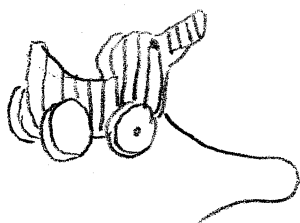
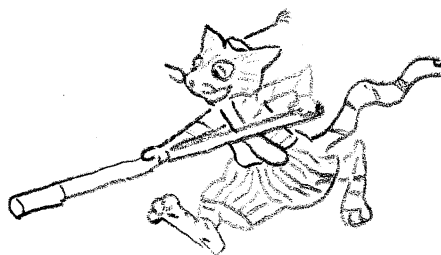




## *"Pappa, det er en tysk hund!"*

Om kontekstens betydning for utvikling av språk og identitet  
i tospråklige barns oppvekst



Anja Pesch

Hovedfagsoppgave i pedagogikk  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultetet  
Universitetet i Tromsø  
Høst 2005



*Tegningen på forsida viser figurer fra ulike barnebøker og ble valgt ut, fordi bøker er en del av konteksten i barns oppvekst. Jeg har tegnet noen figurer som er spesielt kjent blant barn i Norge og i Tyskland, samt noen som er kjent i begge land.*

*Erzähle mir  
und ich vergesse*

*Zeige mir  
und ich erinnere*

*Lass es mich tun  
und ich verstehe*

*Konfuzius*

*Til mine foreldre Hedwig og Hermann*

*Danke, dass Ihr so früh mein Interesse an Sprachen und anderen Ländern geweckt habt.*



## Forord

*Når du er på vei mot et mål,  
er det viktig at du legger merke til den veien du går.  
Det er veien som viser oss den beste måten  
å komme frem på,  
og den beriker oss underveis.*

Paulo Coelho, Pilegrimsferden

Da har jeg nesten kommet i mål, og det er snart tid for meg å forlate lesesalen. På veien til hovedfagseksamen har jeg fått oppleve mye spennende og fint, og det er mange jeg vil takke for følge på denne veien.

Etter min første uke på pedagogikk hovedfag var jeg på prøveforelesningen til en studiekamerat. "Å ja, det er sånn, eksamen blir", tenkte jeg og lurte på, om det ikke ville være best å avslutte studiene igjen med en gang. Men jeg hadde reist langt for å få studere på dette universitetet og bestemte meg derfor for å prøve litt til. Det ble tre år, og nå står jeg selv ikke alt for langt fra eksamen.

Den første tida på ped.-lesesalen husker jeg som svært spennende. Det var mange studenter der og ganske mye sosialt liv. Det første semesteret var nesten over, da jeg endelig klarte å huske hvem som var hvem og fikk til å henge noenlunde med i samtalene, som foregikk på pauserommet. I mellomtida har jeg vel blitt en av de siste "hovedfagsfossiler" som er igjen. ☺

Takk til dåkker på lesesalen: Anne-Kari, Anita, Anita, Astrid, Birgitte, Camilla, Cathrine, Elise, Hanne, Hege, Jorunn, Kirsten, Liv Karin, Marianne, Marit, Marthe, Merete, Nina, Solveig, Vegard og Yvonne. (Forhåpentligvis er ingen glemt). Det har vært en kjempe koselig tid sammen med dåkker!

En stor, stor takk til Jorunn og Anita for korrekturlesing – det føles mye tryggere å levere oppgaven etter at dåkker har korrigert språket. ☺

Så vil jeg takke veilederen min, Gry Paulgaard. Du har vært modig å ta inn en utenlandsk student, synes jeg. Tusen takk for ditt engasjement og for så konstruktiv veiledning. Det har fått meg til å tro på at denne oppgaven var verdt å fullføre.

Så er det noen andre som har slått følge med meg på veien siden jeg kom hit. Jeg tenker på dem, som jeg har fått lov å dele livet mitt med de siste måneder og år: Anne, Astrid, Ida, Lina, Raul og "Lille-"Bjørn Amaru: Takk for mange stunder med masse latter, for mobbing og oppmuntring! Det har vært helt supert å få høre spennende historier fra parasittlabben og gastrokirurgien rundt middagsbordet. ☺ En spesiell takk til deg Ståle, for så mye omsorg og tålmodighet, og for at du bare er der.

Til slutt vil jeg sende en stor takk til min familie og mine venner i Tyskland. Jeg er ekstra glad for at dåkker har holdt kontakt med meg gjennom disse åra. En spesiell takk til Hermann, Ursl, Hannes og Johanna – for at jeg alltid var velkommen i huset dåkkers når jeg kom hjem.

Det har vært en veldig berikende vei for meg å være her – et avsnitt er over, og fortsettelsen blir spennende...

