).

En arvespråkstaler er altså en som tilegner seg et S1 på naturlig måte i tidlig barndom, i et samfunn der et annet språk dominerer, og man er fortsatt arvespråkstaler selv om man har tilegnet seg majoritetsspråket samtidig som arvespråket. I denne studien anvender jeg arvespråk som term fordi jeg mener den er mere presis enn termen morsmål. Dessuten passer arvespråk godt som term når informantene snakker om den språklige og kulturelle arven de ønsker å bringe videre. Informantene i studien min er alle arvespråkstalere, fordi de snakker et eller flere S1 hjemme som ikke er norsk. I intervjuene diskuterer vi begrepene førstespråk og morsmål, men termen arvespråk er ikke brukt, fordi jeg oppdaget begrepet etter at intervjuene var gjennomført.

2.5 Flerspråklighet i familien

Hjemmet er et viktig domene for bruk av minoritetsspråk (Arntzen og Karlsen 2019:38), og ifølge Johnsen (2020) er ungdoms språklige erfaringer og praksiser innad i familien en lite undersøkt kontekst. Et vanlig begrep når man skal studere språkbruk hos flerspråklige er domene (Fishman, 1965, Pauwels 2016, Arntzen & Karlsen, 2019), og i studier av språkbevaring og språkskifte ser man ofte på familien som domene i tillegg til domener som fritidsdomenet og skoledomenet for å nevne noen (Pauwels, 2016:90). Fisher hevder også at «the family domain has proved to be a very crucial one» (1965:76). Domene kan forstås som en samlebetegnelse for ulike typer samtalesituasjoner, som viser at språkvalg «are [...] related to widespread socio-cultural norms and expectations» (Fishman, 1965: 73). Et sosiokulturelt

felleskap blir ifølge Johnsen karakterisert av at de har spesifikke språkbruksmønstre knyttet til seg (2020:11), og språkbruken vil variere innenfor domenet avhengig av tema og samtalepartner (Pauwels, 2016:89). Domenebegrepet anvendes også for å gi et bilde av dominansforholdet mellom språkene i et flerspråklig individs liv, og hvordan forholdet påvirker språkvalgene. Det er for eksempel vanlig å bruke majoritetsspråket når man samtaler om skole og arbeidsliv, mens arvespråket anvendes i større grad om mer intime temaer som familie og venner (Pauwels, 2016:91).

Domenebegrepet har blitt kritisert, fordi det er for store variasjoner innenfor et domene og fordi språkbrukere ikke følger samme norm. Domenebegrepet vil derfor ikke egne seg til annet enn å generalisere hvordan flerspråklige personer bruker ulike språk i ulike situasjoner (Johnsen 2020:14). Slik sett kan domenebegrepet framstå som noe statisk, og harmonerer ikke med flerspråklighet som en dynamisk prosess eller et transspråklig perspektiv (se kapittel 2.1 og 2.3). Domenebegrepet kan likevel forstås som noe mer komplekst og dynamisk (se Rydenvold 2014, Fulland, 2016, Arntzen & Karslen 2019) dersom man utgår fra et perspektiv der flerspråklige språkbrukere bruker ulike språk innenfor samme domene. Domene trenger altså ikke å bli oppfattet som noe avgrenset, men heller som noe som kan overlappe hverandre. Det er flere longitudinelle studier som har sett på språkbruksmønstre i ulike domener. Både Fulland (2016) og Arntzen & Karlsen (2019) finner at majoritetsspråket, altså norsk var styrket i alle domener fram til tolvårsalderen, men at det i hjemmet var mer variert og tospråklig enn i de andre domene. Kommunikasjonen mellom barna og foreldrene var i større grad preget av arvespråket, mens kommunikasjonen mellom søsken var mere norskdominant. Begge studiene peker på at samtalepartner og emne var relatert til språkvalget i hjemmedomenet (se også Pauwels 2016). I studien min, vil jeg anvende domenebegrepet som et analyseredskap for å få en oversikt over ungdommenes språkbruk i hjemmet.

Studiet av hvordan språk planlegges i hjemmet og blant familiemedlemmer, har i de siste årene etablert seg under termen familiespråkpolitikk (family language planing, FLP) (Svendsen, 2021:133). Familiespråkpolitikk er et relativt nytt forskningsfelt, og ifølge Johnsen (2020:29) er det Fogle, King og Logan-Terry som i 2008 først artikulterer FLP som et teoretisk rammeverk, der forskningen kombinerer både førstespråkstilegnelse og språkplanlegging. Dette gir en mulighet til å studere interaksjonen mellom barn og voksne, språkideologiene hos de foresatte og den sosiale språkutviklingen hos barnet (Svendsen, 2021:133). Språkideologi forstås som et sett av forestillinger om sosiale og språklige sammenhenger. Språkideologi er ikke bare individuelle oppfatninger, men henger sammen med kollektive oppfatninger folk har om språk og bruk av språk (Svendsen, 2021:29).

Tidligere studier innen familiespråkpolitikk har ifølge Johnsen vært preget av et statisk syn på språk, der språk forstås som avgrensede grammatiske systemer (2020:32). Dette skyldes i hovedsak at forskningsfokuset har ligget på språkbevaring for å hindre språkskifte (jf. domenebegrepet). Til tross for etableringen av familiespråkpolitikk, har flere studier stor sett vært dominert av foreldres perspektiv, mens barn og ungdoms språkbruk i familien ikke har fått like mye oppmerksomhet (Johnsen, 2020:34). Ifølge King (2016:727-728) anerkjenner nyere studier innen familiespråkpolitikk i større grad «the family as a dynamic system, including child agency, identity choices and family (re) formation», altså at alle familiemedlemmenes valg og praksis av språkbruk er viktige. Endringen i forskningen viser at språkpolitikken innad i familien ikke er et direkte resultat av foreldrenes språklige strategier, fordi barna spiller også en signifikant rolle i skapningen av familiespråkpolitikken gjennom deres språkvalg.

Det er flere studier som tematiserer barnas rolle innen familiespråkpolitikk. Svendsen (2004) undersøker hvordan barns rolle som sosiale aktører og hvordan familiespråkpolitikken, herunder den flerspråklige kompetansen endrer seg gjennom oppveksten (Svendsen 2021: 133). Obojska (2019) fant blant annet ut at det er ulike oppfatninger hos barn og foreldre om hvilken posisjon norsk skal ha i hjemmet. Prosjektet MultiFam (2015-2020) har hatt som hovedmål å utvikle kunnskap om faktorene som bidrar til flerspråklige familiemedlemmers språkvalg og språkpraksis i hjemmet. Studien til Johnsen (2020) skiller seg ut fordi den kombinerer to forskningsfelt, forskning på flerspråklige familier og forskning på flerspråklig ungdom. Funnene i studien hennes viser at familien kan forstås som et språklig praksisfellesskap, der familiene konstruerer en flerspråklig gruppeidentitet. De unge familiemedlemmene tar for eksempel i bruk de språklige ressursene på kreative og lekne måter. Slik blir ungdommene aktive deltakere som former og utvikler familien som et språklig og sosialt fellesskap. I studien min vil jeg anvende familiespråkpolitikk for å forklare hvordan ungdommene også er med på å forme familiens språklige praksiser.

2.6 Flerspråklighet og identitet blant unge

Studier om ungdommers språkbruk har i stor grad vært dominert av data som ser på ungdommers interaksjon mellom jevnaldrende, og da spesielt i byområder med mange innbyggere med innvandrerbakgrunn (Johnsen, 2020:55). Studiene har for eksempel sett på hvordan ungdommene posisjonerer seg selv og andre ut fra antatt klasse, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisk bakgrunn og geografisk bosted. På bakgrunn av dette har det vokst fram nye talestiler i flerspråklige bymiljøer i Nord-Europa (se Hårstad & Opsahl 2013, Svendsen, 2021). Talestilen i Norge har flere navn og på folkemunne og i mediene, kalles den ofte

kebabnorsk (Ims 2013) og på fagspråket *multietnolektisk stil* (Hårstad & Opsahl, 2013). Svendsen velger å bruke *kontaktbaserte talestiler*, fordi hun mener *stil* indikerer flere ting, blant annet at man veksler mellom ulike måter å snakke på og at *stil* ikke viser til et fiksert språk. I tillegg rommer ordet *stil* semiotiske tegn som musikksmak og klesstil (2021:159, se også Stjernholm, 2019). Det interessante med denne formen for talestil, er at den er kreativ, og at den bruker majoritetsspråket på nye måter. Variasjon av språkbruken signaliserer ulike identiteter gjennom språk og variasjon. På samme måte som *kontaktbaserte talestiler* signaliserer ulike identiteter og kreativitet, vil også språk indeksere konstruerte identiteter. Ifølge Stjernholm forstås indeksering som hvordan «den sosiale betydninga eller valøren [det] språklige uttrykk bærer med seg (2019:27).

For å forstå de språklige praksisformene hos ungdom, er et sosialkonstruktivistisk perspektiv en vanlig teoriramme. Sosiale kategorier og essenser er ikke konstante sett fra et sosialkonstruktivistisk ståsted, sosiale fenomener konstrueres og rekonstrueres gjennom menneskelig samhandling (Hårstad & Opsahl, 2013:13). Dette kan igjen overføres til et sosialkonstruktivistisk syn på identitet(er). Med det menes at identitet(er) er noe man bevisst eller ubevisst kan forhandle om i en gitt samhandling gjennom språk, semiotiske uttrykk og andre sosiokulturelle praksiser (se Hårstad & Opsahl, 2013, Svendsen 2021:156).

På samme måte som ungdom forhandler om identitet(er) gjennom kontaktbaserte talestiler, vil også språklige ressurser som arvespråk gjøre det. Canagarajah (2019) argumenterer for at arvespråk kan påvirkes av interaksjon og sosiale møter mellom ulike språk, språkgrupper og språkbrukere. På denne måten ses arvespråk som noe foranderlig og ligner det dynamiske synet på flerspråklighet og språkbruk (jf. kapittel 2.1). Når individer tar i bruk språklige trekk, så blir det fylt med nye betydninger som kan indeksere andre identiteter (Johnsen, 2020:65). Utfra et transspråklig perspektiv, trenger man ikke kunne språkene fullt ut for å benytte seg av språklige trekk på en strategisk måte. Språkbrukerne kan bruke stilisering, altså «ikle seg andre «stemmer» ved å ta i bruk overdrevne versjoner av ulike språk, dialekter eller talestiler» (Svendsen, 2021:157).

Johnsen (2020) har sett på hvordan arvespråk brukes som identitetskonstruksjon i familien. Hun finner at språklige ressurser kan representere både *kontinuitet* og *forandring* i tre spansktalende familier. Ressursen representerer *kontinuitet* fordi spansk er med på å indeksere et forhold mellom ungdommene og familiens opphav og røtter. På denne måten viser den språklige ressursen til en gruppetilhørighet som deles av foreldre og ungdommer. Ressursen representerer *forandring* ved at forholdet de har til spansk ikke er entydig eller statisk, men at

det kan forandre seg i løpet av livet, og i ulike sosiolingvistiske kontekster (s.104). I lys av det jeg har presentert om flerspråklighet og identitet, vil det være interessant å se om arvespråkene til informantene indekserer identitet, og om de opplever at arvespråkene representerer kontinuitet og forandring på samme måte som i Johnsens spansktalende familier.

Kapittel 3 – Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram metodisk for å finne svar på problemstillingen. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler. Først vil den vitenskapelige tilnærmingen begrunnes, altså valg av metode og hvordan jeg har hentet inn data gjennom intervju. Videre gjør jeg greie for analysen av materialet. Deretter drøfter jeg studiens validitet og reliabilitet, og slutt vil jeg kommentere noen etiske aspekter ved datainnsamlingen.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Valg av metode henger nært sammen med problemstillingen (Neteland, 2020:51). For å finne en god metode som passet til prosjektet mitt, måtte jeg se på målet med oppgaven min og hva jeg ønsket å undersøke. Deretter hvordan kunnskapen skulle innhentes. Problemstillingen min handler om at jeg ønsker å finne ut av ungdommers erfaringer, refleksjoner og opplevelser knyttet til det å være flerspråklig, det var derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming for å finne svar. Kvalitativ forskning karakteriseres ved at «vi søker å forstå sosiale fenomener, enten med nær kontakt med deltakerne i felten ved intervju eller observasjon» (Thagaard, 2018:15). For å få innblikk i ungdommenes erfaringer og opplevelser, var jeg nødt til å snakke med dem. Målet var ikke å finne statistiske generaliseringer som i en kvantitativ tilnærming, men jeg ønsket heller få innsyn i og utvikle en forståelse for hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018). I denne studien har jeg derfor valgt intervju som metode, og datamaterialet består av to semistrukturerte intervjuer og et fokusgruppeintervju, til sammen er det åtte informanter mellom 17-19 år. Intervjuformene og informantene blir videre omtalt i kapittel 3.1.1, 3.1.2 og 3.1.6.

I masteroppgaven benytter jeg en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som åpner opp for informantenes egne opplevelser, og hvordan de oppfatter virkeligheten og sin språklige hverdag. Å ha et fenomenologisk utgangspunkt, betyr at man som forsker tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Brinkmann & Kvale 2017, Thagaard, 2018). Fenomenologien har altså fokus på forståelse av et fenomen, og ikke forklaring av et fenomen. Med utgangspunkt i fenomenologien har jeg forsøkt å forstå hvordan informantene opplever det å være flerspråklig, og slik den erfares av dem. Man kan forestille seg at ungdommene har ulike oppfatninger av det å være flerspråklig, og vil trolig ikke sammenfalle i ett og alt, men det er de felles erfaringene til deltakerne som danner grunnlaget for min forståelse, og som igjen

gjør at vi «kan utvikle en generell forståelse av fenomenet vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 36). For å forstå fenomenet må vi fortolke, derfor tar jeg også utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming til tolkning i denne oppgaven. Et sentralt prinsipp innen hermeneutikkens fortolkningstradisjon er at man hele tiden går fram og tilbake mellom å analysere delene og helheten, altså at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenet kan tolkes på flere nivåer (Kvale & Brinkmann, 2017, Thagaard, 2018).

Jeg valgte en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen. Abduksjon er hverken induktiv eller deduktiv, men vil si at man har en forforståelse av det temaet man skal forske på, og at man veksler mellom teori og empiri. Empirien vil være styrende, men det man fortolker og hvordan man analyserer empirien, vil i stor grad være påvirket av både det teoretiske utgangspunktet og den forforståelsen man har (Kjelaas, 2020:32). Før datainnsamlingen hadde jeg satt meg inn i teori og tidligere forskning om flerspråklighet, samtidig har jeg som lærer vært interessert i språkvitenskapelige problemstillinger og flerspråklighet i nesten hele mitt yrkesaktive liv.

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en egnet å måte å få kunnskap om menneskers meninger, opplevelser, refleksjoner og erfaringer (Neteland & Aa, 2020:51).

Problemstillingen min handler nettopp om å få innblikk i ungdommers erfaringer av det å være flerspråklig, derfor er et kvalitativt intervju en egnet metode. «Det kvalitative intervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk» (Kvale & Brinkmann, 2017). Med andre ord er man ikke ute etter kvantifisering, men heller nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden. Intervjuet kan struktureres på mange måter, enten svært strukturert med mange styrende spørsmål, eller det stikk motsatte som en tilnærmet løs samtale mellom intervjueren og intervjupersonen, altså et semistrukturert intervju. Kort oppsummert er et semistrukturert intervju en samtale mellom forsker og intervjuperson, som blir styrt av de temaene intervjupersonen ønsker å få kunnskap om. Intervjuformen søker altså å hente inn beskrivelser av intervjupersonens livsverden og fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Brinkman & Thangaard, 2012, Brinkman & Kvale, 2017, Thagaard, 2018).

Temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis. Denne intervjutypen åpner også opp for spørsmål og temaer som ikke nødvendigvis var planlagt i forkant. Om jeg strukturerte intervjuet på denne måten, ville det forhåpentligvis bli lettere å få til en positiv interaksjon der informantene snakker om sine opplevelser og erfaringer. Utformingen av intervjuguiden blir nærmere omtalt litt lengre ned.

3.1.2 Fokusgruppeintervju

Jeg valgte å kombinere flere typer intervjuer for å kunne svare på problemstillingen. I tillegg til dybdeintervjuet, valgte jeg også å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Å kombinere to intervjuformer, kan kalles for en metodetriangulering og vil øke validiteten om de ulike metodene gir lignende resultat (Neteland & Aa, 2020:17). I et fokusgruppeintervju produserer man empiriske data på gruppenivå, mens i et dybdeintervju på individnivå.

Fokusgruppeintervjuet består som oftest av en gruppe på 6-10 personer som ledes av en moderator som styrer ordet, og sørger for at alle kommer til orde (Tjora, 2017:124). I et slikt intervju er det først og fremst viktig å få fram mange forskjellige synspunkter om et emne (Kvåle & Brinkmann, 2015:179). Fordelen med et slikt intervju er at det kan få fram flere forskjellige synspunkter om flerspråklighet, uten at formålet er å komme til enighet. Den «kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle [...] intervjuer» (Brinkmann & Kvåle, 2017:180). Dessuten kan metoden virke mindre truende for deltakerne enn individuelle dybdeintervjuer når oppfatninger og meninger skal diskuteres (Tjora, 2017:123). Utfordringen med et slikt intervju er at den sosiale kontrollen i fokusgruppen kan hindre og begrense deltakernes lyst til å uttale seg. Men, på samme tid har man heller ikke i et dybdeintervju noe garanti for at informantenes forståelse(r) og praksis(er) kommer fram. I et fokusgruppeintervju vil deltakerne mest sannsynlig stille spørsmål ved hverandres uttalelser og kommentere hverandres erfaringer. En slik kontekstuell forståelse har ikke en forsker, og et fokusgruppeintervju vil derfor kunne være en metodisk styrke for å nyansere dataene ytterligere til det å supplere komplekse data (Halkier, 2010, s. 14-15). En fokusgruppe kan bidra til å utdype og få kjennskap til variasjoner i holdninger til temaet i større grad enn et dybdeintervju (Thagaard, 2018:92). En ulempe i et fokusgruppeintervju kan være at den enkelte får sagt mye mindre enn i et individuelt intervju, mens en av styrkene er nettopp den sosiale interaksjonen (Halkier 2012).

Moderatoren i et fokusgruppeintervju spiller en annen rolle enn en intervjuer i et individuelt intervju. I tillegg til å få deltakerne til å snakke sammen, må moderatoren også håndtere den sosiale dynamikken blant deltakerne. I gjennomføringen av et fokusgruppeintervju, må man dessuten bestemme seg for hvor mye involvering en moderator skal ha. Jo mere strukturert intervjuet skal være, desto mere involvering kreves det av moderatoren (Halkier, 2012:140-142). Jeg valgte den blandede traktmodellen der man starter åpent og slutter med å stramme styringen (Halkier, 2012:140), modellen vil bli presentert nærmere i neste avsnitt.

3.1.3 Utforming av intervjuguid

I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguid (vedlegg 2) med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene ble omformulert til flere intervju spørsmål i et mer hverdagslig språk, fordi et forskningsspørsmål «sjelden fungerer som et godt intervju spørsmål» (Brinkmann & Thangaard, 2012, s. 30). Forskningsspørsmål er basert på teori og tidligere forskning og ofte formulert i et komprimert akademisk språk (Neteland & Aa, 2020: 58). Dessuten søkte forskningsspørsmålene forklaringer som for eksempel flerspråklighet i bruk, mens intervju spørsmålene søkte beskrivelser av dem. I tillegg hadde jeg en del uformelle samtaler med egne elever i forkant. På denne måten fikk jeg flere innspill til spørsmål og hvordan jeg skulle utforme intervjuguiden.