*Tromsø, oktober 2005*

*Anja Pesch*

# Innhold

<b>1. Innledning</b>	<b>1</b>
<b>2. Barns språktilegnelse</b>	<b>6</b>
2.1 Forskning på språktilegnelse	6
2.2 Hva innebærer språktilegnelse?	7
2.2.1 Tilegnelse av lingvistisk kompetanse	7
2.2.1.1 Lydpersepsjon	7
2.2.1.2 Lydproduksjon og ordforråd	8
2.2.3 Betydning og grammatikk	9
2.2.4 Tilegnelse av kommunikativ kompetanse	10
2.3 Metaspråklig bevissthet	11
<b>3. Tospråklig oppvekst blant barn</b>	<b>13</b>
3.1 Definisjon	13
3.2 Kategorier for tospråkighet	14
3.3 Hvem påvirker barnas språk?	17
3.3.1 Ulike typer flerspråklige familier	17
3.3.2 Betydning av miljø utenfor familien for barns tospråklig utvikling	19
3.4 Balansert og dominant tospråkighet i sammenheng med språkets kontekst	20
3.5 Tospråkighet – positiv eller negativ?	22
<b>4. Sosialisering og identitetsutvikling i tospråklig oppvekst</b>	<b>24</b>
4.1 Teoretiske utgangspunkt	24
4.2 Hurrelmanns Sosialiseringmodell	25
4.2.1 Indre og ytre realitet	25
4.2.2 Identitet og selvbilde	27
4.3 Språkets rolle i sosialiseringprosessen	28
4.3.1 Betydningen av de signifikante andre i tospråklig utvikling	29
4.4 De voksnes og jevnaldrenes betydning for språkutvikling	30
4.4.1 Barns språk som del av jevnalderrelasjoner	33
<b>5. Kulturelle aspekter i språkutvikling</b>	<b>35</b>
5.1 Begrepsdefinisjon	35
5.2 Kultur og nasjonalitet	36
5.3 Den ”tause” kulturen som referanseramme for identitet	37
5.4 Kulturoverføring	38
<b>6. Metodiske tilnærminger</b>	<b>42</b>
6.1. Studiens datamateriale	42
6.2 Valg av forskningsmetoder	43
6.3 Forskning i ”egen kultur”	45
6.4 Å bruke seg selv som informant	47
6.5 Feltarbeid som inntak til studie av tospråkighet	48
6.6 Kvalitative forskningsmetoder i min studie	49
6.6.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode	49
6.6.2 Deltakende observasjon	50
6.7 Kunnskapsproduksjon og gjensidig påvirkning	52

6.7.1 Påvirkning i intervjusituasjonen	52
6.7.2 Språkets betydning i intervjusituasjonen	53
6.7.3 Etske problemstillinger	54
<b>7. Tospråklighet blant mine informantbarn</b>	<b>56</b>
7.1 Møtet med familiene	56
7.2 Ulike typer tospråklighet blant mine informantbarn	57
7.2.1 Familiens bakgrunn	57
7.2.2 Fellestrekk blant mine informantbarns tospråklighet	58
7.2.3 Forskjeller i språkutviklingen blant mine informantbarn	60
7.3 Eksponering som viktig faktor for språkutvikling	61
7.4 Språkkontakt som utgangspunkt for analysen av tospråklighet	63
<b>8. Familiens innflytelse på barnas språkutvikling</b>	<b>64</b>
8.1 Familiens språksammensetning og språkbruk	64
8.2 Barnas språkbruk og språkkunnskap i ulike kontekster	66
8.2.1 Språkblandingens forankring i kontekst	68
8.2.2 Tospråklig kommunikasjon	71
8.3 Familiens levemåte og kultur	72
8.4 Familien som bindeledd til verden utenfor	75
8.4.1 Språkomverden i sosial og fysisk forstand	75
8.4.2 Barnas kontakt med foreldrenes hjemland	76
8.4.3 Barnas subjektiv konstruerte språkbilde	78
<b>9. Betydning av språkkonteksten utenfor familien</b>	<b>81</b>
9.1 Språkets funksjon i interaksjonen	81
9.2 Kontekstuelle og relasjonelle betingelser for språkutvikling	83
9.3 Sekundærsosialiseringens betydning i tospråklig utvikling	84
9.3.1 Sekundærsosialisering i L2-sammenheng	85
9.3.2 Sekundærsosialisering i L1-sammenheng	86
9.4 Betydning av jevnalderrelasjoner for språkutviklingen	87
9.5 Kulturoverføring i jevnalderrelasjoner	90
9.5.1 Kulturelle og sosiale rammer for jevnalderrelasjoner	92
9.6 Abstrahering av språkkontekster	94
9.7 Tospråklig utvikling, kultur og sosialisering – en kort oppsummering	96
<b>10. Hvordan påvirker tospråklighet barns identitet</b>	<b>97</b>
10.1 Flere språk som morsmål?	97
10.2 Identitetsutvikling i samspill mellom ytre og indre realitet	99
10.3 Barnas identitetsutvikling	102
10.4 Den tause kunnskapens funksjon for identifisering	104
10.5 Tospråklighetens innflytelse på mine informantbarns identitetsutvikling	106
<b>11. Oppsummering</b>	<b>110</b>
<b>12. Litteratur</b>	<b>114</b>
<b>Vedlegg</b>	



## 1. Innledning

*”Altså, da barna var små, da var det egentlig sånn i barnehagen, da oppfattet de det mer som problem. (...) Det var da enda vanskeligere... stakkars barn. Ja, altså, jeg tror også at man egentlig gjør alt for lite eller gir barna alt for lite mulighet til å vise det.” (M5)<sup>1</sup>*

Dette sitatet er fra en av min informantfamilier og beskriver et problematisk syn på tospråklighet, som denne familien møtte i barnehagen da barna var små. Barnas tospråklige oppvekst ble betraktet som et problem, og noen ansatte i barnehagen syntes til og med synd på barna. Samtidig påpeker sitatet at barna hadde lite mulighet til å vise at de snakket to språk. Det var deres kunnskap i norsk som ble tatt i betraktning og de ble på en måte redusert til ett av språkene sine.