Jeg benyttet meg av et såkalt traktintervju i både dybdeintervjuene og i fokusgruppa. Denne modellen gir plass til deltakernes perspektiver og samspill, samtidig som den belyser egne forskningsinteresser (Halkier, 2012, s. 140). I et traktintervju starter man med noen enkle og generelle oppvarmingsspørsmål først, for deretter å snevre seg gradvis inn mot spørsmålene som egentlig er formålet med samtalen (se Neteland & Aa 2020, Halkier 2012). Dette er en god måte å strukturere intervju på, fordi informantene kan snakke seg varme og trygge om spørsmål som ikke er så vanskelig å svare på. Jeg startet med generell informasjon om informantenes bakgrunn og interesser, språkbiografi, deretter fikk de spørsmål om arvespråk og identitet, hvilke begreper de bruker om sin egen flerspråklighet, og til slutt spurte jeg om hva de tenkte om arvespråk og framtida.

3.1.4 Pilotering og gjennomføring av intervjuene

For å få til god kvalitet på intervjuene, kan det være lurt å øve på å gjennomføre intervjuet først (Neteland & Aa, 2020, s. 61). I forkant av alle intervjuene, gjennomførte jeg derfor et prøveintervju med en bekjent som har en bakgrunn som ikke er ulik informantene mine. Selv om personen i prøveintervjuet er litt eldre enn informantene i studien, visste jeg at jeg ville få gode tilbakemeldinger og interessante diskusjoner om emnet, fordi vi hadde diskutert temaet i uformelle situasjoner tidligere. Etter intervjuet måtte jeg legge til noen og endre noen spørsmål, men alt i alt fungerte guiden godt til et semistrukturert intervju. Dette hjalp meg til å være bedre forberedt og at jeg kunne stille bedre oppfølgingsspørsmål i selve intervjuene. Planen var å transkribere pilotintervjuet, men jeg oppdaget at jeg hadde brukt en opptaksfunksjon som ikke fungerte, jeg fikk derfor ikke tilgang til lydfilen etterpå. Jeg hadde heldigvis tatt gode notater underveis. I gjennomføringen av de individuelle dybdeintervjuene

og i fokusgruppa, brukte jeg derfor to opptakere slik at jeg skulle være helt sikker. Jeg ønsket også å gjennomføre pilotering av fokustrupointintervjuet, og helst burde jeg selv vært deltaker i et fokustrupointintervju i forkant (Mason, 2018). Med mange restriksjoner på grunn av den pågående pandemien, fikk jeg det dessverre ikke til.

Gjennomføringen av intervjuene har vært spredt utover høsten 2021 og i januar 2022.

Årsaken til spredningen skyldes den pågående pandemien. Noen av intervjuene måtte derfor utsettes på grunn av karantene, isolasjon og sykdom. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt og ikke digitalt. Jeg fryktet at digitale intervjuer ikke ville gi samme kvalitet på svarene, fordi noe av muligheten til å bruke kroppsspråk, og ikke minst noe av samtaleaspektet som det gode intervjuet er avhengig av, ville forsvinne. I forkant av intervjuene ble informasjonsskriv og samtykkeskjema sendt på e-post. Det første intervjuet ble gjennomført i høstferien på Deichman hovedbibliotek i Oslo. Fokustrupointintervjuet og det andre dybdeintervjuet ble avholdt på skolen jeg jobber på, henholdsvis etter skoletid og i en fritime. Alle intervjuene tok ca. 1 time, men det første intervjuet tok noe lengre tid, trolig fordi jeg manglet erfaring.

I forkant av intervjuene, forklarte jeg hva jeg kom til å spørre om og hvor lang tid intervjuene kom til å ta. I tillegg minnet jeg om at de kunne trekke seg når som helst, og at de kunne få lese transkripsjonene i etterkant om ønskelig. Selv om at de hadde fått all informasjon på e-post i forkant, ville jeg forsikre meg om at de hadde fått med seg formålet med intervjuene og rettighetene de hadde. Under intervjuene brukte jeg opptaksfunksjonen på mobiltelefonen, i tillegg til å ta notater underveis i tilfelle det dukket opp noe jeg ville følge opp senere. Selv om jeg hadde med intervjuguiden, forløp intervjuene noe ulikt. Intervjuguiden fungerte mer som en huskeliste enn en liste jeg fulgte slavisk. Mange av temaene jeg hadde tenkt å spørre om, kom deltakerne inn på selv underveis, og i tillegg ble det nevnt ting jeg ikke hadde tenkt på. Underveis i intervjuet, skrev jeg også ned punkter jeg syntes var viktige å huske til transkriberingen. Jeg opplevde at alle deltakerne var interessert både i å snakke om temaet og å dele sine erfaringer, og samtlige takket meg fordi jeg hadde valgt akkurat dem til studien min.

3.1.5 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved et begrenset antall personer, derfor bør utvelgelsesprosessen være hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018:54). Jeg valgte *strategisk utvelgelse*, som baserer seg på at man systematisk velger personer som har kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Det var mest hensiktsmessig å velge

deltakere som er *typiske* i forhold til fenomenet som jeg studerer (Thagaard, 2018:58). Det betyr at alle informantene var flerspråklige, samtidig som de representerer bredde og variasjon i det å være flerspråklig fordi de har forskjellige arvespråk, samt ulik bruk av språkene sine. Når man gjør et strategisk utvalg, kontakter man folk man vet er interessert i temaet, gjerne folk man kjenner fra før, eller er venn av venners venn (Neteland, 2020:54). Ifølge Neteland (2020:54) kan det likevel være vanskelig å generalisere funnene ved strategisk utvalg, fordi respondentene ikke representerer hele populasjonen. Det vil likevel være mulig å gjøre en teoretisk generalisering der man bruker teori og lignende studier for å argumentere for at funnene i for eksempel min studie også kan gjelde i andre studier (Thagaard, 2013: 210-214 i Neteland, 2020:54). Som omtalt i kapittelets innledning, har jeg hatt to dybdeintervjuer, og et fokusgruppeintervju med seks deltakere. Ifølge Brinkmann og Thanggaard (2012) er det bedre med få intervjuer og heller gjennomanalysere disse. Om det blir for mange intervju, er det en fare for at det blir for mye data og at man ikke får laget en sammenhengende analyse og fortolkning (s.21). Dessuten legger problemstillingen min opp til å gå i dybden på hvordan ungdom opplever det å være flerspråklig. Derfor er det hensiktsmessig å bruke god tid på intervjuene (Neteland, 2020:55). Om jeg hadde lagt opp til kortere intervjuer med flere personer, er det ikke sikkert at jeg hadde fått den dybden jeg ønsket.

I det første intervjuet tok jeg kontakt med en tidligere elev som hadde byttet til en annen skole. Jeg visste at hun ville være interessert fordi vi forrige skoleår hadde snakket en del sammen om temaet. Jeg spurte henne våren 2021 om hun kunne tenke seg å delta, og vi ble enige om at jeg skulle kontakte henne etter sommeren. Den andre intervjupersonen fikk jeg tips om fra en kollega. Hun var elev på skolen som deler samme bygg som min skole. Jeg kontaktet henne på e-post, og vi ble enige om tid og sted. Begge informantene har annet arvespråk enn norsk, henholdsvis tamilsk og engelsk og arabisk.

I utvelgelsen av deltakere til fokusgruppeintervjuet, måtte jeg ta noen flere hensyn. Deltakerne er fra skolen jeg jobber på, men for å unngå etiske utfordringer var det viktig å ikke ha med elever jeg har noe tilknytning til. Det kan være vanskelig å si nei til å delta i et forskningsprosjekt om det er ulike maktforhold mellom forsker og deltaker slik en lærer/elev-situasjon er. Rekrutteringen av informanter må derfor gjennomføres slik at den som blir spurt opplever det som frivillig å delta (NSD, 2022). Jeg startet med å spørre fire elever med urdu og punjabi som arvespråk, og som jeg tenkte var interessert i temaet. En av deltakerne rekrutterte to til, slik at det ble seks til sammen. I en fokusgruppe er det den sosiale interaksjonen som er viktig. En fokusgruppe bør derfor ikke være for homogen, men heller

ikke for heterogen fordi det enten kan forekomme for mange konflikter eller mangle gode samspill (Halkier, 2012, s.137). Jeg valgte deltakere med ulik alder og kjønn, men med urdu som felles arvespråk. Det åpnet opp for gjenkjennelighet i erfaringer og forståelser til det å være flerspråklig. Et annet diskutert trekk ved sammensetting av fokusgrupper, er hvorvidt deltakerne skal kjenne hverandre eller ikke (Brinkmann & Thangaard, 2012, s. 138). En gruppe som ikke kjenner hverandre fra før, kan få fram flere perspektiver fordi de må spørre hverandre om ting man kanskje ikke kan ta for gitt. På den annen side vil man kanskje miste noe av den sosiale gruppedynamikken. Jeg valgte derfor deltakere som kjente hverandre fra før.

For å opprettholde prinsippet om konfidensialitet (jf. kapittel 3.4), har alle informantene fått fiktive navn. Informantene kommer altså fra tre ulike osloskoler, men deltakerne i fokusgruppa kommer fra samme skole.

3.1.6 Informantportrett

Tabell 1 viser en oversikt over informantenes språk, alder og hvilken intervjuform de har deltatt i. Førstespråk (S1) og andrespråk (S2) er oppgitt her etter rekkefølgen de tror de lærte språkene de kan. Noen av informantene har flere førstespråk, og de er ikke helt sikre på hvilket språk de lærte først, eller om de lærte språkene samtidig. S1 og S2 er altså ikke oppgitt etter hvilket språk de behersker best.

For å gi et noe mer utfyllende bilde av informantene, som ikke nødvendigvis kommer fram i presentasjonen av funnene (se kapittel 4), vil jeg i tillegg til tabellen presentere informantene gjennom korte portretter. Jeg har mere data på informantene i dybdeintervjuene enn på deltakerne i fokusgruppa, datagrunnlaget er derfor ikke helt likt. I fokusgruppa har jeg ikke oversikt over hvor mange søsken deltakerne har, eller hvilket nummer de er i søskenflokk.

Deltaker	Kjønn	Alder	S1	S2	Lesing/skriving	Morsmål som Fremmedspråk på vgs.
Maya	jente	16	arabisk	norsk	ja/ja	Nei, fransk
Asha	jente	17	tamilsk/engelsk	norsk	ja/ja	ja
Zahra	jente	17	Urdu/punjabi	norsk	ja/nei	Nei, tysk
Noor	jente	18	Urdu/punjabi	norsk	ja/ja	ja
Mina	jente	18	Urdu/punjabi	Norsk/hindi	ja/ja	ja
Hussain	gutt	18	Norsk	Urdu/punjabi	ja/ja	ja
Danial	gutt	18	Urdu/norsk	punjabi	ja/ja	ja
Abid	gutt	18	Urdu/norsk	punjabi	ja/ja	Nei, tysk

Tabell 1 Oversikt over informanter, alle med fiktive navn eller kode og øvrig data.

Maya - dybdeintervju

Maya er født i Palestina og flyttet til Norge som 4-åring sammen med mor, far, storebror, storesøster og lillesøster. Etter ett år vendte familien tilbake til Palestina, og hun gikk første- og andreklasser der. Litt ut i 3.klasse flyttet de tilbake til Oslo, og familien har bodd i Oslo siden. Nå går hun første året på videregående studiespesialisering i Oslo. I dag bor hun sammen med mor, far og lillesøster, de eldste søsknene har flyttet hjemmefra. Hjemme snakker hun arabisk med foreldrene, men stort sett norsk med lillesøster.

Asha - dybdeintervju

Familien til Asha består av mor, far og lillebror på 16 år. Asha og lillebroren er født i Oslo, men moren hennes er født i Sør-India og faren er født på Sri-Lanka. Asha går andre året på videregående studiespesialisering i Oslo. Hun forteller at de snakker tamilsk, engelsk og norsk hjemme. Hun tror hun lærte engelsk og tamilsk simultant, men hun er ikke sikker. Hun lærte norsk da hun startet i barnehagen som 2-åring.

Zahra - fokusgruppe

Hun er født i Oslo og bor sammen med foreldre og søsken. Hun går andre året på videregående studiespesialisering i Oslo. Hun mener hun lærte urdu først og norsk når hun begynte i barnehagen. I dag snakkes det urdu, punjabi og norsk hjemme. Hun snakker stort sett norsk med søsknene, men tyr til urdu med småsøsknene om hun skal være seriøs.

Noor - fokusgruppe

Hun er født i Oslo og bor sammen med foreldre og søsken. Hun går tredje året på videregående studiespesialisering i Oslo. Hun mener at det første språket hun lærte var urdu, og at hun lærte norsk da hun startet i barnehagen. Hjemme snakker hun stort sett urdu og punjabi med foreldrene og norsk med søsknene.

Mina - fokusgruppe

Hun går siste året på videregående studiespesialisering, men hun skiller seg litt ut fra de andre i fokusgruppa. Hun bor sammen med foreldre og småsøsken i Oslo, og hun er den eneste som kun snakker urdu hjemme. Begge foreldrene snakker norsk, men urdu er det foretrukne familiespråket. Hun er også den som oppgir at hun snakker mest urdu i løpet av skoledagen.

Hussain - fokusgruppe

Han går siste året på videregående studiespesialisering i Oslo. Han bor sammen med foreldre og søsken og oppgir at han lærte norsk og urdu simultant. Han forteller at besteforeldrene ville at han skulle lære urdu, og foreldrene ville han skulle lære norsk, derfor tror han at han lærte språkene samtidig. Hjemme snakker han stort sett norsk fordi foreldrene snakker norsk med ham.

Danial - fokusgruppe

Han går også siste året på videregående studiespesialisering i Oslo, og han er det eneste enebarnet i fokusgruppa. Han mener han lærte norsk, urdu og punjabi simultant. Hjemme snakker han stort sett norsk med mor siden hun er født og oppvokst i Oslo. Siden far er født i Pakistan, snakker han stort sett urdu og punjabi med ham.

Abid - fokusgruppe

Han lærte også urdu og norsk samtidig, men han tror at hovedvekten lå på norsk. Han bor sammen med foreldre og søsken og går også siste året på videregående studiespesialisering i Oslo. Hjemme snakker han urdu og norsk, men stort sett norsk med søsken.

3.1.6 Transkribering

Rett etter hvert intervju ble samtalene transkribert og omgjort til tekst. Formålet med å transkribere er å transformere fra en form til en annen, i denne sammenheng fra talespråk til skriftspråk (Kavle & Brinkmann, 2017: 204). Et intervju er også et sosialt spill der kroppsspråk og stemmeleie er tydelige i samtalen. Dette er noe som går tapt i et lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2017:205). Jeg prøvde derfor å notere ned slike ting underveis i intervjuet, slik at jeg lettere kunne få med meg situasjoner der deltakerne enten brukte ironi, humor eller viste følelser gjennom kroppsspråket. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, fordi mye av meningsanalysen starter allerede når man transkriberer. (Kvale og Brinkmann 2015: 207). Jeg valgte en transkripsjonsmåte med vanlig norsk ortografi, fordi jeg ønsket å gi en lettere tilgjengelig framstilling. Jeg var ute etter meningsinnholdet til informantene, og ikke måten det ble sagt på. Siden informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonen, har jeg derfor ikke tatt med alle nølende pauser, grammatiske feil og liknende, men omformet intervjuet til en mer formell og skriftlig stil. På denne måten ble det etiske aspektet ivaretatt, for usammenhengende og ordrette transkripsjoner «kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer» (Brinkmann & Kvale, 2017:214). Transkripsjonene er en omdanning av

tale til skrift, og for å ivareta transkripsjonenes validitet og reliabilitet, har jeg lyttet til opptakene på nytt etter at intervjuene var ferdig transkribert. Dette for å forsikre meg om at det jeg har skrevet ned, var det informantene faktisk sa. Ved å lytte til intervjuene på nytt etter transkripsjonen, oppdaget jeg også gode ideer til analysen.

3.2 Fortolkning og analyse

For å få en dypere forståelse av dataene en forsker har samlet inn, er det viktig å være systematisk i arbeidet med analysen (Thagaard, 2018, ss. 171-173). Å analysere betyr bokstavelig å dele opp noe i mindre deler, eller en bevegelse mellom å bryte ned og bygge opp og sette sammen for å se nye sammenhenger (Brinkmann & Thangaard, 2012, s. 37). Jeg benyttet meg av temabasert tilnærming i analysen av intervjuene. I en temabasert tilnærming, går man inn som forsker og sammenligner dataene på «tvers», slik at man kan gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2018:171). For å kunne utføre sammenligninger innenfor temaene, er det viktig med koding og klassifisering av temaene. I analysearbeidet, begynte jeg å kode dataene med farger slik at analysearbeidet skulle bli lettere, og viktige sitater ble markert. Det er ikke slik at man må kategorisere før man begynner med meningsfortolkningen, så underveis i transkriberingen, skrev jeg ned det som overrasket meg, og punkter jeg ønsket å framheve. På denne måten var analysearbeidet allerede i gang mens jeg jobbet med transkriberingen. I den hermeneutiske fortolkningstradisjonen kan man fortolke enkeltutsagn, se enkeltutsagn i sammenheng, og se intervjuet som en helhetlig mening som skal fortolkes (jf. Kvale & Brinkmann 2017, i kapittel 3.1). Neteland (2020) råder masterstudenter til å lese mellom linjene, og sammenlikne motstridende og kritisk tolke det som blir sagt i intervjuene. I tillegg vil det være nyttig å sammenlikne informantene med hverandre, derfor er det viktig å ha data fra alle deltakerne om det samme temaet (Thagaard, 2018:172). Man må likevel passe på at tolkningen ikke blir for subjektive og går for langt vekk fra det som blir sagt i intervjuene. Om man er i tvil om fortolkningen henger sammen med det informantene faktisk sier, bør man gå tilbake til intervjuet for å finne sitat som illustrerer fortolkningen min (Neteland, 2020:64).

3.3 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Reliabilitet knyttes til pålitelighet og tillit, og at man får inntrykk av at prosjektet er utført på en pålitelig måte. Innen kvantitativ forskning, refererer begrepet reliabilitet i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker kan få de samme resultatene om den anvender den samme metoden, altså at studien kan repliseres (Thagaard, 2018:187). I et slikt positivistisk vitenskapssyn er objektivitet og kunnskap sett på som uavhengig forskerens deltakelse. Etter hvert har interaksjonistiske perspektiver fått mere plass, noe som innebærer at den forståelsen

forskeren utvikler i løpet av felten, er basert på kontakten mellom forsker og deltaker. I kvalitative studier må forskeren derfor argumentere for reliabilitet ved å gjøre rede for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen og forskningsmetoden krever gjennomsiktighet (se Thagaard, 2018, Neteland 2020). I studien min, må jeg gi en beskrivelse av fremgangsmåten og analysemetoder, og vurdere prosessene for utvikling av data. På den måten kan jeg gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, og vise hvordan jeg har jobbet fra informantenes svar til ferdig tolkning.

I delen der funnene blir presentert og drøftet (se kapittel 4.0 og 5.0), skiller jeg mellom «primærdata» ved å bruke sitater fra deltakerne, og hvilke data jeg har fortolket. Mye av informasjonen vil derfor gjengis ordrett og vil dermed styrke påliteligheten. Transkripsjonen av intervjuene ble også gjort i flere omganger (jf. kapittel 3.1.6), og for å kvalitetssikre transskripsjonene, lyttet jeg til intervjuene flere ganger.