For denne oppgaven har jeg intervjuet fem norsk-tyske familier med tospråklige barn. Formålet var å studere barnas utvikling i begge språk. Selv om mine informantfamilier generelt møtte lite negativ innstilling til tospråklig oppvekst i sin omverden, har et slikt negativt syn lenge vært vanlig (Romaine 1995). Den tidlige forskningen betraktet tospråklig oppvekst som problematisk, og særlig studier gjennomført tidlig på 1900-tallet tilskrev som oftest tospråkligheten en negativ effekt. Tospråklig oppvekst ble betraktet som for krevende, og man mente at den hadde negative konsekvenser for barns kognitive, intellektuelle og sosiokulturelle utvikling. Hamers og Blanc (2000;86) nevner flere studier som påpekte at tospråklighet førte til *”linguistic handicap”* eller *”mental confusion”*. Disse tidlige forskningsoppsett har i etterkant ofte blitt kritisert for utilstrekkelig forskningsdesign og metode.

I 1962 gjorde Peal og Lambert en studie om tospråklighet der de fant at tospråklige barn viste større og mer variert intelligensstruktur på både det verbale og nonverbale nivået. Dette, antok de, grunnet i større kognitiv fleksibilitet (Hamers/Blanc 2000).

---

<sup>1</sup> *“Also, als die Kinder klein waren, also das war eigentlich so im Kindergarten, da haben sie das also mehr so als Problem aufgefasst. (...) Das war dann noch schwieriger... die armen Kinder. Ja, also, das glaube ich auch, dass man eigentlich viel zu wenig was macht oder den Kindern eine Möglichkeit gibt, das zu zeigen.”*

Denne studien var et gjennombrudd i tospråklighetsforskningen, og siden har tospråklig oppvekst mest blitt vurdert positivt og som fordel for barns kognitive utvikling. Denne avhandlingen bygger på den senere forskningen, som viser at tospråklighet kan være positiv og berikende for barn.

Grunner til at jeg ville studere tospråklighet var både faglige og personlige. Fra mitt faglige ståsted var jeg interessert i å finne ut hvordan barn tilegner seg flere språk samtidig, hvordan de oppfatter det å være tospråklig og hvilken innflytelse tospråklig oppvekst har på deres utvikling og identitetsdanning. Men denne interessen var knyttet til personlig erfaring med språk. Selv er jeg tysk og har vokst opp med bare ett morsmål. Men da jeg var barn bodde vi i USA med hele familien i to lengre perioder, til sammen halvannet år. Der hadde jeg daglig kontakt med språket og var nødt til å bruke det. Gjennom kontakt med både barn og voksne samt undervisning i forskjellige fag på engelsk fikk jeg mulighet til å bruke språket i ulike kontekster. Jeg lærte språket på en naturlig måte, og dette påvirker fram til i dag mitt forhold til og mine kunnskaper i engelsk. Utover det mener jeg at disse utenlandsoppholdene har hatt innflytelse på min forståelse av andre kulturer, av at mennesker lever forskjellig og at landet de lever i samt deres umiddelbare omgivelser har mye innflytelse på hvordan de definerer seg. Dette, mener jeg, har ofte gjort det lettere for meg å kommunisere med folk fra andre land, samt at det har fremmet min nysgjerrighet på andre språk og land. Oppsummerende kan jeg si, at mine erfaringer har vært veldig positive.

Dessuten har jeg to venner som har vokst opp med to språk fra fødselen av og snakker begge språk flytende. Deres språkbruk har for meg alltid vært fascinerende, siden de kan bytte fram og tilbake mellom språkene og virker å være like hjemme i begge. For begge vennene mine har landet foreldrene kommer fra bestandig vært viktig. Begge to anser tospråkligheten sin som noe positivt, og en av dem reiser fortsatt jevnlig til foreldrenes hjemland.

Som utlending i Norge ble det tydeligere for meg hva det kunne bety å være tospråklig. Jeg kjenner til situasjonen å bo i utlandet, men jeg har bare ett morsmål.

Denne erfaringen førte til undring over hvordan det måtte være å ha to språk som morsmål og hvilken forskjell det måtte være mellom å ha to morsmål og å snakke et fremmedspråk. Videre lurte jeg på hvordan morsmålskompetanse egentlig oppstod, hva den innebar og hvilken innflytelse tospråklighet hadde på barns opplevelse av seg selv og sin identitet. For å finne ut mer om det ville jeg studere barn som vokste opp med to språk fra tidlig barndom av.

For min studie valgte jeg norsk-tyske familier, på den ene siden på grunn av min egen språkkunnskap, på den andre siden fordi det var relativt lett for meg å få kontakt med familiene. Jeg kjente tyske familier her, og det bodde mange norsk-tyske familier i byen. Mye forskning på tospråklighet i Nord-Norge handler om tema knyttet til samisk-norsk tospråklighet, og jeg har selv fått spørsmål om jeg skriver om samisk-norsk tospråklighet, når andre hørte hva jeg forsket på. Når man tenker på historiske og kulturelle aspekter som er knyttet til samisk-norsk og norsk-tysk tospråklighet blir det klart, at det er ganske store forskjell mellom dem, som spiller inn i både språkutvikling og identitetsutvikling. I forskning på minoriteters språkutvikling og tospråklighet har det blitt vist, at språket spiller en viktig rolle for identitetsutvikling (Høgmo 1986; Øzerk 1992; Hamers/Blanc 2000). I min oppgave står språkutviklingen sentralt, men jeg skal i slutten av oppgaven komme inn på språkutviklingens betydning for barns identitetsutvikling.

Tospråklighet er ikke det samme for alle, men er avhengig av mange faktorer. Et viktig aspekt for mine informantbarn var at deres minoritetsspråk var anerkjent og hadde høy status i Norge. Dette kan regnes å ha vært gunstig for deres tospråklige utvikling (Hamers/Blanc 2000, Øzerk 1992). Men det finnes barn med minoritetsspråk med lavere status, som har mindre gunstige forutsetninger. Mine informantfamilier hadde i tillegg mange likhetstrekk angående muligheter for barnas språkutviklingen. Likevel fant jeg store forskjeller i barnas utvikling av språkene. Dette fikk meg til å undre over hvorfor barn med tilsynelatende de samme forutsetningene for tilegnelse av begge språk utviklet språkene så forskjellig. Jeg begynte å lure på hva som påvirket utviklingen av de enkelte språkene. Mine intervju

gjorde meg oppmerksom på at denne utviklingen var knyttet til hvilken kontekst språkene ble brukt i og hvem de ble snakket med.

Språkutvikling handler altså ikke bare om å tilegne seg et språk, men er kontekstuel og relasjonelt betinget. Siden språk tilegnes i en kontekst, er det knyttet til funksjoner og terminologi det brukes i for denne konteksten og til personer det brukes med. For å analysere og drøfte denne sammenhengen nærmere, strakk teoriene om språktilegnelse ikke til. Jeg måtte ta i betraktning språkets kulturelle og sosiale ramme og innebygde koder, for å se nærmere på hva språket innebærer utover lingvistisk kompetanse og hva som blir formidlet gjennom språk. Dessuten anså jeg det som viktig å se på språkets rolle i sosialiseringprosessen for å drøfte hvordan språk er knyttet til identitetsdanning. Det var nødvendig å lage en kobling av teorier om tospråklig utvikling, sosialisering og kulturoverføring. Oppgaven inneholder derfor en del teori fra ulike fag, men disse blir anvendt og knyttet sammen i analysen av mine empiriske funn.

Oppgavens problemstilling er å undersøke tospråkighetens kontekstuelle og relasjonelle forankring. Den skal drøfte hvilke kontekstuelle og relasjonelle aspekter som påvirker tospråklige barns språkutvikling og hvordan disse kan ha innflytelse på barns utvikling av språket. Videre skal den undersøke hvordan språkutviklingen innvirker på barns opplevelse av sin identitet, med spesielt vekt på hvordan en flerkulturell identitet kan utvikles. Det er klart at oppgavens resultater ikke nødvendigvis kan generaliseres, fordi tospråklighet har mange dimensjoner. Som nevnt ovenfor spiller for eksempel forskjell i minoritetsspråkets status en viktig rolle for språkutvikling. Men den kan kanskje bidra til større forståelse av hvilke aspekter som har innflytelse på barns tospråklige utvikling og hvordan denne innflytelsen påvirker identitetsutvikling. Dessuten kan man lure på, om studier av tospråklige barn kan lære oss noe utover selve tospråklighet. Sammenhengen mellom språkutvikling og kontekst blir spesielt tydelig blant tospråklige barn, fordi de tilegner seg språkene i ulike kontekster. Kanskje kan derfor studier av tospråklige barn bidra til forståelse av utvikling av språk og kulturell identitet generelt.



Jeg har valgt å framstille tidligere relevant forskning på tospråklighet i de første fire kapitlene, hvor jeg presenterer teoriene som analysen av mine funn bygger på. Begreper som kan være uklare blir avklart underveis, når de nevnes for første gang. Bare to begreper, som i litteraturen ofte blir brukt om hverandre, vil jeg avklare nå: tospråklig og flerspråklig. Med begrepet "tospråklig" refererer jeg til barn med to språk, mens jeg med "flerspråklig" henviser til barn som tilegner seg flere enn to språk. Barn tilegner seg språk både muntlig og skriftlig. Oppgavens fokus skal være barns muntlige språk. Generelle aldersangivelser, som forekommer spesielt i kapittel 2, er retningsgivende, ikke absolutt.