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene man kommer fram til og hvordan man tolker disse (Thagaard, 2018:181). På samme måte som reliabiliteten avhenger av gjennomsiktighet i framgangsmåten, avhenger validiteten av gjennomsiktighet av teoretisk ståsted. Dette vil igjen danne grunnlaget for tolkningene av fenomenene man studerer (Thagaard, 2018, s. 181). I denne studien handler validiteten om hvorvidt datamaterialet fra intervjuene egner seg til å belyse hvordan flerspråklig ungdom beskriver sin egen flerspråklighet, altså om svarene er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert. For å styrke validiteten, var det derfor viktig med godt forarbeid. Jeg måtte ha god nok teoretisk forståelse, slik at jeg kunne utforme en intervjuguid som sørget for at jeg fikk svar på det jeg søkte svar på. Jeg har relativt få deltakere i studien min, men som jeg har argumentert for tidligere i dette kapittelet, har jeg hatt anledning til å gå i dybden og sammen med annen relevant forskning kunnet generalisere og peke på noen viktige tendenser.

Som nevnt har jeg valgt to ulike intervju typer i denne studien. Ved å kombinere disse to intervju typene, vil det være med på å øke validiteten på funnene, spesielt om de ulike metodene gir lignende resultat. Om metodene likevel skulle gi ulike resultater, kan det være tegn på at man har funnet noe som er interessant (Neteland & Aa, 2020:17). Det har likevel vært viktig for meg å være oppmerksom på styrker og svakheter ved hver intervju type.

Kjennskap til miljøet er en annen faktor, men også en begrensning for validitet (Thagaard, 2018:190). Som tidligere nevnt, har jeg en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen. Jeg jobber ved en skole med mange flerspråklige elever, hvilket kan ha gitt meg et utgangspunkt

til å utvikle en forforståelse på grunnlag av egne erfaringer, men det kan også bidra til at jeg overser nyanser, fordi jeg lett kan bruke mine erfaringer fra hverdagen og trekke forhastede slutninger. Det er derfor viktig at jeg formidler posisjonen min i miljøet, slik at leseren kan vurdere tolkningen på bakgrunn av mitt utgangspunkt (Thagaard, 2018:190).

3.4 Ethiske betraktninger

I arbeidet med innsamling av datamaterialet var det viktig å ta hensyn til ulike etiske aspekter fordi jeg skulle innhente personopplysninger om deltakerne i studien. Alle data er samlet inn i henhold til retningslinjene fra Norsk senter for datainnsamling (NSD, se vedlegg 4). Mitt etiske ansvar som forsker, omfatter både intervjusituasjonen og hvordan jeg bruker data i analysen (Thagaard, 2018:113). Dette innebærer etiske prinsipper som omhandler informert samtykke, prinsippet om anonymitet og konfidensialitet, og konsekvensene ved å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018: 113-115). De to første prinsippene har jeg ivarett ved at alle deltakeren fikk skriftlig informasjon om prosjektet, og gav sitt samtykke til å delta (se vedlegg 3). I den skriftlige informasjonen står det også hva det ville innebære å delta i studien. Før oppstarten av intervjuene, gjentok jeg det som sto i skrevet, og minnet dem om at de kunne bryte intervjuet når som helst. Jeg fortalte også hva som ville skje med informasjonen de delte, og at jeg ville slette lydopptakene i etterkant av transkriberingen. Jeg presiserte at deltakerne ville få fiktive navn. Deltakernes anonymitet er også ivarett ved at oppvarmingsspørsmålene ikke er tatt med når jeg presenterer funnene mine (se kapittel 4.). I tillegg har jeg valgt å utelate sensitiv informasjon fra transkriberingen. Å delta i et forskningsprosjekt skal på ingen måte få noen negative konsekvenser for deltakerne. Deltakerne skal ikke oppleve noe ubehag for eksempel ved at følsomme temaer tas opp (Tjora, 2017:175). Det var derfor viktig for meg å poengtere at min hensikt var å forstå deltakernes erfaringer med det å være flerspråklig, ikke bedømme eller på noen måte vurdere det de sa.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra dybdeintervjuene og fokusgruppa. Resultatene er delt inn i *fire deler* i henhold til forskningsspørsmålene jeg stilte i innledningen. Til hvert forskningsspørsmål har jeg tematisk sortert spørsmålene informantene fikk i intervjuene. Sitatene fra dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuene vil bli presentert om hverandre, alt etter hva som passer best sammen. I noen av temaene vil hovedvekten ligge på dybdeintervjuene, og i andre temaer ligger hovedvekten på svarene til fokusgruppa.

Svarene til informantene er tilnærmet ordrett, men som nevnt omgjort til en mer formell og skriftlig stil. Kortere sitater vil være innlemmet i brødteksten, mens de lengre sitatene vil bli introdusert med innrykk. Noen sitater er presentert som dialog, da hovedsakelig fra fokusgruppa. I noen av dialogene stiller jeg spørsmål, da er jeg omtalt som «intervjuer». Alle sitater er presentert i kursiv. Jeg har valgt denne varianten fordi det blir enklere å få en oversikt over hvem som sier hva, hva som er mine ord og hva som er informantenes uttalelser. Til hvert sitat vil informantens navn eller kode stå i parentes. I fokusgruppeintervjuet er det også mange stemmer og noen av ytringene har derfor vært vanskelig å spore opphavet til i etterkant. Utfyllende informasjon fra meg, for eksempel om det er uklar tale, vil stå i parentes (.). Tegnsetting som [...] betyr at deler av sitatet er sløyet.

4.1 Hvordan bruker ungdom sine språklige ressurser hjemme?

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om språkbruk i hjemmets domene og familiespråkpolitikken hos informantene. De får spørsmål om hvem de snakker arvespråk med, og hvem de norsk sammen med, og i hvilke situasjoner. Som en naturlig forlengelse av dette temaet, får de også spørsmål om transspråklige praksiser (jf. kapittel 2.3).

Som nevnt i metodekapittelet har informantene ulike arvespråk. Når jeg bruker betegnelsen arvespråk vil det for Asha sin del være engelsk og tamilsk, arabisk for Maya, urdu og punjabi for alle deltakerne i fokusgruppa.

4.1.2 Flerspråklighet i hjemmet

Både Asha og Maya forteller at det veksles mellom norsk og arvespråk hjemme. Asha veksler mellom tre språk: engelsk, norsk og tamilsk, men hun sier at hun bruker engelsk aller mest: *for all min interesse ligger i engelsk* (Asha). Med moren veksler hun mellom alle tre, med

faren veksler hun mellom norsk og tamilsk, men med broren snakker hun stort sett norsk. På spørsmål om hvorfor det er slik svarer Asha: *det bare er en sånn automatisk refleks at jeg blander. Med lillebroren min snakker jeg bare norsk* (Asha)

Intervjuer: Hender det at du snakker tamilsk med han da?

Ja hvis jeg blir irritert på han liksom [uklar tale], da snakker jeg ikke norsk for han skjønner ikke at jeg er seriøs da liksom [...] da snakker jeg tamilsk, ikke at det endrer noe, men da skjønner han at jeg mener det [latter] (Asha)

Maya forteller at de snakker norsk og arabisk hjemme, men da de flyttet til Norge var foreldrene hennes opptatt av at de skulle snakke arabisk, slik at de ikke skulle glemme språket. I dag aksepterer foreldrene hennes at det også snakkes norsk. Hun snakker norsk med lillesøsteren og av og til storesøsteren, men snakker bare arabisk med foreldrene og storebroren. Når hun forteller hvorfor hun bare snakker norsk med lillesøster sier hun:

Jeg tror måten vi snakker norsk på, er den sosiale måten vi snakker på. Når vi snakker arabisk, er det mere formelt. Vi snakker bare arabisk når vi er sinte på hverandre [...]. Det sosiale livet vårt er ganske norsk [...] «Skal vi dra på senteret» så sier jeg ikke det på arabisk. Det er enklere å si det på norsk, HM, de klærne, veldig mye norsk [...] jeg snakker bare arabisk med storebroren min, han gikk ikke på barneskolen her, så for han er det arabisk som er knyttet til det sosiale livet (Maya)

Asha forklarer også mer inngående hvordan denne vekslingen foregår. Når foreldrene hennes ønsker å gi henne råd om framtiden, brukes for eksempel engelsk, når det er snakk om skole eller venner brukes det norsk. Slik sett kan det virke som om språkene er situasjonsbetinget, og at vekslingen er strategisk:

Vi snakker som regel norsk hvis sammenhengen har noe med vennene mine eller skole å gjøre. Hvis ikke så snakker de som oftest tamilsk vil jeg tro [...] hvis foreldrene mine er sure på meg, og vi ikke snakker sammen, så skriver vi på engelsk eller norsk [...] vi har tamilsk keyboard på mobilen, men det bruker jeg aldri (Asha)

For Asha kan vekslingen mellom språkene være pedagogisk. Hun forteller at hun er bevisst på å bruke norsk ofte, slik at foreldrene får bedre ordforråd:

Jeg har det enkelt, jeg kan snakke norsk og kommunisere helt fint, men når de (altså foreldrene hennes) er på jobb eller i andre situasjoner, er det alltid ord de ikke finner fram til. Det er derfor viktig at de blir bedre på å snakke norsk (Asha)

Både Asha og Maya sine uttalelser om bruken av språkressursene innad i familien, viser at dette er et sammensatt felt. I fokusgruppa bekreftes denne kompleksiteten. Mina er den eneste som stort sett snakker arvespråk med søsknene, mens de andre stort sett snakker norsk. På spørsmålet om hvorfor det er sånn, svarer de at de kun snakker urdu om de skal være seriøse, eller strenge. Zahra sier blant annet at:

hvis jeg snakker urdu med søsknene mine, så er det bare morsomt. Ja vi kan urdu, men vi er ikke proffe (Zahra)

Danial bringer et nytt perspektiv på arvespråk sammen med søsken:

hjemme hos oss har vi en sånn greie at vi skal snakke urdu med de minste, slik at også de lærer seg det. Jeg snakker urdu med lillebroren min, men norsk med storesøsteren min (Danial)

Det siste utsagnet om at de eldste fungerer som språklærere for de yngste, viser at begrunnelsene for språkvalgene mellom søsken ikke er helt entydig. Noen er enige med det Danial sier, bortsett fra Mina som stort sett snakker urdu med sine yngre søsken:

jeg har bare yngre søsken hjemme, så jeg snakker urdu med alle [...] jeg greier ikke snakke norsk med dem, heller ikke med fettere og kusiner (Mina)

Det kommer ikke noe forklaring på hvorfor det er sånn hos henne, men som vi så i informantportrettet kan det virke som om det er Mina som har det mest bevisste språkvalget hjemme, siden hun sier at det snakkes urdu hjemme hos henne. Samtalen penser deretter på hvor mye urdu og punjabi Mina snakker på skolen, men dette kommer jeg tilbake til under kapittel 4.3.2. I tillegg til å fortelle hvem de snakker de ulike språkene sammen med, diskuterte deltakerne i fokusgruppa også hvorfor noen har ulik språkpolitikk hjemme:

Danial: jeg snakker mest norsk hjemme, fordi foreldrene mine snakker norsk til meg. De fleste som snakker urdu hjemme, er kanskje fordi foreldrene ikke snakker norsk?

Mina: men vi snakker urdu hjemme, det er en tradisjon hos oss, men begge foreldrene mine snakker og forstår norsk

Abid: det spørres hvem du snakker med, jeg snakker mest norsk med mamma og urdu med pappa, for pappa innvandra fra Pakistan, men mamma er født her

I utdraget fra dialogen er det tydelig at familiespråkpolitikken i familiene er sammensatt. Deltakerne i fokusgruppa har ulike forklaringer på hvorfor det er slik, og blir ikke enige om hvorfor man har ulik språkpolitikk hjemme. Danial snakker stort sett norsk hjemme fordi foreldrene snakker norsk med han. Han sier litt senere at det var besteforeldrene hans som tok initiativ til at barna i familien skulle lære urdu. Asha mener også det er stor forskjell på språkpolitikk i de tamilske familiene, og hun er takknemlig for at foreldrene hennes sendte henne på «tamilskole» (Ashas ord), og som hun sier: *jeg er så mye mindre outcast i familien når det kommer til språk fordi jeg lærte meg tamilsk da jeg var liten* (Asha)

Fokusgruppa kommer også inn på en annen forklaring til at mange pakistanske familier er mere opptatte av at barna skal lære språkene enn andre:

Danial: det er en del foreldre som tenker at barna skal bo et år i Pakistan slik at de kan lære språket og kulturen

Abid: en del bor der flere år

Hussain: Dette ser man hos foreldre som er opptatt av hvem du skal gifte deg med

Det virker som om at deltakerne i fokusgruppa ser en sammenheng mellom språk og ekteskap. Det blir veldig generelt beskrevet, og det er ingen som gir inntrykk av dette gjelder dem, men det kan virke som om de kjenner til tilfeller der foreldre er opptatt av språkpolitikk og ekteskap. Fra Hussains utsagn går praten over på fornuftsekteskap og kastesystemet som de mener fremdeles eksisterer, selv her i Norge.

4.1.3 Transspråking

Til delspørsmålet om hvordan ungdommene bruker språkene hjemme og ute, er det naturlig å trekke inn transspråklighet (jf. kapittel 2.3). Jeg regnet ikke med at alle informantene kjente til begrepet transspråking, og formulerte spørsmålet heller med «kodeveksling». Videre blir begrepet kodeveksling brukt i mine utgreiinger og i sitatene, slik at det ikke skaper forvirring. I tillegg til transspråklige språkpraksiser sammen med venner og familie, var det naturlig å inkludere spørsmål om transspråking og bruk av arvespråk i sosiale medier.

Transspråklige språkpraksiser

I forkant av intervjuene var jeg spent på om noen av informantene ville komme til å bruke andre språkvarianter enn norsk i intervjuene. Jeg har ikke valgt observasjon som metode i studien min, men i løpet av alle årene som lærer har jeg hørt språkvariantene elevene bruker seg imellom, da spesielt innslag av engelsk, men også kontaktbaserte talestiler (jf. kapittel 2.6). I fokusgruppa snakker alle sammen urdu og punjabi, det kunne derfor tenkes at de ville bruke andre språkvarianter seg imellom. Asha er den eneste som bruker innslag av engelsk gjennom hele intervjuet. Hun sier for eksempel at moren hele tiden har vært hennes *engelsktutor*, og at *det er ikke alle barn som har hatt den benefitten* som henne som har lært tamilsk fra hun var liten. Jeg spør om hun er klar over at hun bruker så mange engelske ord sammen med norsk:

Asha: Det kommer egentlig bare automatisk

Intervjuer: men bruker du og broren din «tullespråk» hjemme?

Asha: siden broren min og jeg kodeveksler så mye, har vi helt elendig grammatikk noen ganger. Jeg kan bøye ordene helt feil

Intervjuer: Ubevisst altså?

Asha: Ja eller bevisst, ordene blir riktig, men bøyningene blir helt feil. Det blir bare veldig morsomt når du kan språket veldig godt. Jeg har så mange språk tilgjengelig, at jeg ikke har behov for noe annet

Maya nevner flere eksempler på når hun kodeveksler. Hun sier at hun bruker arabisk når hun skal skrive drøftende tekster. Flere ganger i løpet av intervjuet kommer hun inn på Palestina-konflikten, og det er tydelig at hun forbinder drøfting med konflikt:

Ofte når jeg skal skrive drøftende tekster, så tenker jeg på arabisk for da tenker jeg på Palestina-konflikten (Maya)

Maya illustrerer her hvordan språkressursene også kan brukes didaktisk, og at det skjer helt bevisst, men likevel automatisk. Det er tydelig at Maya er sterkt preget av Palestina-konflikten, der det kan virke som om hun forbinder drøfting med konflikt. Videre forteller hun at hun transspråker veldig ofte med lillesøsteren sin. Hun sier at hun som oftest legger til norske ord når hun snakker arabisk:

det er fra arabisk jeg legger til norske ord, fordi jeg kan så og si alt på norsk, men det er mange ord søstera mi og jeg ikke kan, eller ord vi ikke har på arabisk, så da bruker

*vi norsk [...]men noen ganger bruker vi arabiske ord som vi åpenbart kan på norsk.
Det er ganske morsomt (Maya)*

Deltakerne i fokusgruppa har mange formeninger om hvordan og hvorfor de kodeveksler:

Intervjuer: Kodeveksler dere mye?

Alle: ja

Zahra: det er en greie for norsk-pakistanere, de bruker urdu, engelsk, norsk

Hussain: det kommer an på kretsen du er med i. Jeg snakker aldri norsk med guttene til broren min, men når jeg er med mine venner snakker jeg bare norsk fordi det er så mange som ikke kan urdu

Danial: du kan si en setning på urdu og en setning på norsk

Mina: eller blande urdu og norsk i samme setning

Hussain: eller dra inn låneord

Zahra: hvis du ikke husker et ord, så bruker du bare det andre språket

Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål til deltakerne i fokusgruppa om hovedgrunnen til at de kodeveksler er fordi de ikke husker ordene, eller om veksling også kan fungere som en kode om man ikke ønsker at andre skal forstå:

Noor: ja faktisk

Abid: greia er, jo flere språk du kan, jo større ordforråd har du, og det føles kulere ut å snakke på en annen måte -utenom det vanlige og man skiller seg ut. Jeg synes det er veldig gøy å snakke på urdu og punjabi, fordi det er noe uvanlig, kanskje eksotisk?

(enighet i gruppa)

Zahra: det høres bedre ut

Abid: ja, man får ut det man vil si på en kulere måte

Danial: norsk er et fattig språk sånn sett, det er lite rom for tulling

Deltakerne mener altså at norsk er et kjedelig språk i forhold til urdu og punjabi, hvilket bringer diskusjonen inn på enda et aspekt til kodevekslingen, og det er vekslingen mellom urdu og punjabi. Noor forteller om foreldrenes veksling mellom urdu og punjabi, der det første brukes når de skal snakke ordentlig, og punjabi når de kjefter på hverandre. Abid forklarer og utdyper:

Abid: *det blir som å kjefta på kongen, for det finnes ikke frekt språk på urdu. «dem kan ikke gjøre slikt» (latter)*

Mina: *til og med stygge ord er fine på urdu*

Abid: *[...] Når pappa snakker med en bank i Pakistan, snakker han urdu, men han snakker punjabi med venner*

De presiserer videre at de heller ikke behersker den «ordentlige» urduen, og at de ikke snakker like godt som foreldrene sine. På den annen side kan det at de ikke behersker urdu og punjabi like godt som foreldrene, føre til en del humor.

Abid: *vi må understreke at den urduen vi kan, er liksom den vanlige urduen. Det finnes en topp standard også, om vi leser ordentlig urdu – så vil vi ikke skjønne halvparten en gang*

Noor: *vi kan basic urdu*

Mina: *vi kan bare den stygge urduen, som også er veldig fin urdu da (latter) jeg er morsommere på urdu og punjabi, mest på punjabi da*

Intervjuer: *blir man automatisk mere morsom når man snakker punjabi?*

Danial: *ja i alle fall når vi snakker det, ikke når sånn voksenpersoner snakker det*

Mina: *urdu er veldig fint språk*

De ønsker at jeg skal forstå og lære mer om forskjellene og forklarer hvor i Pakistan det snakkes urdu og hvor det snakkes punjabi. De gir også noen konkrete eksempler på hva de mener er forskjellene mellom språkene. De mener for eksempel at punjabi høres frekkere ut enn urdu og eksemplifiserer dette med *jara* (venn på urdu) og *dåst* (venn på punjabi). Videre forklarer de at punjabi er mere slang, og man ikke ville sagt hverken «jara» eller «dåst» til en voksen:

Mina: *nei da sier vi «uncle» eller «auntie» til alle som er eldre enn oss*

Abid: *man må passe på, man kan ikke si det til hvem som helst, de kan bli fornærma (latter)*

Noor: *nei, for ikke å fornærme, kan man heller si «baji» (søster på urdu)*

[...]

Deltakerne i fokusgruppa har forklart tidligere i intervjuet at det finnes en del engelsk i urdu og punjabi på grunn av kolonitiden og ga eksempel på at «table» er et godt innarbeidet ord.