I kapittel 2 – 5 belyser jeg tospråklighet ved hjelp av teorier om språkutvikling, sosialisering og kulturoverføring. Disse kapitlene er først og fremst redegjørende og skal danne det teoretiske fundamentet for analysen av min empiriske undersøkelse. Kapittel 2 består av en kort innføring i ulike aspekter av morsmålstilegnelse. Dette er etter min mening viktig som grunnlag for forståelse av tospråklig utvikling i denne avhandlingen. I kapittel 3 presenterer jeg kategorier for tospråklighet samt ulike miljø som har innflytelse på barns tospråklige utvikling. I kapittel 4 diskuterer jeg språkets rolle i sosialiseringprosessen, mens jeg i kapittel 5 drøfter hvilken rolle kulturelle aspekter spiller i flerspråklig oppvekst. Kapittel 6 presenterer metodiske tilnæringer som jeg brukte under feltarbeidet, mens kapittel 7 – 10 inneholder analysen av mine informantbarns språklige utvikling i lys av teoriene som ble presentert i kapittel 2 – 5. Kapittel 7 presenterer mine informantfamilier og ulike typer tospråklighet blant mine informantbarn. Kapittel 8 handler om familiens innflytelse på barnas språkutvikling, mens kapittel 9 tar for seg innflytelsen av miljø utenfor familien. I kapittel 10 drøfter jeg hvordan tospråklighet kan påvirke barns identitetsutvikling. Kapittel 11 tar for seg oppsummeringen av oppgavens viktigste funn.

Noen av mine intervju ble gjennomført på tysk. For å gjøre det lettere for leseren har jeg oversatt sitater fra disse intervjuene til norsk. Originalsitatene står i fotnotene. Det samme gjelder sitater fra tyske fagbøker. Om det ikke er referert til litteratur, er oversettelsene mine egne.

## **2. Barns språktilegnelse**

Det følgende kapittelet skal gi et innblikk i språktilegnelsenes kompleksitet. Språktilegnelse er en kompleks prosess som inneholder mange forskjellige aspekter. Jeg skal først gi en kort presentasjon av den aktuelle forskningen og deretter gå inn på aspekter som er relevant for forståelsen av tospråklighet i denne avhandlingen.

### **2.1 Forskning på språktilegnelse**

Den moderne språkutviklingspsykologien går ut ifra at språktilegnelsen<sup>2</sup> er en aktiv prosess, som baserer seg på barnets egne forutsetninger på den ene siden og på muligheter for læring tilrettelagt av miljøet på den andre siden (Grimm/Weinert2002). Det antas at barn blir født med noen lingvistiske ferdigheter, men at det dessuten må tas hensyn til språktilegnelsens kontekst. Måten de voksne fremmer og støtter barnets språkutvikling på og hva de legger vekt på, er ulik i forskjellige miljøer og kulturer og kan påvirke barnets språk (Oksaar 2003). Relevansen av språkkontakten kan man se ved eksempelet av Kaspar Hauser, som tilbrakte sine barndomsår innestengt i et fjøs. På grunn av den manglende kontakten med andre mennesker hadde han ikke mulighet til å utvikle språk og var derfor ikke i stand til å kommunisere da han ble funnet (Mollenhauer 2003). Dette viser hvor viktig språkkontakten med andre – både voksne og barn – er for tilegnelsen av språket og for de mange ulike funksjonene det brukes for.

Det er fremdeles mange åpne spørsmål angående språktilegnelsesprosessen (Grimm/Weinert 2002). Men til tross for mye uenighet finnes det noen felles grunnantakelser: For det første er språket spesifikt for mennesker og har en biologisk basis. For det andre er barnet forberedt på språket, men uten en språklig omverden ville tilegnelsen ikke vært mulig. Og for det tredje burde det være best mulig samsvar mellom barnets indre og miljøets ytre forutsetninger (Grimm/Weinert 2002).

---

<sup>2</sup> Med språktilegnelse refererer jeg til tilegnelse av morsmål, barnets første språk.

## **2.2 Hva innebærer språktilegnelse?**

Barn trenger å tilegne seg både lingvistisk og kommunikativ kompetanse for å kunne bruke språket hensiktsmessig i sosial interaksjon. Skillet mellom de to aspektene er kunstig, siden barn alltid lærer språk i en kommunikativ og kulturell kontekst (Oksaar 2003, Valvatne/Sandvik 2002). Men det gjør det mulig å få oversikt over hva barn egentlig lærer når de tilegner seg språket.

### **2.2.1 Tilegnelse av lingvistisk kompetanse**

Lingvistisk kompetanse handler om beherskelse av språksystemet, som grammatikk og uttale (Grimm/Weinert 2002). Barn utvikler først en reseptiv (iakttagende) forståelse av språket og begynner etter hvert å uttrykke seg aktivt.