Ingen kunne komme på hva det het på urdu, og som passieren viser kan det virke som om de bruker mange flere engelske ord som om det skulle tilhørt arvespråket.

Transspråking og bruk av arvespråk i sosiale medier

Som en forlengelse av spørsmålene om transspråking, blir informantene spurt om hvilke språk de bruker i sosiale medier. Maya bruker noe arabisk på Tik Tok, ellers er det stort sett norsk og engelsk i andre sosiale medier. Asha oppgir at hun bare bruker engelsk på Tik Tok, men utdyper det ikke. I fokusgruppa er det bare en av deltakerne i som bekrefter bruk av arvespråk i sosiale medier, og det er Mina:

Mina: Jeg gjør det hvis vennene mine kan urdu og punjabi, men det er mest norsk, men med innslag av ord på urdu eller punjabi om jeg skal kødde

Abid: Men det blir ikke det samme når man ikke ser reaksjonen til den andre, for du har det gøy med punjabi

Noor: det er vanlig å skrive på norsk, men punjabi tuller man mere med når vi møtes fysisk

Mina: Majoriteten skrives på norsk, tulling på urdu og punjabi

Abid: det er ikke så lett å skrive på urdu og punjabi – de fleste bruker engelske bokstaver

Noor: vi kan bruke det arabiske tastaturet ja, men da er det ikke sikkert vi forstår det selv en gang (latter)

I denne passieren er det to interessante funn. Det ene handler om praktiske løsninger fordi det er vanskelig å bruke det arabiske tastaturet. Selv om alle oppgir at de kan skrive på urdu (jf. kapittel 3.1.5), virker det enklere for dem å skrive på norsk. Den samme tendensen ser vi også hos Maya og Asha. Maya kan bruke noe arabisk på TikTok, ellers norsk eller engelsk i andre sosiale medier. Asha mener hun kun bruker engelsk i sosiale medier, spesielt på TikTok. Det andre funnet handler om det Noor og Abid sier om hvordan de bruker norsk og punjabi. Det er tydelig at punjabi brukes til lek og uformelt samvær, og at det som gjør det gøy er å se mottakerens reaksjoner. I tillegg kan det virke som om det å skrive på urdu og punjabi byr på noen språklige og tekniske utfordringer, der blant annet Noor kanskje ikke føler at hun behersker språket godt nok skriftlig.

4.2 Hvilken betydning har de språklige ressursene for ungdommene i deres liv?

Forskningsspørsmålet om betydningen flerspråkligheten har for ungdommene i deres liv, blir undersøkt gjennom å redegjøre for bruk av språk utenfor hjemmet, hva språkene betyr for

dem, og hvilke språk de mener de behersker best. Dette ses i lys av hvordan arvespråkene kan representere *kontinuitet* og *forandring* (jf. kapittel 2.6). Til disse spørsmålene var det interessant å se om det var sammenheng mellom hvilke(t) språk de mente de behersket best og hvilke(t) språk de følte seg mest emosjonelt knyttet til (jf. kapittel 2.4 om arvespråk og morsmål). Som en naturlig forlengelse av dette forskningsspørsmålet, blir de også spurt om hva de tenker om å videreføre arvespråket til eventuelt framtidige barn.

4.2.1 Arvespråk utenfor hjemmet

I tillegg til å bruke arvespråket hjemme, oppgir Asha at hun bruker arvespråket når hun blant annet skal snakke med familien på Sri-Lanka:

Jeg bruker morsmålet når jeg skal snakke med familien i hjemlandet. Det ville vært veldig vanskelig å kommunisere med bestemoren min eller tanta mi som bor i India og Sri Lanka om jeg ikke kunne språket. Jeg har kusiner som ikke snakker morsmålet (tamilsk) vårt (Asha)

Maya har ikke familie i Norge, og heller ikke så mange venner som kan arabisk, men familien hennes snakker arabisk med naboene som er fra Syria. Hun oppgir at de stort sett snakker norsk med barna, men bare arabisk med foreldrene:

De (naboene) kan ikke norsk så godt. Dessuten kjennes det ganske rart å skulle snakke norsk med dem. vi har veldig god relasjon til den familien, vi er mye sammen med dem, og vi snakker bare arabisk. Det er litt rart, vanskelig å forklare (Maya).

Maya klarer ikke å sette ord på hvorfor det er unaturlig å snakke noe annet enn arabisk med familien. Hun sier de kjenner hverandre godt, og selv om familien er fra Syria, har de det arabiske språket felles. I fokusgruppa er de mest opptatt av å snakke om hvordan språkbruken har endret seg etter at de begynte på videregående skole:

Danial: jeg er oppvokst med norsk, men snakker mere urdu nå fordi jeg har fått flere pakistanske venner

Noor: der jeg gikk før, var det nesten ingen som kunne urdu, men her er det mange som snakker det. Da jeg begynte her og traff de her (hun peker på de andre i fokusgruppa), så tenkte jeg «er det lov å snakke urdu her liksom»

Abid: jeg har alltid gått i en klasse med en eller annen pakistaner, så jeg har alltid snakka urdu på skolen

Et sentralt funn er derfor at arvespråkene ikke bare er knyttet til hjemmet og familien, men også til situasjoner utenfor hjemmet. Funn knyttet arvespråket i skolesammenheng blir videre presentert i kapittel 4.3, flerspråklighet som en ressurs.

4.2.2 Ferdigheter og hjertespråk

Asha mener hun kan tamilsk veldig godt sammenlignet med andre hun kjenner i Oslo som snakker tamilsk som arvespråk. Hun sier likevel at hun ikke behersker den grunnleggende grammatikken godt nok, men hun forklarer at det skyldes hennes egen interesse som ikke kom før hun ble litt eldre. Når hun skal rangere språkene etter ferdighet, plasserer hun engelsk på topp, deretter norsk og på tredje plass tamilsk. Hun sier samtidig at hun er mest emosjonelt knyttet til engelsk: *mitt hjertespråk er engelsk, det er jo alt jeg har tilknytning til, interesser meg for, til hvor jeg vil bo, hva jeg elsker mest er engelsk* (Asha)

På spørsmålet om hvorfor hun tror det er sann svarer hun:

(latter) jeg holdt på å si at det er genetisk, når moren min var yngre, så drømte hun om å bli engelsklærer, men hun ville ikke fått stor suksess i Norge fordi hun snakker engelsk med aksent, men hun behersker det godt skriftlig. Hun var alltid veldig opptatt av at jeg skulle gjøre det bra, hun hadde for eksempel blitt veldig glad hvis jeg ble engelsklærer, så ja jeg tror det kommer av hennes interesse, og jeg har lyst til å bo og jobbe i et engelskspråklig land, jeg vil ha en engelsk livsstil (Asha)

Det er tydelig at hennes forkjærlighet for engelsk henger sammen med morens interesse for språket, men som vist tidligere, er engelsk også et viktig språk for henne i sosiale medier. Hun tror ikke denne interessen for engelsk vil forsvinne, fordi hun liker så godt måten engelskmenn kommuniserer og gjør ting på. Dette sterke emosjonelle båndet til engelsk mener hun også kan kobles til hennes personlighet, fordi hun mener hun er morsommere på engelsk enn norsk. Hun kjenner likevel en sterk tilhørighet til den tamilske kulturen, og er glad for at hun har fått vokse opp et sted med god blanding av mange kulturer. Hun forklarer dette med at man kan se hvor folk har vokst opp og hvor mange tamilske venner man har:

Om man har en dyr veske eller bor på Frogner, så kan man nesten se at du bare har norske venner. Jeg har mange norske venner jeg også, og mange antar at jeg ikke kan språket (tamilsk) og oppfører meg veldig hvitvasket, altså at du ikke har så mye av kulturen i deg. Jeg er takknemlig for at jeg har fått det beste fra to verdener (Asha)

Hun sier videre at tamilsk gjør henne veldig stolt, fordi det er mange som ikke kan morsmålet sitt:

men vi må ikke shame dem for det. Mange foreldre flytter fra krig og sånn, målet for dem er å tilpasse seg landet, nå er vi i Norge liksom, vi må tilpasse oss og lære oss språket, også lærer de seg ikke morsmålet sitt, og det trenger ikke være noe problem. Du kan tilhøre den tamilske kulturen selv om du ikke kan språket så godt. Du kan spise tamilsk mat, bruke tamilske klær og i de fleste situasjoner skjønne hva som blir sagt selv om du ikke kan språket, og jeg tror det er et stort problem for minoritetsspråklige generelt fordi språklig identitet har veldig mye å si i kulturen. Det er viktig, du kan falle ut av communityen hvis du ikke kan språket (Asha)

Maya har en noe annen erfaring med arvespråk enn Asha. For Maya var arabisk det eneste språket hun snakket og skrev fram til hun begynte i 3.klasse. Hun lurer likevel på om det ville vært annerledes om hun ikke dro tilbake til Palestina i barndommen:

Om jeg ikke hadde reist tilbake til Palestina, men bare bodd i Norge, så lurer jeg på hva som hadde vært morsmålet mitt, da ville det kanskje vært norsken som hadde hatt den største innvirkningen? (Maya)

Hun kommenterer ikke dette utsagnet videre, men fortsetter med å fortelle om hvordan det var å flytte tilbake til Norge og ikke kunne noe særlig norsk:

På barneskolen ville jeg ikke være sammen med de andre, for jeg skjønte ikke språket, jeg var flau. I tillegg hadde jeg en annen kultur, jeg skjønte ikke systemet, klasserommet, snøen [...] jeg var forferdelig redd, både på skolen og på SFO, men det gikk heldigvis bedre etter hvert (Maya).

På spørsmålet om hvilket språk hun mener hun behersker best i dag, svarer hun at det helt klart er norsk, både skriftlig og muntlig. Hun forklarer dette fordi hun mener at fagspråket hennes på arabisk ikke har fått utvikle seg på samme måte som norsk. Til tross for at hun rangerer norsk først som det språket hun behersker best, er det helt klart at det er arabisk som er hennes «hjertespråk»:

det blir nok helt klart arabisk, det forbinder jeg med barndommen, jeg føler det former meg som person og bakgrunnen med Palestina [...] jeg hadde en fin barndom der, men

jeg har også noen vonde minner. I 2.klasse ble skolen stengt, jeg hørte bombefly hver eneste dag [...] jeg husker første nyttårsaften i Norge, vi var kjemperedde, vi skjønte ingenting (Maya)

Asha og Maya har derfor ulike opplevelser av hva de oppfatter som sitt hjertenære språk. For Asha er det språket hun behersker best og hjertenært det samme, nemlig engelsk. For Maya er det arabisk som er hennes hjertenære språk, selv om hun har best ferdigheter i norsk. Maya mener også at de ulike språkene kan knyttes til hennes personlighet: *for moren min er jeg mye morsommere på arabisk, men for lillesøsteren min er jeg mye morsommere på norsk (Maya).*

De fleste informantenere i fokusgruppa mener de har best ferdigheter i norsk, men det er urdu de forbinder med «hjertespråket». Noor er likevel noe nølende før hun svarer:

Noor: jeg føler meg mest komfortabel med norsk, men hva betyr egentlig det?

Danial: det språket du har mest tilknytning til

Noor: det som beskriver meg og mine verdier er liksom urdu, selv om jeg er mest komfortabel med norsk

Intervjuer: men kan man ha to hjertespråk?

Alle: ja!

Noor: eller så har man kanskje to hjerter (latter)

De fleste i gruppa forbinder altså urdu og punjabi i stor grad til identitet, men også humor, fordi det er så mange måter å bruke språkene på. Hussain sier for eksempel at alle holder på å le seg i hjel når han snakker urdu og punjabi. Abid forklarer at det er fordi han bruker «jara» og «ke» (hva) i hver eneste setning. Mina mener også at hun helt klart er mye morsommere på punjabi og urdu enn norsk på grunn av alle de språklige variasjonene som finnes innen urdu og punjabi. For Zahra handler det ikke så mye om humor, hun er mere opptatt av at man har større muligheter til finne ut hvem man er, eller at man har flere sider å spille på, hun sier for eksempel:

Zahra: man har flere muligheter til å leke med personligheten sin. Du kan velge hvor mye pakistaner eller norsk du vil være. Men det kan òg bidra til identitetsproblemer, for hvem skal jeg være?

Noor: ja når vi reiser til Pakistan, er vi norske der, her i Norge er jeg pakistaner, så hvem er jeg?

Spørsmålet «hvem er jeg» blir også stående ubesvart i gruppa, for samtalen går videre til hvorfor det er viktig å lære arvespråket:

Zahra: noen snakker det for at det skal være enklere å forstå hverandre, noen har en regel om å snakke urdu hjemme for å bevare kulturen

Mina: (uklar tale) ja, ikke gå vekk fra kulturen

Zahra: (uklar tale) for å ha en tilknytning, som er viktig for oss som bor i Norge

Abid: foreldre vil at barna skal lære om kulturen deres, og det gjør de ved å lære barna urdu. Da blir det enklere for dem å besøke hjemlandet, forstå kulturen når man har det samme språket

Zahra: ja sånn at man ikke lever adskilt fra kulturen, det blir enklere å holde kontakt

Abid: mmmm, ta med røttene videre, om man ikke kan språket, vil man se Pakistan fra et turistperspektiv- ikke som en innbygger

Deltakerne i fokusgruppa ser altså en sammenheng mellom språk og kultur, og at veien til kulturen går gjennom språket. Dette vises gjennom det Abid sier om «turistperspektivet», men også gjennom det Zahra sier om at man snakke urdu hjemme slik at man bevarer kulturen.

4.2.3 Hva tenker ungdommene om arvespråket og framtida?

I det følgende presenterer jeg hva informantene tenker om arvespråkene i framtida, og hvordan de stiller seg til å videreføre språkene til eventuelle barn.

Om Asha skal videreføre språkene vil avhenge av hvem hun blir sammen med. Hun tror ikke det vil bli så problematisk om hun ikke blir sammen med noen som har samme bakgrunn som henne, men at det likevel vil være noen fordeler om det skulle skje. Hun sier likevel at:

det er viktig for meg at barnet mitt skal snakke tamilsk, men ikke for at andre skal kunne si, se på datteren hennes, hun kan snakke tamilsk [...] det er ikke så viktig å få creds for det, det viktigste er at de (altså barna) kan snakke tamilsk (Asha).

Maya er også opptatt av å føre språket videre, men før hun får barn drømmer hun om å bli lege: *jeg vil til Palestina og hjelpe, akkurat som Mats Gilbert*. Om hun får barn ønsker hun at de også skal lære arabisk. Hun vil at hennes barn skal kunne kommunisere med besteforeldrene sine: *jeg vil at de skal være stolte av å snakke arabisk*.

Deltakerne i fokusgruppa er også enige om at det er viktig å videreføre arvespråkene til neste generasjon.

Intervjuer: *Er det viktig å føre språkene videre om dere får barn?*

Alle: *ja!!*

På spørsmålet svarer alle et unisont ja, men isteden for å utdype dette videre, blir de enige om at man ikke nødvendigvis trenger å gifte seg med en som snakker urdu og punjabi.

Noor: *det får man finne ut av der og da*

4.3 I hvilken grad opplever ungdommene sin egen flerspråklighet som en ressurs?

Til spørsmålet om erfaringer med det å være flerspråklig, kommer alle informantene inn på viktigheten av det å kunne snakke arvespråket sammen med venner og familier utenfor hjemmet, men også på skolen. Jeg har derfor valgt å presentere dette inn under denne kategorien. Informantene opplever ulike muligheter ved sin flerspråklighet, blant annet hvor viktig det er å kunne snakke arvespråk sammen med venner på skolen, men flerspråkligheten kan også by på noen utfordringer. Det første temaet som blir presentert handler om viktigheten av det å kunne snakke arvespråkene sammen med venner på skolen.

4.3.1 Har ungdommene fått anerkjennelse for sin flerspråklighet i skolesammenheng?

Til dette spørsmålet var jeg ikke opptatt av å stille spørsmål som spesifikt handlet om hvordan de fikk anvendt sin flerspråklighet i læringssituasjoner, men jeg var generelt opptatt av hvorvidt de hadde fått anerkjent sin ressurs av lærere og medelever, og om de fikk lov å bruke språkene de kunne sammen med andre for eksempel i friminutt og fritimer. For å kunne gjøre dette, er det selvsagt en forutsetning at man går på en skole med mange andre flerspråklige.

Asha har ikke i særlig stor grad opplevd anerkjennelse for sin flerspråklighet i skolesammenheng. Hun husker spesielt i KRLE-timene på barneskolen at hun måtte være spesialist på hinduismen, noe hun ikke syntes var så gøy. Da hun begynte på ungdomsskolen opplevde hun derimot at mange lærere hadde stor interesse for religion og kultur, og at de stilte henne spørsmål og var nysgjerrige, uten at hun ble satt i en posisjon der hun skulle være spesialisten. På ungdomsskolen møtte hun tre andre som snakket tamilsk, og hun likte godt å få snakke tamilsk sammen med dem: *spesielt i sammenhenger der man ikke vil at andre skal høre hva du sier, eller at det skal høres offentlig*. Da hun begynte på videregående møtte hun

enda flere som snakket tamilsk, dette opplevde hun som både positivt og negativt. Hun følte hun ble noe «outcasta» fordi vennene snakket en mye mer formell tamilsk enn henne:

de snakker som de skriver, men den jeg snakker er den «egentlige» tamilsken, men det er bare et talespråk. Det er som å skrive norsk på dialekt (Asha)

Til tross for at de snakker ulik tamilsk, synes hun likevel det er fint å kunne snakke noe tamilsk med venner på skolen:

Asha: men, de fleste tamiler liker å snakke norsk

Intervjuer: hvorfor det?

Asha: kanskje for at det ikke skal bli en vane, og fordi det ikke er noe hyggelig å stå og snakke tamilsk [...] da jeg snakket det på ungdomsskolen, følte jeg ikke noe tilknytning til den siden av kulturen min, for jeg har nesten ikke noen tamilske venner, bare familie

Maya har ikke opplevd å måtte være klassens spesialist på noe som kan knyttes til hennes språklige og kulturelle bakgrunn. Hun husker derimot en norsklærer som sa noe hyggelig til henne:

Ja, jeg husker en lærer, hun sa, at du har en fordel for når du skal skrive tekster, så kan du tenke på to ulike språk, og det er en fordel. jeg har ikke hørt det før, men jeg ser det nå. Hun sa det til meg og det var veldig hyggelig (Maya)

Det er også dette utsagnet som får henne til å tenke på hvordan hun kan bruke språkene når hun skriver drøftende tekster (jf. kapittel 2.2.2?). I løpet av barneskolen traff hun ingen andre medelever med arabisk, men på ungdomsskolen ble hun kjent med en jente fra Eritrea som snakket arabisk. De snakket stort sett norsk sammen, men kunne slå over til arabisk om de skulle tulle, eller når det bare var noe de to skulle forstå.

Intervjuer: kjenner du noen som snakker arabisk på skolen du går på nå?

Maya: ja, det er en gutt fra Syria i klassen min, vi har snakket noe arabisk sammen, men jeg kjenner han ikke så godt.

På spørsmålet om hvordan det er å få snakke arabisk på skolen, svarer hun:

egentlig ganske kult å kunne snakke med noen som forstår språket. Hvis jeg hadde møtt en annen jente i klassen som kunne arabisk, så hadde jeg nok veldig fort blitt venn med den, vi har noe til felles (Maya)

Maya sier at det handler om emosjonelle bånd og eksemplifiserer med å si at om vi begge liker fotball, så vil vi ha noe snakke om fordi vi har en felles interesse: *man føler sånn, nesten som folket ditt, noe som ikke andre har* (Maya). Dette fellesskapet som Maya snakker om, blir enda tydeligere i fokusgruppa. På spørsmålet om det er viktig å kunne snakke urdu og punjabi på skolen svarer de:

Danial: *det skaper jo bedre vennskap*

Noor: *ja både fellesskap og tilhørighet*

Danial: *når man har venner som snakker urdu, så har vi større forutsetning for å forstå hvordan jeg har det på fritiden*

Enkelte deltakerne i fokusgruppa forbinder det å kunne snakke samme språk med noen i skolesammenheng, med trygghet og vennskap. De har imidlertid noen blandede erfaringer med å snakke urdu og punjabi når lærere har hørt det. Flere av dem oppgir at de har fått kjeft og anmerkning fra lærere både på ungdomsskolen og på videregående, om de snakket urdu og punjabi på skolen. Skolen de går på nå mener de utviser mere aksept for å snakke flere språk på skolen. Noor sier også til slutt at: *skolemessig er vi mye mere interessante enn andre, min språkbakgrunn er mye mer interessant enn for eksempel en som heter Kaia* (Noor).

For å oppsummere kort, kan man si at selv om de fleste snakker for det meste norsk i skolesammenheng, har informantene ulike erfaringer og opplevelser av det å kunne snakke arvespråk sammen med venner på skolen. Noor sitt sluttpoeng, vitner også om at hun er stolt over sine språklige ressurser, og tenker at hun er mere interessant språklig sett.

4.3.2 Flerspråklighet til begeistring og besvær

Til det neste temaet har jeg lånt tittelen på Svendsen sin bok *Flerspråklighet til begeistring og besvær* fra 2021. Informantene får spørsmål om de tenker at det å være flerspråklig kan by på noen utfordringer, eller om det stort sett er fordeler:

jeg føler at jeg aldri kommer til å mestre norsk helt, jeg burde sikkert lese mange bøker på norsk. Det er sikkert ikke så mye som skal til for å bli bedre, jeg håper at jeg blir bedre når jeg er voksen (Asha)

Asha forklarer denne utfordringen med at hun må sjonglere mellom tre språk, og at det er grunnen til at hun er redd hun aldri vil mestre norsk hundre prosent. Hun husker også at hun syntes det var ubehagelig at andre medelever rettet på norsken hennes på ungdomsskolen. Hun skjønnte at de mente det godt, men opplevde det likevel som ubehagelig: *jeg tror jeg alltid har den følelsen, jeg har ikke reached my full potential i norsk, og det kjenner jeg på (Asha).*

Som fordeler trekker hun fram at hun alltid kan snakke engelsk hvis de er på reise:

Jeg mestrer engelsk veldig godt, og kanskje bedre enn mange andre på min alder (Asha)

Maya har ikke så mange innspill til temaet, annet enn at hun syntes det var vanskelig å komme til Norge å ikke kunne språket: *Jeg tror bare det var i starten da jeg skulle lære meg et nytt språk (Maya).* Hennes tanker om utfordringer, knyttes derfor til det å lære seg et nytt språk i et nytt land.

Deltakerne i fokusgruppa kan heller ikke komme på noen utfordringer til det å være flerspråklige, men de nevner noen fordeler:

Abid: bedre ordforråd

Mina: bedre forståelse for andre språk

Noor: også kan vi hjelpe masterstudenter som deg når du skal skrive oppgave om flerspråklighet

4.4 Hvilke begreper bruker ungdommene om sin egen flerspråklighet?

Et av spørsmålene til informantene mine, handlet om hvilke begreper de bruker om språkene de kan og hva de legger i disse. I intervjuene har jeg derfor valgt å ha en litt undrende tilnærming til begrepene sammen med dem, heller enn å anvende sentrale begreper som morsmål, førstespråk og flerspråklighet med et fast innhold. Det første temaet jeg presenterer handler om morsmål og førstespråk.

4.4.1 Morsmål og førstespråk

Gjennom intervjuet bruker Asha «morsmål» om både tamilsk og engelsk. På spørsmålet om hun synes «morsmål» er et dekkende begrep, er hun noe nølende:

jeg synes det er dumt at det heter morsmål, fordi om folk er fra forskjellige land (uklar tale) så ender de aldri opp med å lære farens språk, fordi veldig mange menn ikke pleier å legge så mye i språket [...] (Asha)

Her kan det virke som om hun bokstavelig tolker *morsmål* som morens opphavsspråk. Hun konkluderer likevel med at det er dumt at det heter morsmål, fordi når foreldrene kommer fra to forskjellige land, så blir det vanskelig å avgjøre hva som blir morsmålet ditt, fordi man da mest sannsynlig vil lære to språk. Det kan derfor virke som om at hun tenker at man bare kan ha ett morsmål, ikke to. På spørsmålet om førstespråk er et dekkende begrepet svarer hun:

Førstespråk kan være hva som helst, i veldig mange land så snakker man to forskjellige språk, f.eks. i Asia, og da er det ikke ett språk du er mere knytta til [...] helt ærlig vil jeg ikke si at jeg hadde et førstespråk, men foreldrene mine ville nok sagt tamilsk (Asha)

I dette utsagnet kan det virke som om Asha tenker at begrepet førstespråk, defineres som det første språket, ikke at man kan ha flere språk som førstespråk.

Maya reflekterer ikke like mye over spørsmålet om hvilke begreper som er rett å bruke, eller at de kan være upresise. Hun vil ikke bruke noe annet enn morsmål fordi hun mener det er dekkende begrep: *Jeg føler for noen, så er det vanskelig å svare på dette, men for meg er det helt klart arabisk (Maya).*

I fokusgruppa er svarer alle et noe nølende ja på spørsmålet om morsmål er et dekkende begrep:

Hussain: *jeg tenker at det er det språket jeg snakker hjemme*

Abid: *men hva når man snakker tre språk hjemme, hva er morsmålet da?*

Danial: *Jeg vil si at det er det språket man har mest emosjonell tilknytning til [...] man har jo mest tilknytning til urdu selv om man ikke bruker det så mye*

Zahra: *på engelsk heter det «mother tongue» så jeg tenker at det er det språket foreldrene dine snakker*

Noor: *jeg knytter det til etnisiteten min, der foreldrene dine kommer fra, selv om jeg snakker norsk hjemme, så er urdu morsmålet mitt.*

[...]

Intervjuer: *så morsmål er mere emosjonelt?*

Mina: *ja mor er sånn «mammapaa» (latter)*

Abid: *vi er alle født i Norge, og vi kan norsk og urdu, er morsmålet vårt norsk eller urdu?*

Zahra: *kan man ikke ha to morsmål?*

Danial: *det er det språket foreldrene dine vil at du skal snakke*

Abid: *hvis vi får barn, ikke alle vi sammen da (masse latter)*

Noor: *ingen tenkte det (latter)*

Abid: *hør da, hvis vi barn, og vi er alle født i Norge, er morsmålet da urdu eller norsk til barnet?*

Zahra: *det kan barnet bestemme*

Det er en interessant diskusjon om temaet morsmål, med tanke på at mange forskere unngår å bruke morsmål (jf. kapittel 2.4), spør jeg dem om hva de tenker om begrepet førstespråk, og om det er et bedre begrep å bruke?

Hussain: *nei, da tenker jeg at det er norsk, altså det språket du bruker mest*

Zahra: *da er det norsk jeg tenker på*

Danial: *da tenker jeg at det er det språket du bruker mest*

Abid: *men om definisjonen er det språket du snakker mest, når vi reiser til Pakistan så snakker vi bare urdu, har jeg bytta morsmål da?*

Det er tydelig at begrepene ikke er entydig for deltakerne i fokusgruppa, og de kommer ikke til noen enighet. Diskusjonen går heller over i hvem av dem som er første- andre- og tredjegenasjonsinnvandrere.

4.4.2 Hvem kan kalles flerspråklig?

Et naturlig oppfølgingsspørsmål til morsmål og førstespråk, er hva de legger i begrepet flerspråklig, og hvem som eventuelt er det.

Asha mener ikke man kan kalle seg flerspråklig om man for eksempel har spansk som fremmedspråk på skolen: *jeg mener at man må kunne språkene helt flytende. Det er kanskje*

det det betyr? (Asha). Hun reflekterer litt videre og konkluderer med på at man kan kalles flerspråklig om man kan engelsk og norsk.

Maya har en noe mer avgrensende oppfatning av hva det vil si å være flerspråklig. Hun mener det er: *en som snakker flere språk hver dag og at man kan dem flytende* (Maya).

I fokusgruppa blir termen flerspråkighet også diskutert:

Hussain: *du må kunne flere språk enn to*

Alle: *ja*

Noor: *du må ha et annet opphav, en annen etnisitet enn norsk*

Intervjuer: *jeg snakker engelsk, norsk og fransk, er jeg flerspråklig?*

Mina: *nei, vi vil ikke si det*

Noor: *nei*

Abid: *om du kan svensk og norsk, er du flerspråklig da?*

De andre: *nei*

Abid: *om du kan urdu og norsk, og kanskje hindi eller punjabi. Da vil jeg si du er flerspråklig.*

Både Maya og fokusgruppa sin definisjon av hvem som er flerspråklig, strider altså med det forskerne sier. For det første virker det som om at for å kalle seg flerspråklig, så må du kunne snakke flere enn to språk. For det andre knyttes flerspråkighet til etnisitet, de vil for eksempel ikke gå med på at jeg er flerspråklig til tross for at jeg er relativt stødig i både engelsk og fransk.

5.5 Oppsummering

Hittil i dette kapitlet har jeg presentert funnene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg stilte i innledningen. Det første funnet viser helt klart at ungdommenes språklige hverdag er svært sammensatt. Alle snakker norsk og arvespråk hjemme, og det kan se ut til at norsk dominerer som språk sammen med søsken, men med unntak. Sammen med foreldre er språkvalgene i større grad preget av veksling. Alle ungdommene ser ut til å ha et bevisst forhold til transspråking. De transspråker fordi det er en naturlig del av måten de snakker på, noen transspråker fordi de synes det er kult og eksotisk, og i noen situasjoner når man for eksempel ikke husker ordene på norsk. En av åtte mener at den behersker engelsk bedre enn norsk. Syv av åtte mener at de behersker norsk best. Av de syv, oppgir seks at det er arvespråkene de føler seg mest emosjonelt knyttet til. Noor mener at hun føler seg mest

komfortabel med norsk. De fleste synes det er positivt å kunne snakke arvespråk med noen på skolen, men for Asha er det egentlig ikke så farlig. Ungdommene opplever sin flerspråklighet stort sett som en ressurs, men Asha mener at hun nok aldri vil kunne lære seg norsk 100%. Ungdommene har også mange formeninger om hva som ligger begrepene morsmål, førstespråk og flerspråklighet, og de er omtrent like uenig som forskerne. Det er ingen tvil om at alle er stolte over sin flerspråklige bakgrunn, og alle ser verdien av å videreføre arvespråkene til sine eventuelle barn.

5.0 Drøfting

For å svare på problemstillingen min: *Hvordan erfarer flerspråklig ungdom sin egen flerspråklighet*, vil jeg videre diskutere funnene fra intervjuene og tolke dem opp mot tidligere forskning og teori (jf. kapittel 2). Dette kapittelet er strukturert på samme måte som forrige kapittel. Resultatene tar utgangspunkt i en tematisk analyse som er delt inn i *fire* deler i henhold til forskningsspørsmålene jeg stilte i innledningen:

- *Hvordan bruker ungdom sine egne språklige ressurser hjemme og ute?*
- *Hvilken betydning har de språklige ressursene for ungdommene i deres liv?*
- *I hvilken grad opplever ungdommene at flerspråklighet er en ressurs?*
- *Hvilke begreper bruker ungdommene om sin egen flerspråklighet?*

5.1 Hvordan bruker ungdom sine språklige ressurser hjemme?

Temaene flerspråklighet i hjemmet og transspråking kan tidvis være vanskelig å skille, fordi de på mange måter henger sammen. For ryddighetens skyld har jeg likevel valgt å presentere dem på samme måte som i forrige kapittel, altså som to adskilte temaer.

5.1.2 Flerspråklighet i hjemmet

På bakgrunn av funnene jeg har presentert om flerspråklighet i hjemmet, kan det se ut som at språkpolitikken innad i familiene til ungdommene er nokså ulike. I de fleste familiene er språkbruken sammen med søsken norskdominert, men sammen med foreldrene er det enten en blanding av norsk og arvespråk, eller bare bruk av arvespråk.

Maya snakker stort sett arabisk med foreldre og den eldste broren. En forklaring kan være at foreldrene hennes ikke har bodd like lenge i Norge som man får inntrykk av at de andre familiene har gjort. Dessuten mener Maya at det norske språket i større grad knyttes til det sosiale livet som skole eller kjøpesenter, og at arabisk er mere formelt. Asha snakker tre språk med moren, to med faren og stort sett norsk med broren. Når foreldrene hennes ønsker å gi henne råd om framtiden, brukes engelsk, når det er snakk om skole eller venner, brukes det norsk. Dette stemmer også overens med det García & Wei skriver er den diskursive normen innad i flerspråklige familier «I en samtale i en tospråklig familie om for eksempel skolen kan en person velge trekk som er forbundet med språket som er dominerende i samfunnet rundt, men helt andre trekk når det er snakk om nære relasjoner (2019:39). Både Maya og Asha gir

inntrykk av at vekslingen mellom arvespråk og norsk skjer automatisk, og begge trekker fram at de tyr til arvespråket når de kjefter eller krangler med småsøsknene. Johnsen finner det samme i sin studie (2020:101) der medlemmene i en familie utnytter alle sine flerspråklige ressurser i det sosiale samspillet og på den måten bekrefter en felles flerspråklig familieidentitet.

Deltakerne i fokusgruppa rapporterer at de som oftest snakker norsk med søsken og en blanding av norsk og arvespråk med foreldre, bortsett fra Mina som stort sett snakker urdu både med søsknene og foreldre. På bakgrunn av funnene fra både fokusgruppa og dybdeintervjuene kan man hevde at språkvalget innad i familiene er nyanserte og sammensatte. Dette stemmer også overens med typiske språkmønstre som tidligere studier har pekt på (se Fulland 2016, Arntzen& Karlsen 2019, Svendsen 2004), der språkvalg varierer etter hva man snakker om, eller om det er søskenkrangel eller tøysing og tulling involvert.

Deltakerne i fokusgruppa diskuterer hvorfor familiene har så ulike språkpolitikk, og de kommer med flere forklaringer. En forklaring er at det ikke henger sammen med foreldrenes norskkunnskaper, men at det heller handler om hva som er normen innad i familien, altså familiens språkpolitikk (jf. kapittel 2.5). Dette vises blant annet i det Mina sier om bruk av arvespråk i familien. Ifølge henne snakker de stort sett urdu hjemme, selv om hun oppgir at begge foreldrene snakker norsk. Hun sier at hun ikke greier å snakke norsk med søsknene slik som de andre i fokusgruppa oppgir at de gjør. En annen forklaring handler om språk og kultur, og at veien til den pakistanske kulturen går gjennom språket. Da blir det enklere når man skal besøke Pakistan, for de vil gjerne oppleve Pakistan som en innbygger og ikke fra et turistperspektiv. Noen av ungdommene forteller også at de kjenner til tilfeller der foreldrene sender barna sine til Pakistan, slik at de skal lære både språket og kulturen bedre, men de gir ikke inntrykk av at dette gjelder dem. Det kan derfor virke som de ser en sammenheng språk og ekteskap, altså at de strengeste foreldrene på språkbevaring også er de strengeste på hvem barna skal gifte seg med.

Et annet overraskende funn er hvordan noen av ungdommene tar ansvar for språkopplæring av mindre søsken. Dette gjelder spesielt for to av deltakerne i fokusgruppa som forteller at noe av den språklige opplæringen av de yngre søsknene legges på dem. Danial snakker urdu med lillebror, men norsk med storesøster. Kanskje har storesøster snakket urdu med han da han var liten? Mina er storesøster og snakker bare urdu sammen med søsknene sine, og sier hun ikke klarer å snakke norsk med dem. Våren 2020 skrev jeg en semesteroppgave om ungdom og flerspråklighet. Ungdommene med urdu og punjabi som arvespråk, svarte akkurat

det samme. Om dette er noe som er typisk i norsk-pakistanske familier, er ikke mulig å si noe om, men hverken Maya (arabisk arvespråk) eller Asha (engelsk og tamilsk arvespråk), som begge er storesøstre, kan bekrefte det samme. Asha skiller seg derimot ut. Hun er storesøster, men mener at lillebroren hennes snakker bedre tamilsk enn henne. Derimot driver hun med språkopplæring, men da av foreldrene hun ønsker skal bli bedre til å snakke norsk, slik at de skal lykkes i det norske samfunnet. Andre studier har funnet noe av det samme, hos Svendsen (2004) er det et eksempel på at barna korrigerer foreldrenes syntaks. I Obojska sin studie fra (2019) anser en av ungdommene, at det å bruke norsk hjemme er en mulighet til å forbedre familiens språkferdigheter.

5.1.3 Transspråklige språkpraksiser

Denne studien konsentrerer seg om strategisk transspråking, der man bruker hele sitt språklige repertoar for å gjøre seg forstått eller oppnå en språklig effekt (jf. kapittel 2.3). Alle ungdommene oppgir at de bruker sitt språklige repertoar i familiefellesskapet, og deltakerne i fokusgruppa sammen med venner som snakker samme språk. Maya fra dybdeintervjuet bruker i tillegg sitt språklige repertoar didaktisk. Det kan være vanskelig å si at et språk bare har en funksjon og brukes på ett bruksområde. I Johnsen sin studie (2020) gir noen av ungdommene hennes uttrykk for flytende språklige praksiser, der de ikke legger merke til når de bruker det ene eller andre språket. Johnsen hevder at dette er en av fordelene med transspråklig tilnærming, der man ikke er opptatt av hva vekslingen sier om den samlede språklige kompetansen til individene man undersøker (Johnsen, 2020:47). Alle ungdommene i studien min gir også uttrykk for flytende språklige praksiser, men på ulike måter.

I familiefellesskapet kommer transspråkingen aller tydeligst fram gjennom det Asha og Maya forteller om kommunikasjonen mellom søsken. Spesielt knyttes det til humor og lek, der for eksempel Maya og søsteren bruker ord på arvespråket som de åpenbart kan på norsk. Maya oppgir også at hun og søsteren bevisst eller ubevisst legger inn språklige «feil», fordi de språklige elementene brukes når man regner med at mottakeren forstår. Denne måten å anvende de språklige ressursene på, synes hun også er veldig gøy. Det hender at de legger til norske ord, fordi de ikke kan ordene på arabisk. Maya er også den eneste som forteller at hun transspråker didaktisk. Hun bruker den arabiske språkressursen når hun skal skrive drøftende tekster på norsk. Maya sitt eksempel kan bekrefte García & Wei sitt dynamiske syn på flerspråklighet, der man som språkbruker tar i bruk hele sin språklige kompetanse for å oppnå ulike formål. Maya er sterkt preget av Palestina-konflikten, og hun forbinder drøfting med konflikt. Li Wei & Martin (2009) hevder at flerspråklighet er en kilde til kreativitet og kritisk tenkning, fordi det innebærer spenninger, konflikter, forskjeller på en rekke områder (her

sitert fra García & Wei 2019:41). Selv om Li Wei & Martin kanskje ikke tenker på «væpnet» konflikt, er det tydelig at Maya bruker hele sitt språklige repertoar når hun skal skrive, og Palestina-konflikten forbinder hun med drøfting som hjelper henne i skriveprosessen.