#### **2.2.1.1 Lydpersepsjon**

Den første oppgaven for barn er å atskille enkelte lyder, ord og setningsdeler. Å mestre lydsystemet dreier seg ikke bare om å imitere, men også om å oppfatte hvordan lydene settes sammen og å knytte dem til en betydning (Valvatne/Sandvik 2002). Spedbarn er veldig sensitive overfor språk. Studier har vist, at fire dager gamle spedbarn kan skille mellom ytringer på morsmålet og ytringer på fremmedspråk ved hjelp av prosodi<sup>3</sup> (Grimm/Weinert 2002). En måned etter fødselen er barn i stand til å oppfatte små nyanser i talespråket – for eksempel forskjellen mellom myke og harde konsonanter, som i *ba* og *pa* (Valvatne/Sandvik 2002). Seks måneder gamle spedbarn kan oppfatte slike nyanser ikke bare i morsmålet sitt men også i fremmede språk. Når barn er ti måneder gamle, begynner denne evnen å svekkes og de konsentrerer seg først og fremst om lyder i morsmålet sitt (Guasti 2002). I samme alder klarer barn å identifisere om ord hører til morsmålet eller andre språk (Grimm/Weinert 2002). På grunn av barnas tidlige evne å skille mellom små nyanser, antar mange forskere at barn er født med evnen til å oppfatte forskjeller mellom språklyder (Valvatne/Sandvik 2002). Etter hvert gjennomgår de en tilvenningsprosess som er preget av morsmålet. Derfor konsentrerer de seg stadig mer om morsmålet, og lyder som hører til fremmede språk blir utelukket.

---

<sup>3</sup> Rytme og intonasjon i språket

Lyder kan være forskjellige i ulike språk. Med hensyn til norsk og tysk skiller for eksempel Æ og Y seg ut i det norske språket, mens Ä er spesiell i det tyske språket. Flerspråklige barn blir vant til flere lyder i ulike språk i en tidlig alder. Med utgangspunkt i ovenfor nevnte undersøkelser kan man gå ut ifra at flerspråklige barn utvikler større lydforråd, fordi de tilvenner seg flere språk og utelukker derfor færre lyder. Det kan være en årsak til at de ofte utvikler en mer *native-like*<sup>4</sup> uttale av språk enn voksne som lærer fremmedspråk. Voksne er mye sterkere preget av lydene de er vant til fra morsmålet og har mistet evnen til å høre lydforskjell i andre språk (Romaine 1995, Guasti 2002).

### 2.2.1.2 Lydproduksjon og ordforråd

Barns aktive lydproduksjon utvikler seg i takt med taleorganene. Barn begynner med enkle lyder og utvikler dem i løpet av sitt første leveår til babling. Etter hvert tilpasses babling morsmålet prosodi (Guasti 2002, Valvatne/Sandvik 2002). Derfor kan barn høres ut som om de snakker, selv om de ikke bruker ordentlige ord.

I ettårsalderen begynner barn med sine første ett-ord-ytringer, og allerede i toårsalderen begynner de med bøyning (Guasti 2002). Når de har blitt fire til fem år, mestrer barn stort sett morsmålet lydsystem og har kommet langt i utviklingen av grammatikken. De klarer for det meste å atskille de enkelte ordene (Valvatne/Sandvik 2002), selv om det kan være vanskelig hvis de blir trukket sammen til en strøm av lyd. Romaine (1995;236) henviser til et barn som kalte bamsen sin for "Gladly" etter sangen "Gladly my cross eyed bear", som hun misforstod og trodde var "Gladly, my cross-eyed bear".

Språket utvikler seg fortløpende fram til ungdomsalderen (Lyon 1996). Selv om den største delen av språktilegnelsen finner sted i tidsspennet mellom fødsel og ungdomsalderen, stopper ikke utviklingen med begynnelsen av puberteten, men utvikler seg videre gjennom hele livet.

---

<sup>4</sup> Native-like uttale = lik (ettspråklige) morsmålstalendes uttale

### 2.2.3 Betydning og grammatikk

Barn må ikke bare lære seg hvordan et ord uttales, men også hvilken betydning det har. Valvatne og Sandvik (2002;67) definerer ”ord” som følgende:

*”Et ord består av en eller flere språklyder (...), det har en betydning som er noenlunde felles for alle i et språksamfunn som kjenner ordet, og er den minste språklige enheten som har en betydning når den står alene”.*

Det er fremdeles mange spørsmål om hvordan barn klarer å koble sammen ord og betydning. Språkforskere antar at barn har en form for forforståelse, som de bruker for å tilegne seg lingvistisk kompetanse (Grimm/Weinert 2002)<sup>5</sup>. Et eksempel på slik forforståelse er overgeneralisering, både i forhold til ordbruk, ordlaging og grammatikk. Barn bruker ofte ett ord for å betegne mange ulike ting, men begrenser likeså ordets gyldighet. De kaller for eksempel alle dyr med fire bein for ”hund”, men kaller bare sin egen katt for ”katt” mens alle andre katter betegnes annerledes (Grimm/Weinert 2002).

Overgeneralisering finner man også i barns tidlige verbbøying. Når barna har oppfattet en regel om hvordan fortid dannes, bruker de den ofte for alle verb, som fører til former som *gådde* eller *syngte* (Valvatne/Sandvik 2002). Noen av mine informanter fortalte om liknende eksempler fra sine barn, særlig med uregelrette verb. De brukte *hang* i stedet for *hing* eller *gang* i stedet for *ging*<sup>6</sup>. Dette ble ofte tilbakeført på innflytelsen fra norsk, men slik overgeneralisering finnes likeså blant ettspråklige barn (Romaine 1995). Overgeneralisering kan betraktes som eksempel på barns kreative, skapende og aktive deltakelse i språktilegnelsesprosessen.