Asha illustrer også gjennom hele intervjuet hvordan transspråkingen fungerer i praksis når hun for eksempel sier «jeg har ikke reached my full potensial i norsk». Ifølge García & Wei (jf. kapittel 2.3) brukes språkpraksisene blant annet for å oppnå en språklig effekt. Asha sier i intervjuet at hun har en sterk tilknytning til engelsk, så hun ønsker kanskje å indeksere gjennom de språklige ressursene en tilhørighet til det engelsk språk, men også alt det som det engelske språket representerer. I intervjuet spør jeg henne om hun er klar over at hun bruker så mange engelske ord, og hun mener at det kommer helt automatisk. Hun er glad for at moren har vært hennes «engelsktutor», og hun er takknemlig fordi «det er ikke alle barn som har hatt den benefitten» som henne. Denne måten å bruke språk på, der grensene for engelsk og norsk overskrides, er et eksempel på transspråking. De samme tendensene vises i studien til Johnsen, men da mellom norsk og spansk. Ifølge Johnsen er det et eksempel på hvordan hybride språklige praksiser kommer til uttrykk i familien og mellom familiemedlemmer (2020:106). Canagarajah undersøkte i 2019 hvordan arvespråket tamilsk tilpasser seg engelsk i en diasporakontekst, der grensene nærmest er flytene. I undersøkelsen hans kom det fram at spesielt de unge i familien ikke la merke til når de inkorporerte engelske ord i tamilsk (2019, her hentet fra Johnsen 2020:65). Asha blander norsk og engelsk når hun snakker med meg, men det ville vært interessant å se hvor mye engelsk og tamilsk som blandes, og hvorvidt Canagarajah sine funn også kan være gjeldende i hennes familie.

Deltakerne i fokusgruppa gir mange eksempler på hvorfor og hvordan språkblanding foregår, enten fordi man ikke husker et ord, eller at man blander språkene bevisst, men det mest interessante funnet er hvordan språkblanding gir muligheter til å føle seg spesiell og unik, og til å leke med forskjellige identiteter. Zahra sier for eksempel at «man kan leke med personligheten sin» og blir et eksempel på hvordan identitet forhandles om, og i denne omgang helt bevisst (jf. kapittel 2.6). Det å føle seg spesiell kan tolkes i lys av Li Weis transspråkingsrom (2011) (her sitert fra García & Wei, 2019:40) som gjør det mulig for flerspråklige individer å skape et sosialt rom, der den flerspråklige kan bringe sammen forskjellige dimensjoner av for eksempel egne historier og erfaringer i en meningsfull aktivitet. Dette rommet har en transformerende kraft fordi det fører sammen og skaper identiteter, verdier og praksiser. Dette kommer tydeligst fram hos Abid som sier at man skiller seg litt ut og at det er eksotisk å kunne bruke så mange språk. Han blir også et

eksempel på Wei (2011) sitt utsagn om at flerspråklighet er i seg selv en rik kilde til kreativitet, fordi det gir mulighet til nyskaping (her sitert fra García & Wei, 2019:41).

Deltakerne i fokusgruppa diskuterer også forskjellene mellom urdu og punjabi, og hvor mye humor det fører til. De ønsker at jeg skal få innblikk i forskjellene og hvorfor punjabi kan virke «frekkere» enn urdu. Videre forklarer de også hvordan engelske ord som for eksempel «uncle» og «auntie» har blitt en naturlig del av urdu fordi India var kolonisert av Storbritannia fram til 1947 (Pakistan og Bangladesh var en del av India) (Knudsen, 2021). Canagarajah sin forklaring på hvordan arvespråket forandrer seg og tilpasser seg andre flerspråklige diasporakontekster, kan nok anvendes om engelsk og urdu. Det er likevel ikke fokus i oppgaven min, men det ville vært interessant å se på hvordan de ulike arvespråkene som urdu og punjabi på sikt blandes med norsk. Diskusjonen i fokusgruppa ender opp med en enighet om at norsk er et fattig språk, som de mener gir lite rom for tulling og kreativitet. Det kan derfor virke som om deltakerne i fokusgruppa er stolte over sin egen flerspråklighet og at det å kunne snakke flere språk gir flere muligheter til å være språklig kreative.

Alle de åtte ungdommene oppgir at språkblanding skjer sammen med søsken og i familien generelt, men språkblanding sammen med venner kommer tydeligst fram i fokusgruppa. Det skyldes nok flere ting. For det første går deltakerne i fokusgruppa på en skole med mange som snakker samme språk, og for det andre er det tydelig at de liker å kunne snakke urdu og punjabi sammen med venner. Asha har sagt at tamiler stort sett liker å snakke norsk, og Maya sier at hun ikke kjenner så mange andre enn familien som snakker arabisk, derfor virker språkblanding å være noe Asha og Maya stort sett gjør sammen med søsken og foreldre.

Transspråking og arvespråk i sosiale medier

Flere forskere har interessert seg for unges språk i sosiale medier. Noen studier har sett at det å bruke ulike språk i sosiale medier kan sies å være identitetshandlinger (Svendsen, 2021:171). I den landsdekkende undersøkelsen fra 2014 *Ta tempen på språket!* gir de fleste elevene (4509) som deltok, uttrykk for at de er positive til bruk av engelske ord og uttrykk i norsk når de skriver SMS eller i andre sosiale medier (Svendsen, 2021:168). Obojska sin studie «Are you so ashamed to come from Poland and to speak your mother tongue» fra 2017, viser at det er helt normalt å bruke norsk i sosiale medier sammen med andre polske i Norge, selv om det skaper reaksjoner fra unge polakker i Polen. Friheten til å velge språk som man vil, står altså sterkt. Dette stemmer også overens med funnene i studien min, det å bruke arvespråket i sosiale medier er ikke særlig utbredt hos ungdommene. Maya bruker noe arabisk

på TikTok, men foretrekker å bruke norsk og engelsk. Asha oppgir at hun bare bruker engelsk i sosiale medier.

Deltakerne i fokusgruppa er heller ikke ivrige på å bruke arvespråk i sosiale medier. Abid bruker sjelden urdu eller punjabi i sosiale medier. For ham handler det i stor grad om at arvespråk i sosiale medier skaper humor, og han vil gjerne se reaksjonen hos mottakeren når arvespråket blir brukt. For Noor virker det som om at det handler mer om praktiske hensyn, for om man skriver med arabisk alfabet er hun redd hun ikke vil forstå det som skrives av andre. Mina er den eneste som oppgir at hun bruker urdu og punjabi i sosiale medier. Det er også hun som oppgir at hun snakker urdu og punjabi hjemme, og dermed virker det som om hun er tryggere på å bruke språkene i andre situasjoner. Det virker altså som at ungdommene ikke føler noe press på å bruke hverken det ene eller andre språket i sosiale medier, men at man står helt fritt til å velge uavhengig andres forventninger.

5.2 Hvilken betydning har de språklige ressursene for ungdommene i deres liv?

I dette kapittelet drøfter jeg noen sentrale funn knyttet til hva de språklige ressursene betyr for ungdommene. Jeg ser først på hvordan arvespråk kan representerer kontinuitet og forandring for ungdommene (jf. kapittel 2.5). Dette ses også i lys av Skutnabb-Kangas sin definisjon på morsmål og Svendsens «hjertespråk» (jf. kapittel 2.3). Deretter drøfter jeg noen funn knyttet til arvespråket og framtida.

Kontinuitet og forandring

Et sentralt funn i intervjuene er at de språklige ressursene til ungdommene kan sies å representere både *kontinuitet* og *forandring*. *Kontinuitet* viser til at språkressursene indekserer et forhold mellom familiens opphav og røtter (jf. Johnsen 2020). *Forandring* fordi forholdet ungdommene har til arvespråkene ikke er entydig og statisk, men har endret seg og vil endre seg i løpet av livet. Dessuten er det ikke slik at språket som brukes mest er det språket man føler aller mest tilhørighet til.

Alle ungdommene bruker arvespråket, men i varierende grad. Likevel identifiserer de seg med arvespråkene og på denne måten skaper språkene en forbindelse mellom ungdommene og foreldrenes opphav. Å reprodusere denne sammenhengen er ifølge Johnsen en måte å skape *kontinuitet* og gruppetilhørighet på (2020:106). Arvespråkene er en viktig ressurs for alle ungdommene, men det er ikke likt for alle. Asha trekker blant annet fram at det er viktig å kunne tamilsk slik at hun kan kommunisere med familien i India og på Sri Lanka. Hun mener også at tilknytningen både til tamilsk og engelsk er viktig for henne, og forkjærligheten for

engelsk mener hun at hun har arvet av moren. I et av sitatene sier hun at hun har «fått det beste fra to verdener», noe som nok henviser til tamilsk og norsk. Dette kan tyde på at hun er stolt over sitt tamilske opphav, samtidig som hun er glad for å være norsk. I et av sitatene til Asha, virker det som hun motsier seg selv (se kapittel 4.2.2). Hun sier først at vi ikke må «shame» dem som ikke snakker «morsmålet» så godt, men at man kan tilhøre den tamilske kulturen gjennom andre elementer som mat og klær. I løpet av resonnementet endrer hun det til at språklig identitet er viktig, for man kan fort kjenne på utenforskap om man ikke kan språket. Hun ser en tydelig sammenheng mellom språk og tilhørighet, og jeg tror hun mener at man kan kjenne på tilhørighet selv om man ikke snakker fullgodt tamilsk.

Maya er den eneste som ikke er født i Norge, og hun husker barndommen i Palestina. Hun sier at hun forbinder arabisk med barndommen, og at det formet henne som menneske. I fokusgruppa sies det eksplisitt at man lærer arvespråk for å bevare kulturen og familiens røtter, men at det er store forskjeller i familiespråkpolitikken i pakistanske familier (jf. kapittel 2.5). Deltakerne i fokusgruppa forteller at i noen familier ønsker man at barna skal reise til Pakistan for å lære språket, i andre familier er man ikke så opptatt av det. Deltakerne i fokusgruppa synes det er å viktig at språk og røtter føres videre fordi det handler om tilhørighet til slekta og kulturen, og at mye av tilgangen til kulturen går gjennom språket. En sier også at man fort kan oppleve Pakistan som «turist» om man ikke kan språket (Abid).

Forholdet ungdommene har til arvespråkene kan også sies å representere *forandring*. Ifølge Johnsen (2020:106) er det ikke gitt at posisjonen til arvespråket er lik i alle situasjoner eller gjennom et helt liv. I fokusgruppa er det stort sett enighet om at de språklige praksisene har endret seg i løpet av livet. De fleste av dem snakker mere urdu og punjabi nå enn før, spesielt på skolen. Dette henger sammen med at de går på samme skole med andre som snakker samme arvespråk som dem. Maya hevder også at hennes språklige ressurser har endret seg over tid, hun mener for eksempel at hennes arabiske fagspråk ikke har fått utvikle seg på samme måte som det norske språket har. Hun bruker likevel arabisk i forskjellige situasjoner sammen med familie, med naboer og av og til i skolesammenheng. Asha forteller at hun ikke bruker tamilsk i særlig stor grad utenfor hjemmet, men det hender at hun bruker det sammen med venner på skolen. Hun bruker derimot engelsk i mange situasjoner, og som hun sier «drømmer hun om en engelsk livsstil». På samme måte som hos Johnsen (2020), viser funnene i studien min at arvespråket til ungdommene ikke bare er knyttet til hjemmet og familien, men også i andre situasjoner.

Det er også interessant at språkene ungdommene mener de behersker best ikke nødvendigvis er de språkene de identifiserer seg med. I henhold til morsmålsdefinisjonen til Skutnabb-Kangas (jf. kapittel 2.3) kan morsmål defineres på ulike måter, der identifikasjon er ett av kriteriene. Det samme finner Johnsen, for selv om spansk i liten grad brukes i familiene hun undersøkte, er det likevel en viktig ressurs. Funnene hennes viser at det å ikke bruke et språk ikke er det samme som å ikke identifisere seg med et språk (Johnsen 2020:103). De fleste ungdommene i min studie oppgir at de behersker norsk best, og de fleste forteller at det likevel er arvespråket de identifiserer seg med. Maya mener hun behersker norsk best, men hun oppgir at det er arabisk som er hennes «hjertespråk». De fleste deltakerne i fokusgruppa oppgir urdu og punjabi som sine hjertespråk, men det er likevel norsk de behersker best. Noor fra fokusgruppa og Asha skiller seg likevel ut. Noor mener hun behersker norsk best, og det er også det hun regner som sitt hjertenære språk. For Asha er det engelsk som har posisjon som hjertespråk, og det er også det språket hun mener hun behersker best. I kapittel 2.4 viser jeg til en film om morsmål fra 2019. I filmen svarer to av informantene på samme måte som ungdommene i studien min, det språket man behersker best, trenger ikke være det språket man opplever som mest «hjertenært». Ungdommenes forhold til språk, ferdighet og identitet, kan også være en indikasjon på at morsmålsbegrepet slik det er definert i styringsdokumentene (jf. kapittel 2.4), er en upresis definisjon.

Flere studier har sett på språkskifter i familien (se Arntzen & Karlsen 2019, Fulland 2016), og ifølge Svendsen (2021:255) er det vanlig at barna ikke lærer foreldrenes språk like godt eller som jevnaldrende barn i familiens hjemland. Dette bekrefter noen av deltakerne i fokusgruppa, der det blir sagt at noen foreldre sender barna til Pakistan slik at de skal lære språket bedre, og at de mener de ikke snakker like godt som foreldrene sine. En studie utført av Sevinç viser at tyrkiske tredjegerasjonsinnvandrere i Nederland, har en tendens til å føle engstelse, skyld og skam fordi de tenker at deres språklige nivå i tyrkisk ikke er bra nok. Dette kan henge sammen med at «turkish-Dutch biliguals are constantly expected to communicate in both language perfectly» (2020:422), altså at det er en forventning fra omgivelsene om perfekt språkbruk. Ingen av deltakerne, hverken i fokusgruppa eller dybdeintervjuene uttrykker engstelse for å snakke arvespråk. Hva det kommer av er ikke enkelt å svare på, men en mulig forklaring er at det ikke stilles like strenge krav til ungdommenes ferdigheter i arvespråk i studien min som det gjøres i Sevinç sin studie.

5.2.3 Hva tenker ungdommene om arvespråket og framtida?

Et sentralt funn i intervjuene er ungdommenes ønske om å videreføre arvespråkene. Det er ingen tvil om at alle mener dette er viktig, til tross for at de har forskjellige ferdigheter i

arvespråkene. Dette samsvarer med funnet om hvordan de språklige ressursene representerer kontinuitet (jf. kapittel 5.2.1). Asha synes det er viktig at hennes framtidige barn skal lære tamilsk og engelsk slik at de kan kommunisere med foreldre og annen tamilsk familie. Maya mener det handler om at de kommende barna skal være stolte av besteforeldrenes språk og at de skal kunne kommunisere med dem. Dette vitner om den sterke koblingen mellom språk og identitet. Deltakerne i fokusgruppa har ikke så mange kommentarer til temaet annet enn at de mener det viktig å videreføre språkene til kommende generasjoner.

5.3 I hvilken grad opplever ungdommene sin egen flerspråklighet som en ressurs?

Alle ungdommene rapporterer at de opplever flerspråklighet som en ressurs, men allikevel på ulike måter. Jeg var som sagt ikke ute etter å spørre om de hadde erfaring med pedagogisk transspråking (jf. kapittel 2.3), men om de på en annen måte hadde opplevd flerspråkligheten sin som en ressurs i skolesammenheng. Bare Maya har eksplisitt fått høre fra en lærer at det å være flerspråklig er bra, og at det gir henne en kognitiv fordel. Asha har både positive og negative erfaringer. Hun syntes ikke det var gøy å måtte være «ekspert» på hinduismen på barneskolen. På ungdomsskolen opplevde hun at lærerne var mer interesserte og stilte spørsmål fordi de var nysgjerrige. Deltakerne i fokusgruppa forteller at de har ulike erfaringer med lærere, noen har anmerkning for å snakke andre språk enn norsk på skolen. Dette stemmer også med funnene i studien *Rom for språk* fra 2015 (Ipsos, 2015), der både lærere, men også elever har delte meninger om andre språk enn norsk på skolen. Undersøkelsen *Rom for språk* er gjort på barne- og ungdomstrinnet, og er kanskje ikke direkte helt sammenlignbar, men med det ungdommene mine forteller, kan man forestille seg at det ville vært samme funn på videregående også.

Ungdommene har også ulike erfaringer og opplevelser når det gjelder å kunne bruke arvespråket på skolen sammen med venner. Deltakerne i fokusgruppa mener at det å kunne snakke urdu og punjabi sammen på skolen skaper godt vennskap og fellesskap. De mener at som snakker samme språk som deg, har større forutsetning for å forstå deg. Obojska sin undersøkelse fra 2017 viser at de som snakker samme språk, bruker språket som en felles og hemmelig kode, og det kan være dette deltakerne i fokusgruppa implisitt mener. Asha kjenner noen på skolen som snakker tamilsk, men hun hevder at tamiler liker å snakke norsk, og at de ikke er så opptatt av å snakke tamilsk på skolen, selv om de har mulighet til det. Maya har derimot ingen å snakke arabisk med på skolen, noe hun gir uttrykk for at hun savner. De ulike erfaringene i skolesammenheng handler for noen om tilgangen på andre å snakke samme arvespråk med, og for andre er det ikke så avgjørende eller interessant.

5.3.1 Flerspråklighet til begeistring og besvær

Et sentralt funn er at de fleste ungdommene ikke opplever sin flerspråklighet som særlig utfordrende, eller til «besvær» (Svendsen, 2021). Forskningen fram til 1960 viste at flerspråklige ble oppfattet som mindre intelligente og ansett som å ha mindre verbal evne enn andre (Svendsen 2021:112). I den nyere forskningen der flerspråklighet løftes fram som en ressurs (jf. kapittel 2.1 og 2.2), ser man blant annet på ressurs i et *psykolingvistisk perspektiv*, der det å kunne flere språk utgjør et kognitivt hjelpemiddel (Svendsen, 2021:16). Abid og Noor i fokusgruppa trekker fram at det å kunne snakke flere språk gir deg bedre ordforråd og bedre forståelse for andre språk. Det kan tenkes at de her mener at de utvikler en metaspråklig bevissthet. Maya ser også sin flerspråklighet nærmest fra et psykolingvistisk perspektiv. Til tross for at hun syntes det var vanskelig å komme til Norge og ikke kunne språket, ser hun nå fordelene ved å kunne tenke på to språk når hun skal skrive for eksempel drøftende tekster. Asha er den eneste som hevder at flerspråkligheten kan være til besvær, hun mener for eksempel at hun aldri vil bli 100% i norsk, og hun har opplevd det som slitsomt å bli rettet på av andre medelever, spesielt på ungdomsskolen. Ressurs kan også ses i et *sosiolingvistisk perspektiv*, da ser man at det å kunne flere språk utgjør en form for kapital (Svendsen, 2021:16). Asha trekker fram fordelene ved å beherske engelsk så godt som hun gjør, og blir et godt eksempel på hvordan man ser sine språklige ressurser som en kapital (jf. kapittel 2.1). Det samme gjelder også for noen av deltakerne i fokusgruppa, som mener at man blir mere interessant som menneske.

5.4 Hvilke begreper bruker ungdommene om flerspråkligheten sin?

Begrepet *morsmål* er godt innarbeidet hos alle ungdommene, men det er kanskje ikke så rart siden det er det begrepet man møter i skolen, i styringsdokumenter og i samfunnet ellers. De er derimot ikke helt enige om hva som ligger i begrepet. I henhold til morsmålsdefinisjonen til Skutnabb-Kangas, identifikasjon, opphav, bruk og kompetanse (jf. kapittel 2.3), definerer deltakerne i fokusgruppa alle morsmål på lik måte, men de utelater kompetanse. Til tross for at de stort sett er enige om at det er et dekkende begrep, fører det likevel til en interessant diskusjon. En av dem mener at begrepet er emosjonelt og forbindes med noe kjærlig, som «mammapaa». En annen spør om hva som egentlig er morsmålet siden alle er født i Norge. En tredje spør om man ikke kan ha flere morsmål. Diskusjonen ender med hvilket morsmål barna deres kommer til å få. I dybdeintervjuene mener Maya at morsmål handler om identitet og opphav. Asha knytter morsmål til det språket moren snakker, og begrunner det med at det er svært få som lærer det språket faren snakker. Det er usikkert hva hun mener med dette, men hun sier at veldig mange menn «ikke pleier å legge så mye i språket» (se kapittel 4.4.1). Det

kan enten bety at menn ikke er så opptatt av språk, eller at hun ikke forbinder menn som den forelderen som snakker mest med barnet.

Til tross for at de uenige om hva som ligger i begrepet, er alle enige om at morsmål er et godt begrep. Det er heller ingen av ungdommene som tenker at morsmål er et problematisk begrep. Slik sett skiller de seg fra mange forskere som mener at morsmål er problematisk og assosieres med manglende norskkunnskaper (se Sickinghe 2015). Morsmål kan også være en symbolsk ladet term i tillegg til å være mangetydig, derfor er det ifølge Svendsen (2021:61) en god del forskere som heller bruker førstespråk (enten i entall eller flertall). Ingen av ungdommene synes førstespråk er et dekkende begrep. En mener at førstespråk er det språket man lærer først, og tenker ikke at man kan ha to førstespråk slik styringsdokumentene opererer med. Tre av deltakerne i fokusgruppa forbinder det med norsk, altså det språket man bruker mest.

Den tidlige forskningen innen flerspråklighet, stilte strenge krav til hvorvidt man kunne kalle seg flerspråklig, jf. Bloomfield (1933) sitt krav om «innfødt-lik» kompetanse i begge språkene. De fleste ungdommene i studien min har nesten like strenge definisjoner på termen flerspråklighet, og skiller seg helt fra forskningen på flerspråklighet som definerer flerspråklighet der man har «varierende ferdigheter i de ulike språkene» (jf. kapittel 2.1). Maya mener man er flerspråklig om man snakker flere språk hver dag, i tillegg til å være flytende i språkene. Asha er den eneste som ikke setter grensen ved at man må vokse opp med to språk, og at man kan kalles flerspråklig om man kan snakke engelsk og norsk. Deltakerne i fokusgruppa definerer flerspråklig som «at man må ha et annet opphav, en annen etnisitet enn norsk», og «at man må kunne snakke flere språk enn to». Jeg spør deltakerne i fokusgruppa om jeg kan kalles flerspråklig siden jeg kan engelsk norsk og fransk, men dette vil de ikke gå med på. En mulig forklaring på hvorfor de ikke vil gå med på det, er at jeg har to norskfødte foreldre. Det kan derfor virke som om at ungdommene i studien min forbinder flerspråklige språkbrukere med etnisitet, og ikke hvor god kompetanse man har i språkene man kan. På en måte ligner de funnene til Adrian Lundberg sin studie om læreres tanker om flerspråklighet i Sverige (2019). I hans studie finner han at flerspråklighet i Sverige fremdeles forstås som «native-like control» og brukes ikke om innfødte svensker. På den annen side skiller det ungdommene sier seg ut fra Lundbergs studie. Ifølge funnene i studien hans har flerspråklighet i Sverige negative konnotasjoner, der flerspråklighet ses på som et problem heller enn en ressurs, og at flerspråklige språkbrukere bryter med den monospråklige normen der de ses på som noe «annet». Det er ingen indikasjoner på at ungdommene jeg har intervjuet ser på flerspråklighet som et problem.

I Sickinghe sin studie fra 2015 i Norge, finner hun at elever og styringsdokumentene forstår morsmål og flerspråklighet på ulike måter. Hun sier at «De utdanningspolitiske tekstene tar utgangspunkt i at elevene har ett enkelt morsmål som er fastlagt fra fødselen, der flerspråklig og minoritetsspråklig blir assosiert med «manglende norskkunnskaper». Elevene hun har intervjuet har mere nyanserte forestillinger enn dette. De kobler sin flerspråklighet til flere faktorer enn tilhørighet til språkkategorier. For dem handlet det også om sosiale faktorer og personlige relasjoner. Ungdommene i studien min bekrefter hennes funn om at styringsdokumenter og ungdommenes forståelse av flerspråklighet og morsmål er ulike. For ungdommene jeg har intervjuet, har hverken «manglende norskkunnskaper» eller et enkelt fastlagt morsmål fra fødsel av. På samme tid skiller studien min seg fra hennes studie ved at flerspråklighet både handler om vennskap og et sosialt fellesskap, så vel som tilhørighet til språk og kultur. Det er tydelig at ungdommene kjenner på en sterk identitet til det å være flerspråklig, og at det er et privilegium for mennesker med en annen etnisitet i tillegg til norsk. Hvilket igjen vitner om at ungdommene er stolte av sin flerspråklighet.

Fordelene ungdommene trekker fram ved det å være flerspråklig knyttes både til psykolingvistisk (kognitivt) og sociolingvistisk (som kapital) perspektiv på ressurs. Jeg synes likevel det er rart at ingen av dem trekker fram det at de språklige ressursene de har, kan gi dem fordeler i eventuelt høyere utdanning og i arbeidsliv jf. Bourdieu sitt syn på den lingvistiske kapital. En mulig forklaring kan være at de ikke fikk spørsmål som gikk direkte på dette, og derfor ikke kommer på å trekke det fram som en fordel. En annen forklaring kan ligge i det Sickinghe (2015) Selimovic (2019) peker på, at ikke alle språk blir framhevet som en ressurs i skolesammenheng, og at de derfor ikke har tenkt på det.

6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg ønsket å undersøke ungdommers flerspråklige hverdag, gjennom forskningsspørsmålet: *Hvordan erfarer flerspråklig ungdom sin egen flerspråklighet?* I de to foregående kapitlene 5 og 6, ble de empiriske funnene presentert, analysert og drøftet i henhold til teorier om flerspråklighet og annen relevant forskning, og med fokus på doktorgradsavhandlingen til Ragni Johnsen fra 2020. De empiriske funnene gir inntrykk av at ungdommene er stolte over sin flerspråklighet, og at de stort sett opplever at det er en ressurs. Samtidig viser funnene at feltet innen flerspråklighet er nyansert og sammensatt, og som vanskelig lar seg generalisere. I dette kapittelet vil de mest sentrale funnene bli oppsummert. Til slutt presenterer jeg noen begrensninger ved studien, jeg kommer med noen tanker om videre forskning.

Studien viser at flerspråklighet i hjemmet er et nyansert og sammensatt felt. I alle familiene er det flere språk som er aktiverte samtidig, hvilket er i tråd med teorien om transspråklighet og dynamisk syn på flerspråklighet (jf. kapittel 2.3). Ingen av familiene har like praksiser, og ungdommene i fokusgruppa mener at dette kan handle om hva som er normen innad i familien, heller enn norskkunnskapene. Det er i alle fall tydelig at ungdommene i like stor grad som foreldrene er med på å forme familiens språklige praksiser. Dette vises både gjennom det ungdommene forteller om språkbruk hjemme, men også hvordan de eldste søsknene driver med språkopplæring for de yngste søsknene, og en av dem med språkopplæring av foreldrene.

På den annen side er det likevel vanskelig å slå fast at familiene konstruerer en flerspråklig gruppeidentitet slik Johnsen fant i familiene hun undersøkte (2020). Hennes empiri er hentet fra dybdeintervjuer og har en etnografisk tilnærming der flere av familiens stemmer er tatt med. I studien min er det kun ungdommene som forteller om sin erfaring og sine opplevelser. Jeg kan derfor ikke med sikkerhet anslå at hele familien konstruerer en gruppeidentitet. Ifølge Kendall (2007), blir identitet konstruert og forhandlet om gjennom ulike språklige praksiser i både enspråklige og flerspråklige familier (her sitert fra Johnsen 2020: 100). En kan derfor hevde at språklig familieidentitet også skapes i ungdommenes familier, til tross for at jeg bare har ungdommenes fortelling. Dette kan også enkelt sammenlignes med min egen familie. Familien min består av to voksne med nordnorsk bakgrunn og to ungdommer født og oppvokst i Oslo og er relativt enspråklig. Sammen har vi utviklet familiens kulturelle og språklige praksis, der barna tilfører en like stor del som oss voksne, om ikke mere.

Gjennom studien har jeg også vist at transspråklige språkpraksiser er vanlig, og for flere av ungdommene knyttes språkpraksisene til kreativitet og lek. Studien har ikke hatt fokus på pedagogisk transspråking, men hvordan ungdommene bruker de språklige ressursene sine ellers. Maya forteller likevel på eget initiativ hvordan hun bruker arabisk når hun skal skrive drøftende tekster. Det kan tenkes at de andre ungdommene gjør det samme enten bevisst eller ubevisst, men det sier ikke studien min noe om. Det er få av ungdommene som bekrefter at de bruker arvespråket eller transspråker i sosiale medier, den eneste som gjør det er Asha som bruker engelsk. Det kan virke som om at det er både praktiske årsaker, mangel på ferdigheter og at man ikke får tilgang på mottakerens umiddelbare respons som er grunnen til at de andre ikke bruker arvespråket i sosiale medier.

Videre viser studien at de språklige ressursene til ungdommene representerer både kontinuitet og forandring. Arvespråkene konstrueres som en del av deres arv og røtter, og representerer samtidig forandring. De språklige ressursene har endret seg over tid, samtidig som de endres i ulike sosiolingvistiske kontekster. Studien viser også at det ikke er sammenheng mellom ferdighet og hjertespråk. Alle bortsett fra én oppgir at arvespråket er det de anser som sitt hjertenære språk. Noor er den eneste som mener hun er mest komfortabel med norsk, og at dette også er hennes hjertenære språk. Selv om ungdommene har ulik kompetanse i arvespråkene, er det heller ingen som oppgir at de engstelige for å snakke språkene med andre. Siden de fleste har et nært forhold til arvespråkene, er det derfor ikke så overraskende at alle ser for seg å videreføre språkene til neste generasjon.

Det er flere forskere som mener at begrepet morsmål kan være upresist (jf. kapittel 2.3). I styringsdokumentene sidestilles morsmål og førstespråk, og defineres som det språket man snakker hjemme, det man har lært først og det språket du regner som ditt hovedspråk. Ungdommene jeg har intervjuet er ikke så opptatt av hvordan begrepene defineres, og synes at morsmål er et dekkende begrep. For ungdommene kan det bety det språket man identifiserer seg med, det språket som foreldrene snakker og det språket man bruker hjemme, men kanskje ikke det språket man behersker best. Med resultatene fra studien min kan jeg kanskje argumentere for at man bør revurdere begrepsbruken, eller omformulere begrepsbruken i styringsdokumentene. Selv om alle ungdommene snakker flere språk enn norsk hjemme, er det bare en av dem som har arvespråket som hovedspråk hjemme. Et annet argument er hvilke assosiasjoner begrepene gir, eller hva de symboliserer. Noen forskere har pekt på at begrepene morsmål og flerspråklighet (se blant annet Sickinghe 2015, Selimovic 2019) ofte assosieres med manglende norskkunnskaper og ikke-vestlig bakgrunn, der det

mangler framheving av språkene barna og ungdommene snakker. Ingen av ungdommene jeg intervjuet trekker fram at de språklige ressursene de har, kan gi dem fordeler i eventuelt høyere utdanning og i arbeidsliv jf. Bourdieu sitt syn på den lingvistiske kapital. En mulig forklaring kan være at de ikke fikk spørsmål som gikk direkte på dette, og derfor ikke kommer på å trekke det fram som en fordel. En annen forklaring kan ligge i det Sickinghe (2015) Selimovic (2019) peker på, at ikke alle språk blir framhevet som en ressurs i skolesammenheng.

Oppsummert kan man si at denne studien bidrar empirisk til å belyse hvordan flerspråklig ungdom erfarer sin egen flerspråklighet. Dette vises gjennom hvordan ungdommene bruker sine egne språklige ressurser i familielivet, utenfor hjemmet og hvordan arvespråk er med på å forme ungdommens identitet. Samtidig viser studien hvordan ungdommene i stor grad opplever sin egen flerspråklighet som en ressurs, og de er stolte over å kunne snakke flere språk. Ungdommene går for eksempel ikke med på at jeg er flerspråklig, da de mener at man bør ha en annen etnisitet enn norsk, i tillegg til å kunne snakke flere språk enn to. Det at de ikke vil gå med på at jeg er flerspråklig, kan vitne om at de er stolte over sin flerspråklighet, og at de anser det å være flerspråklig som et privilegium som ikke er alle forunt. Studien viser også at ungdommene forstår flerspråklighet på en annen måte enn styringsdokumentene, der sosiale faktorer og personlige relasjoner er vel så viktige som tilhørighet til språk og kultur (jf. Sickinghe 2015).

6.1 Noen begrensninger ved studien

Studien min har noen begrensninger knyttet til valg av metode og at prosjektperioden er nokså avgrenset. Flere studier på språkressurser har hatt et longitudinelt perspektiv (Arntzen & Karlsen 2019, Fulland 2016), og sett på for eksempel språkbruk og språkskifte i hjemmet. Det har ikke jeg hatt anledning til, men på samme måte som ungdommene i Johnsen (2020) sin avhandling, viser ungdommene i studien min at forholdet til arvespråkene er formet av egne erfaringer som er knyttet til personlig utvikling, vennskap og drømmer. Ungdommene jeg har intervjuet befinner seg i overgangen mellom ungdom og voksen, og de har opparbeidet seg mye erfaring og nyanserte forestillinger om sin flerspråklighet. På den annen side, har intervjuene jeg har hatt, vært spredt over et halvt år, og slik har jeg kunnet opparbeide meg bedre ferdigheter som intervjuer. Asha var den første jeg intervjuet, og jeg var så ivrig etter å komme meg gjennom intervjuguiden at jeg ikke brukte nok tid på å be henne utdype svarene sine. Dette ble jeg derimot bedre på etter hvert.

En annen begrensning handler om metode. I studien min er de flerspråklige ressursene i familien og transspråking viet ganske mye plass. I studien min valgte jeg semistrukturerte dybdeintervju sammen med fokusgruppeintervju, fordi det var ungdommenes erfaringer jeg var ute etter. Om jeg skulle startet med samme studie en gang til, kunne jeg kanskje i tillegg vurdert en etnografisk tilnærming i tillegg til intervju. I studien min har jeg hatt intervju med ungdommene som forteller om de flerspråklige praksisene sine, men jeg har ikke fått de andre familiemedlemmers perspektiver, som for eksempel Johnsen (2020) har hatt i sin studie. Jeg har heller ikke kunne danne meg et inntrykk av hvordan ungdommene transspråker sammen med vennene sine for eksempel i friminuttene. Det kan derfor tenkes at mitt metodevalg sammen med en etnografisk tilnærming kunne gitt flere sikre svar på de flerspråklige praksisene i familiefellesskapet og hvordan de transspråklige ressursene faktisk blir brukt. Det etnografiske perspektivet kunne også vært anvendt til de andre forskningsspørsmålene, men som Kjelaas poengterer (2021:46), er etnografi en tidkrevende metode. Siden jeg har hatt 100% stilling som lærer i vgs. i løpet av perioden jeg har holdt på med masterutdanningen, var det tidsperspektivet som gjorde at observasjon ute i felten ble valgt bort.

Den tredje begrensningen handler om begrepsbruk. Studien viser videre at ungdommene har ulike forklaringer på hva som ligger i begrepet morsmål, og hvordan de tolker det. Jeg har tidligere argumentert for hvorfor jeg mener arvespråk er et bedre begrep enn morsmål, og det er litt uheldig at jeg ikke brukte begrepet da jeg gjennomførte intervjuene. I forkant av intervjuene hadde jeg likevel bestemt meg for å ha en litt undrende tilnærming til begrepene flerspråklighet, morsmål og førstespråk, nettopp fordi det er sammensatte og ikke entydige begreper. Det ville derfor vært veldig spennende å høre hva ungdommene mener om *arvespråk* som et alternativt begrep til *morsmål*. I mitt virke som lærer, har jeg likevel mulighet til å diskutere slike begreper sammen med elevene mine framover.

6.1.2 Videre forskning

Fokuset i studien min har vært ungdommers flerspråklighet, og det finnes mange måter å forske på temaet. Canagarajah (2019) mener at språk og språkbruk alltid er påvirket av språkmøter. Arvespråket i en diasporakontekst vil derfor forandres, og grensene mellom språkene vil være flytende (jf. kapittel 5.1.3). Spesielt er ungdommene uklare på grensene mellom arvespråket og majoritetsspråket. Studien min har ikke vært opptatt av hvor grensen mellom norsk og arvespråkene går, og som en forlengelse av min studie ville det vært interessant å se på hvordan arvespråkene etter hvert tilpasser seg eller blandes med norsk. Hvor mye norsk har for eksempel blandet seg med urdu og punjabi, og hvor bevisste er ungdom på blandingen?

I studien min viser noen funn at transspråking forbindes med lek og moro. Johnsen finner i studien sin hvordan *leken språkbruk* (en samlebetegnelse som inkluderer ulike typer (meta)språklige og kreative handlinger) i familier skaper en ramme for å ufarliggjøre bruken av arvespråket spansk (2020: 107). Framtidige studier kunne derfor sett på hvordan dette gjøres i familier med andre arvespråk, for eksempel arabisk, urdu, punjabi eller tamilsk.

Det språklige mangfoldet i læreplanen er tydelig vektlagt både i overordnet del og læreplanen i norsk under fagets relevans og verdier. I studien min gir alle inntrykk av å være stolte over sin egen flerspråklighet, selv om noen av dem gir inntrykk av at de ikke bare har positive opplevelser knyttet til det å bruke sine språklige ressurser i skolesammenheng. Flerspråklighet som ressurs i skolen har ikke hatt fokus i studien min, men videre studier kunne sett på hvordan man får brukt sine språklige ressurser i opplæringen i skolen, da spesielt på videregående trinn. Det finnes studier som ser på transspråking på barnetrinnet, blant annet Palm (2021), som har sett på hvordan transspråking kan virke positivt på elevers flerspråklighet og språkkompetanse. Elevene i studien til Palm var stolte da de fikk lov til å ta med seg tekster hjemmefra og for å få vist fram sin språkkompetanse. Andre studier har vist at flerspråklige barn som ikke snakker de tradisjonelle «fremmedspråkene», i mye mindre grad får utnytte sine språklige ressurser. I Sollid sin undersøkelse fra (2019), finner hun at dialekt, bokmål og engelsk er språkene som vektlegges (Sollid, 2019) i klasserommet, mens det språklige mangfoldet i større grad ble verdsatt utenfor klasserommet i form av for eksempel pynting med flagg fra forskjellige land. Det er bare Asha som har et tradisjonelt «fremmedspråk» som arvespråk, som jeg regner med hun får uttelling for i skolesammenheng. De andre ungdommene snakker språk som mest sannsynlig ikke har like stor lingvistisk kapital i den norske skolen, eller det norske arbeidsmarkedet for å bruke Bourdieus teori om lingvistisk kapital (1977). Om alle språk løftes opp og fram i skolen, er jeg sikker på at dette vil gi positive utslag på flere områder i framtiden.

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt flerspråklig ungdommers perspektiver og språklige praksiser gjennom å stille spørsmålet: Hvordan erfarer flerspråklig ungdom sin egen flerspråklighet? Dette har jeg undersøkt gjennom et fokusgruppeintervju to dybdeintervjuer, der til sammen åtte forteller og reflekterer rundt sine opplevelser og erfaringer. Funnene ses i lys av teori om flerspråklighet og diskuteres med utgangspunkt i tidligere forskning om flerspråklighet hos ungdom, blant annet doktorgradsavhandlingen til Ragni Johnsen fra 2020. Ungdommene i studien har det til felles at de går på videregående skole i Oslo, og snakker flere språk enn norsk hjemme. Språkene de snakker er arabisk, tamilsk, urdu, punjabi og engelsk.