Språklige regler kan være forskjellig i ulike språk, samfunn og kulturer. Et eksempel på det er relativsetninger, som er vanskeligere for barn enn mange andre leddsetninger (Guasti 2002). En undersøkelse viste at barn med skandinaviske språk som morsmål mestrer slike setninger tidligere enn engelske barn, og det er sannsynlig at det blant annet har sammenheng med relativpronomen. Skandinaviske barn kan bruke *som* i alle sammenhenger, mens engelske må velge mellom *which*,

---

<sup>5</sup> Grimm og Weinert (2002) gir en oversikt over antatt forforståelse knyttet til ulike aspekter av språkutvikling.

<sup>6</sup> *Hang* er fortidsformen av verbet *hången* – å henge; *ging* er fortidsformen av verbet *gehen* = å gå

*who* og *that* (Valvatne/Sandvik 2002). På tysk blir det enda vanskeligere, fordi pronomena må bøyes i tillegg. Dette kan føre til at tospråklige barn på et tidlig stadium velger den enklere varianten: En av mine informantfamilier fortalte at sønnen hadde kun brukt *som* i en stund og produsert setninger som "*Das Haus, som da steht*"<sup>7</sup>.

Valvatnes og Sandviks definisjon av "ord" henviser også til konnotasjoner som ord kan ha. Disse kan være forskjellig i ulike språk, selv om den denotative betydningen måtte være lik. Dette henger ofte sammen med sosiokulturelle eller historiske aspekter i et samfunn, som jeg skal komme tilbake til i kapittel 5.3.

#### **2.2.4 Tilegnelse av kommunikativ kompetanse**

Språket er ikke et verktøy som eksisterer for sin egen skyld, men har både funksjonelle, sosiale og kommunikative aspekter (Grimm/Weinert 2002). Barn lærer språk gjennom kommunikasjon i sosial interaksjon. Språk er et verktøy for å kunne uttrykke seg ut ifra en hensikt eller et formål (op.cit.). Mens den lingvistiske kompetansen består av kunnskap om språkets grunnleggende strukturelle prinsipper, innebærer den kommunikative kompetansen kunnskap om "*...i hvilken sosial kontekst, på hvilken måte, med hvilke forventninger og til hvilken samtalepartner noe skal sies eller eventuelt ikke sies*"<sup>8</sup> (Grimm/Weinert 2002;519).

I løpet av oppveksten må barn lære seg ulike måter å formidle ting på. Et ønske kan for eksempel uttrykkes direkte eller indirekte. Om et barn sier "Jeg vil ha is" eller "Nå er det lenge siden jeg har spist is", virker forskjellig, selv om hensikten måtte være den samme. Dessuten må barn lære å tilpasse mengden av informasjon de skal formidle samt måten de formidler den på til ulike personer, kontekster og situasjoner. Mottakeren kan ha ulike forventninger til for eksempel høflighet eller informasjonens relevans. Barn må også lære seg når det er deres tur å snakke (Valvatne/Sandvik 2002).

---

<sup>7</sup> "Huset som står der."

<sup>8</sup> "... in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise und mit welcher Erwartung welchem Gesprächspartner etwas zu sagen und unter Umständen auch zu verschweigen ist."

Ved å tilegne seg morsmålet blir barn samtidig sosialisert inn i en kommunikasjonskultur med dens mønstre og normer. Slike normer kan være forskjellig i ulike språk og land, men også på tvers av språk og landsgrenser (op.cit.). I samtaler blant spaniere ble det for eksempel funnet, at deltakerne snakket i munnen på hverandre 25% av tiden uten at noen følte seg forbigått. Slikt ville i skandinavisk sammenheng bli oppfattet som uhøflig (Valvatne/Sandvik 2002).

Ulike land og kulturer har også forskjellige forventninger til tiltalemåte. Mens det er vanlig å bruke pronomen *du* i norsk, må det tas hensyn til forskjellen mellom *du* og *Sie* i tysk. Det forventes av barn, at de kan bruke disse pronomena tilpasset samtalepartneren. Slike betegnelser presenterer en ordning menneskene imellom i et samfunn, som uttrykkes gjennom språket (Berger/Luckmann 2000). Måten man takker på er et annet eksempel på forskjell mellom Norge og Tyskland. Mens det er vanlig i Norge å takke for seg med å si *takk for i dag* eller *takk for meg*, ville slike setninger virke merkelig i tysk (Oksaar 2003). Overfører man slike kulturelt pregede kommunikasjonsvaner til et annet språk, oppfyller man ofte ikke de kommunikative forventningene, selv om man uttrykker seg korrekt på det lingvistiske plan.

Mange voksne – foreldre som pedagoger – er veldig opptatt av barns lingvistiske kompetanse. Dette gjelder særlig tospråklige barn, hvor grensen mellom morsmålskompetanse og fremmedspråk ofte trekkes på grunn av grammatisk forståelse eller aksent. Men det blir tydelig, at lingvistisk kompetanse uten tilsvarende kommunikativ kunnskap ikke er tilstrekkelig. Det er like viktig å tenke på hva språket brukes til og hvordan man uttrykker seg, og den kommunikative kompetansen er like stor del av morsmålskompetansen som den lingvistiske.