Studien tar utgangspunkt i hvordan ungdommene bruker de språklige ressursene hjemme og ute og hvilken betydning de språklige ressursene har for dem. Funnene i studien viser at familiespråkpolitikken innad i de forskjellige familiene er nokså ulike, og det er store forskjeller i hvordan de språklige ressursene brukes hjemme og ute. I tillegg viser studien hvordan transspråklige språkpraksiser knyttes til lek og moro sammen med familie, men også sammen med venner med samme arvespråk. Flere av ungdommene setter pris på det å kunne bruke arvespråkene på skolen sammen med venner, fordi da vet de at det er noen som forstår deg både språklig og kulturelt. Det er få som oppgir at de bruker arvespråket i sosiale medier. Det handler både om praktiske ting som tastatur og alfabet, og at avsenderen ønsker å se den umiddelbare reaksjonen til mottakeren. Videre viser studien at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom ferdigheter i et språk og hva de opplever som sitt hjertespråk. Et annet interessant funn er at ungdommene har relativt strenge definisjoner på termen flerspråklighet, og skiller seg slik sett vekk fra gjeldende definisjoner innen flerspråklighetsforskningen.

Jeg håper med denne studien å kunne bidra til et felt det ikke forskes så mye på. Det finnes noen studier på hvordan barn og unge får anvendt sine flerspråklige ressurser i skolesammenheng, men færre om hvordan flerspråklige ungdom/unge voksne på videregående selv erfarer sin flerspråklighet (Sickinghe, 2015, Johnsen 2020). Min studie viser i alle fall at ungdommene er stolte over sin egen flerspråklighet, og at de erfarer den i stor grad som en ressurs.

Abstract

The purpose of this study is to examine multilingual youths' perspectives and language practices. The research question is: How do multilingual youths experience their multilingualism? The data is collected through one interview with a focus group (six people) and two semi-structured interviews, where the youths explain and reflect upon their experiences and practices. The data is discussed in the light of relevant theory on the subject and other research on multilingual youths, among others Ragni Johnsen's PhD from 2020. The youths have in common that they are students at High School levels, and they speak other languages in addition to Norwegian at home. The languages they speak are Arabic, Tamil, Urdu, Panjabi, and English.

The study seeks to understand how the youths use their language practices at home and outside, and what the language resource means for them. The results show that the family language policy inside the different families is very unlike, and there are big differences in how they use their language resources at home and outside. Moreover, the results show how translanguaging is used through playful practises with family members, and with friends who has the same heritage language. Many of the youths appreciate being able to use their heritage language with their friends at school. To them, this means that someone understand them, both in terms of language and culture background. Few of the youths use the heritage language in social media. This is because of practical consideration as keyboard and alphabet, but also because the sender wants to see the receiver's reaction. Furthermore, the study shows that it is no automatic connection between skill levels in a language and what language they see as their "heart language". The study also shows that the youths have a quite strict definition on the term multilingualism compared to definitions we find in academic discourse.

I hope with this study to contribute to a field there is little research upon. There are some studies on how multilingual children use their language recourses at school, but fewer on how multilingual youths in High School experience their own multilingualism (see Sickinge, 2015, Johnsen, 2020). My study shows that the youths are proud of their multilingualism and experience it as a resource.

Litteraturliste

- Arntzen, R., & Karlsen, J. (2019). Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem-til tolvårsalder. *Norsk som andrespråk. Årgang 35*, ss. 32-60.
- Aarsæther, F. (2018). Norsk som andrespråk. I B. (. Mæhlum, *Norsk språkhistorie. Praksis* (ss. 533-562). Oslo: Novus forlag.
- Benmamoun, E., Polinsky, M., & Montrul, S. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39 (3–4), ss. 129–181.
- Bloomfield, L. (1933/1957). *Language*. London: Ruskin House, George Allen & Unwin Ltd.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of the linguistic exchanges. *Sosial Science Information* 16/6, ss. 645-668.
- Brøyn, T. (2020, januar 6). *Læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk*. Hentet fra utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/laereren-ma-vage-a-legge-fra-seg-ekspertrollen-det-er-elevene-som-er-eksperter-pa-sine-egne-sprak/223656>
- Brevik, L. M. (2019). Gamers, Surfers, Social Media Users: Unpacking the role of interest in English. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35 (5), ss. 595-606.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju. 2.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S., & Thangaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Canagarajah, S. (2019). Changing orientations to heritage language: The practice-based ideology of Sri Lankan Tamil diaspora families. *International Journal of the Sociology of Language*, ss. 9-44.
- Ethnologue. (2022). *Language of the world*, sist besøkt 6.mai 2022. Hentet fra <https://www.ethnologue.com/ethnblog/gary-simons/welcome-25th-edition>
- Fishman, J. (1965). Who Speaks what language to whom and when? *La linguistique. årg 1, nr.2*, ss. 67-88.
- Fulland, H. (2016). *Language minority children's perspectives on being bilingual*. [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Oslo.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A., Opsahl, T., & Tonne, I. (2020). One, two, many = one too many? Conceptualizations of mother tongue. *OSLa 11(2)*, ss. 135-157.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Haglund, C. (2004). Flerspråkighet och identitet. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk* (ss. 359-389). Lund: Studentlitteratur.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tangaard, *Kvalitativ metode* (ss. 133-151). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haukås, Å. (2018). Den flerspråklige rikdommen. *Communicare, et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråkssenteret*, ss. 8-13.
- Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by. En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim. Ph.d-avhandling*. Trondheim: Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet.
- Hårstad, S., & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen. Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Oslo*. Oslo: Fagbokforlaget.
- He, A. W. (2011). Heritage Language Socialization. I A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin, *The Handbook of Language Socialization* (ss. 587-609). John Wiley & Sons.
- How many languages are there in the world?* (u.d.). Hentet fra Ethnologue. Language of the world: <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>
- Ims, I. I. (2013). Språklig registerdanning og verditilskrivning: Betegnelser på nye måter å snakke norsk på i Oslo. *NOA. Norsk som andrespråk. Årgang 2*, ss. 37-71.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Oslo: Språkrådet.
- Johnsen, R. (2020). *Flerspråklig ungdom og familien: Språklige praksiser, aktørskap og identiteter*. [Doktorgradsavhandling] Norges arktiske universitet.
- Kendall, S. (2007). Introduction: Family Talk. I D. Tannen, S. Kendall, & C. Gordon, *Family Talk: Discourse and Identity in Four American Families* (ss. 3-23). New York: Oxford University Press.
- King, K. A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7), ss. 726–733. DOI: 10.1080/01434632.2015.1127927.
- Kjelsaas, I. (2021). Etnografi inorskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 26-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, O. F., Hansen, K. F., Ryste, M. E., Hovde, K.-O., Steen, T., & Greve, T. (2021, juni 10). *Kolonialisme*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/kolonialisme>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon*. Hentet fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

- Li Wei, & Martin. (2009). Conflicts and Tensions in Classroom Codeswitching. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12(2), ss. 117-122.
- Linn, K. R., & Holst, L. S. (2015, 10 30). *Rom for språk*. Hentet fra https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Lovdata 2020. *Lov om Sametinget og andre samiske rettigheter*. Sist besøkt 20.april 2022. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56#KAPITTEL_3
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research . *Current Issues in Language Planning* 20:3, ss. 266-283.
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York & London: Routledge.
- Meld. St. nr. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Mæhlum, B. (2011). Det "ureine" språket. Forsøk på en kultursemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse. *Maal og minne* 1, ss. 1-31.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. I T. Bhatia, & W. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (ss. 168-189). Oxford: Wiley-Blackwell.
- MultiFam. (u.å). *Family language policy in multilingual transcultural families*. Sist besøkt 6.mai 2022. Hentet fra Prosjektbanken: <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/240725?Kilde=FORISS&distribusjon=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=date&sortOrder=dasc&resultCount=30&offset=0&Organisasjon.5=Institutt+for+lingvistiske+og+nordiske+studier>
- NAOB. (2022). *Ressurs*. Sist besøkt 6.mai 2022. Hentet fra Det norske akademis ordbok: <https://naob.no/ordbok/ressurs>
- NDLA. (2020). *Flerspråklighet, fordel eller ulempe?* Sist besøkt 1.mai 2022. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/nb/subject:1:605d33e0-1695-4540-9255-fc5e612e996f/topic:1:fa404de7-b027-4a38-8d23-33493a3a9a69/topic:1:eaecc92b-3930-45ae-a32c-8f1ba0627320/resource:1:131422>
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Norges offentlige utredninger. Departementets servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- NSD. (2022). *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet fra Norsk senter for forskningsdata:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Obojska, M. A. (2017 4(1)). Are you so ashamed to come from Poland and to speak your mother tongue? - metalinguistic talk, identities and language ideologies in teenagers' interactions on ASKfm. *Multilingual Margin*, ss. 27-39.
- Obojska, M. A. (2019a). "Ikke snakke norsk?" - Transnational adolescents and negotiations of family language policy explored through family interview. *Multilingua* 38 (6).
- Opsahl, T. (2009a). *"Egentlig alle kan bidra!" - en samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo. Ph.d-avhandling.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Opsahl, T., & Røyneland, U. (2009). Osloundom - født på solsiden eller i skyggen av standardtalemålet? *Norsk lingvistisk tidsskrift* 27, 1, ss. 95-100.
- Pauwels, A. (2016). *Language maintenance and shift. Key topics in sociolinguistics.* Cambridge: Cambridge University press.
- Rydenvald, M. (2016). Familiens och skolans roll i utenlandsboende ungdomars flerspråkighet. *NORAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, ss. 61-92.
- Selimovic, A. (2021). Om morsmål og andre samfunnsmål.
<https://www.vl.no/meninger/verdidebatt/2021/06/01/om-morsmal-og-andre-samfunnsmal/>.
- Sevinç, Y. (2020). Toward an interdisciplinary understanding of heritage language anxiety. *Oslo Studies in Language* 11(2) ISSN 1890-9639 / ISBN 978-82-91398-12-9, ss. 411-428.
- Sickinghe, A.-V. (2015). *Den "flerspråklige" elev*. Hentet fra Utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-flerspraklige-elev/>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Sollid, H. (2019, doi:10.7557/17.4807). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, ss. 1-21.
- Statistisk sentralbyrå. *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter innvandringskategori, landbakgrunn og andel av befolkningen*. Sist besøkt 20.mars 2022. Hentet fra Statistisk sentralbyrå:
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrer/statistikk/innvandrer-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Stjernholm, K. (2019). Varisajon som virkemiddel - hiphop, språkvalg og identitetskonstruksjon i Oslo. *Norsk lingvistisk tidsskrift, Årg. 37*, ss. 25-57.

- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske tospråklige barn i Oslo*. Universitetet i Oslo: PhD-avhandling.
- Svendsen, B. (2019). *Språk og identitet*. Hentet fra NDLA, Applaus! film og tv:
<https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjernegruppe/benteas/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og inlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Begrepsdefinisjoner*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Hentet fra Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen:
<file:///Users/kristinaaarekol/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Vedlegg:

Vedlegg 1: Relevans for virket som norsklærer

Vedlegg2: Tematisk intervjuguide

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Godkjenning og kvittering fra Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 1: Relevans for virket som norsklærer

«Vennene mine sier jeg er mye morsommere på tamilsk enn på norsk» sa en elev i klasserommet mitt da vi diskuterte flerspråklighet i en Vg1-klasse vinteren 2020. Utsagnet ble på en måte starten på oppgaven min, for dette var noe jeg ikke hadde tenkt på, kan man være morsommere på ett språk enn et annet? Og hvordan er det egentlig å snakke ett eller flere språk hjemme og helt andre språk på skolen? Det har derfor vært spennende og lærerikt å kunne fordype meg i temaet flerspråklighet gjennom arbeidet mitt med denne masteroppgaven. Jeg har fått mulighet til å fordype meg i hvordan flerspråklige ungdommer erfarer sin flerspråklighet og hvordan de anvender sine språklige ressurser i hverdagen. Selv om fokuset mitt ikke har ligget på flerspråklighet i skolen, er studien min likevel overførbart til virket mitt som lærer på flere måter.

For det første kan studiens tematikk knyttes til både overordnet del av læreplanen og læreplanen i norsk. I overordnet del heter det «[...] Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Udir, 2017:5), og i læreplanen i norsk «[...] norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Udir, 2019:2). Med en så tydelig vektlegging av språklig mangfold og flerspråklighet som ressurs, er det viktig at vi som jobber i skolen vet hvordan vi skal arbeide med det i undervisningen. Etter å ha arbeidet med denne studien i over ett år, har jeg fått en mye mere kunnskap om flerspråklighet og hvordan jeg kan knytte flerspråklighet til kompetansemålene i norskfaget.

For det andre har jeg lært utrolig mye om oppgaveskriving. Jeg jobber på videregående der kompetansemålene skal være «studieforberedende» som skal forberede elevene til høyere utdanning. Det at jeg har jobbet med en lengre omfattende tekst med krav til innhold, struktur, drøfting og kildebruk, har gjort at jeg i større grad kan forberede elevene mine på hva som venter dem i høyere utdanning.

Ungdommene jeg har intervjuet erfarer flerspråkligheten sin som en ressurs, og de er stolte over å snakke språkene de kan. Jeg har derfor fått innsikt i hvilke ubrukte ressurser mange elever besitter, og som det er viktig at jeg løfter fram i undervisningen i større grad enn jeg gjorde før. Jeg håper også at jeg kan inspirere kollegaene mine til å jobbe med flerspråklighet i andre fag enn bare norsk.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål
Innledning Generell informasjon	Skape relasjon/tillit Presentere forskningsprosjektet	- Bli kjent - Presentasjon av meg selv - Bakgrunn og formål med intervjuet - Det er frivillig og delta og du kan trekke deg når som helst - Presisering av at datamaterialet anonymiseres - Påminnelse om samtykke og opptak - Skape god atmosfære – løst snakk - Litt om strukturen i intervjuet - Kan du fortelle litt om deg selv - Hvor gammel er du? - Hvem bor du sammen med? Mor, far, søsken - Hva liker du å gjøre i fritida di? Har du et kjæledyr? Om du ikke har, hva ville du hatt?
Språk og tilegnelse Start lydopptaker	Hvordan bruker ungdommene sine språklige ressurser hjemme?	Kan du si litt om din språklige bakgrunn? - Hvilke språk snakker du og med hvem? - Hvilke språk snakker du hjemme og med hvem? - Har språkene ulike funksjoner, som at du er sint på morsmål og saklig på norsk? - Lærte du et av språkene først, eller lærte du dem samtidig? - Har du hatt undervisning på morsmålet ditt, eventuelt hvor lenge? - Bruker du morsmålet/førstespråket i andre situasjoner enn hjemme? - Hvilket språk vil du si at du kan best? - Hender det at du kodeveksler, altså bruker både norsk og morsmål i samme setning? I så fall hvilke sammenhenger? - Bruker dere tullespråk hjemme? Og i så fall med hvem? - Ser du filmer, lytter til musikk på morsmålet? Hvorfor? Hva slags type filmer/musikk ser du/lytter du til da? - Leser du litteratur/aviser på morsmålet? Hvorfor? Hva slags litteratur leser du? - Hender det at du bruker morsmålet på sosiale medier? Hvorfor/hvorfor ikke? Hender at du drømmer på morsmålet/førstespråket?
Språk og identitet	Hvilken betydning har de språklige ressursene for	I denne delen ønsker jeg å spørre deg litt om dine tanker om det å være flerspråklig: Hva betyr morsmål eller førstespråket (ene) for deg?

	ungdommenes hverdag?	- I læreplanen står det at «Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen» er det noe du opplever har blitt og blir ivaretatt på skolen? - I løpet av årene du har gått på skolen, på hvilke måter har lærere anerkjent det at du er flerspråklig? - Er det noen utfordringer til det å være flerspråklig? - Hva med fordeler?
Språk og identitet	Hvilke begreper bruker ungdommene om sin egen flerspråklighet?	I denne delen ønsker jeg å spørre deg litt om hvilke begreper du bruker: Når du skal forklare at du kan snakke flere språk, hvilke begrep bruker du? (flerspråklig, tospråklig, minoritetsspråklig). Hvilke begreper er riktig å bruke? - Hva legger du i begrepet flerspråklighet? - Hittil i samtalen har jeg brukt morsmål, er det er presist begrep synes du? Er det noe som for eksempel heter farsmål? - Vil du karakterisere deg som flerspråklig? Hvorfor/hvorfor ikke? - Hva føler du for de ulike språkene? Er det et av dem du er mere følelsesmessig knyttet til? - Sier «hjertespråk» deg noe? - Mener du at språkene kan kobles til ulike sider av din personlighet- er det slik at du for eksempel er morsommere på et språk enn et annet? - Hva pleier du å svare når noen spør hvor du kommer fra? - Hva føler du om et slikt spørsmål? - Er det status å kunne morsmålet godt? Og for hvem?
Erfaringer og framtida	Hva tenker ungdommene om arvespråk og framtida?	- Hvordan har måten du snakker på, endret seg etter hvert som du ble eldre? Hvorfor har språket ditt endret seg, tror du? - Om du får barn, hva tenker du er viktig at de skal lære? - Er det noe av din flerspråklige virkelighet du tenker du skal endre på? - Er det viktig å gifte seg med en person som snakker samme språk som deg? Har du noen erfaringer når det gjelder din flerspråklighet du vil dele?
Avslutning		Ta opp igjen viktige punkter. Respondenten kan bekrefte/avkrefte - Om noe er uklart, forsto jeg det riktig at du...?

		- Nå har jeg stilt deg mange spørsmål, men er det noe du har lyst til å legge til, eller noe jeg ikke har spurt om? Takk for hjelpen, uten informanter, så ville det ikke blitt noen oppgave
--	--	---

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ungdom og flerspråklighet?

Hei! Har du lyst til å være med i et forskningsprosjekt?

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Halden og skriver en oppgave om flerspråklig ungdom. Jeg ønsker å kartlegge i hvilke situasjoner flerspråklig ungdom bruker språkene de kan, og hvilke tanker de har om verdien av eget morsmål. For å finne svar på dette ønsker jeg å intervju ungdommer i alderen 16-19 år som bruker flere språk i hverdagen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi jeg vet at du kan flere språk og at du snakker et annet språk i tillegg til norsk hjemme. Hvis du har lyst til å være med, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg kontakte deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å være med, vil jeg intervju deg og stille deg noen spørsmål. Intervjuet vil vare ca. 45 minutter, og vi blir sammen enige om hvor og når vi skal treffes. Spørsmålene vil handle om de ulike språkene du bruker i hverdagen din, og med hvem du bruker de ulike språkene med. Andre spørsmål kan kanskje være vanskeligere å svare på som for eksempel om du er mere følelsesmessig knyttet til ett av språkene. Spørsmålene er ikke særlig nærgående, men om det er noen du ikke vil svare på, er det også helt i orden.

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 først sier «ja» og deretter «nei», ingen vil bli sure.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvilke språk du bruker i hverdagen og med, og hva du tenker om det å være flerspråklig.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som jeg samler inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen i masteroppgaven min. Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når jeg skriver om deg.

Jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Jeg er ferdig med masteroppgaven 13.mai 2022. Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer fram opplysninger om deg i det jeg skriver, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som jeg samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger om deg som er feil kan du si ifra og be meg rette dem. Du kan spørre om å få en kopi av informasjonen av meg. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler informasjonen om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg, Kristina Aarekol, 47900640
- Veilederen min Ragnar Arntzen, 69608134 eller vårt personvernombud ved Høgskolen i Østfold: Line Mostad Samuelsen, 69608234

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristina Aarekol

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *flerspråklighet og identitet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjennelse og kvittering fra Norsk senter for forskningsdata

Melding 05.11.2021 10:23

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er: Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 13.05.2022.

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 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen 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 NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness

Lykke til med prosjektet!