### **2.3 Metaspråklig bevissthet**

Metaspråklig bevissthet utvikles i løpet av språktilegnelsesprosessen, når barn blir bevisst språkets system. Det kommer for eksempel til uttrykk i økt interesse for språket eller spørsmål om betydning av ord eller uttrykk. Metaspråk er en måte på å utforske språk og sammenhenger mellom enkelte språklige elementer (Valvatne/Sandvik 2002).

Karmiloff-Smith (1992, hentet fra Grimm/Weinert 2002) har beskrevet den metaspråklige utviklingsprosessen ved hjelp av en modell med tre faser. I den første fasen – fra femårsalderen – er all språkviten implisitt, og barnet bruker korrekt språk uten å reflektere over det. I den andre fasen – fra seksårsalderen – reorganiserer barnet sine språklige representasjoner, slik at de blir mer fleksible. I den siste fasen, som inntreffer fra åtteårsalderen, er barnet i stand til å bevisstgjøre seg sine antakelser om språkets funksjon. Fra nå av kan barnet også forklare *hvorfor* noe er korrekt eller feil (op.cit.). Blant tospråklige barn viser den metaspråklige utviklingen seg spesielt i forhold til bevissthet om at de faktisk snakker flere språk, samtidig som de blir klar over forskjell i de ulike språk. Når barn utvikler denne metaspråklige bevisstheten, klarer de å sette navn på språk, de begynner å oversette og språkblanding blir mindre (Romaine 1995, Hamers/Blanc 2000).

Metaspråklig bevissthet har blitt observert tidlig blant tospråklige barn (Romaine 1995, Oksaar 2003). En av informantene mine fortalte at hennes sjuårige sønn hadde begynt å utvikle et veldig reflektert forståelse av det tyske språket. Han hadde begynt å sette seg inn i språkets system både angående ulike ordgrupper, artikler og bruk av store og små bokstaver. Han utviklet forståelse av språkets grammatikk og reglene om korrekt bruk. Ifølge Karmiloff-Smiths (1992, hentet fra Grimm/Weinert 2000) modell tyder det på, at han hadde kommet langt i sin metaspråklige utvikling i en tidlig alder.

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan barn tilegner seg språk både reseptivt og aktivt og poengtert, at morsmålskompetanse består av både lingvistisk og kommunikativ kunnskap. Kommunikative forventninger og regler kan være ulik i forskjellige språk og land og viser til en sammenheng mellom språk og konteksten det tilegnes i. Til slutt har jeg kort beskrevet barns metalingvistiske utvikling. Disse aspektene skal gi et innblikk i hvordan språk tilegnes og i forskjell mellom ulike språk, for å danne grunnlag for presentasjonen av tospråklig oppvekst, som jeg skal gå inn på i neste kapittel.



### 3. Tospråklig oppvekst blant barn

Tospråklig oppvekst har mange former og dimensjoner, og det er blitt forsket mye på det. Mens den tidlige forskningen først og fremst undersøkte lingvistiske aspekter, tar den nyere forskningen et bredere utgangspunkt og ser på tospråklighet i sammenheng med psykologisk, sosial og kulturell utvikling (Romaine 1995). I det følgende kapitlet vil jeg først avgrense hvilken type tospråklighet som skal være utgangspunktet i denne oppgaven. Deretter skal jeg presentere ulike kategorier for tospråklighet og diskutere ulike miljøers innflytelse på barns språkutvikling. Til slutt vil jeg ta opp to viktige aspekter i tospråkligheitsforskning, balansert versus dominant tospråklighet og tospråkligheits positive og negative konsekvenser for barns utvikling.

#### 3.1 Definisjon

Begrepet "tospråklighet" innebærer mange ulike definisjoner. Det brukes om personer som har lært seg en viss terminologi på et fremmedspråk i tillegg til morsmålet samt om personer som har morsmålskompetanse<sup>9</sup> i flere språk (Romaine 1995). Et annet spørsmål er om tospråklighet skal knyttes til språkviten eller språkbruk. Noen vil kalle en med reseptiv<sup>10</sup> kunnskap av et fremmedspråk for tospråklig. Andre krever at man må beherske språket både skriftlig og muntlig og skal kunne bruke begge språk i nesten alle funksjoner. Oksaar (1992;5) definerer flerspråklighet som følgende:

*"Multilingualism has been defined functionally as a person`s ability to use two or more languages as a means of communication in most situations and to switch from one to the other if necessary."*

Denne sosiolingvistisk orienterte definisjonen er åpen og gir rom for ulik utvikling av språk. Definisjonen forutsetter lingvistisk språkkompetanse, fordi man må kunne et språk for å bruke det i ulike situasjoner (Øzerk 1992). Den tar avstand fra krav om perfektjon eller balansertethet i begge språk og legger vekt på det kommunikative og kontekstuelle ved språkbruk, som er oppgavens fokus. Derfor skal denne

---

<sup>9</sup> Definisjonen av "morsmålskompetanse" er omdiskutert. Bak dette ligger også spørsmålet om hvordan man skal definere morsmål (Romaine 1995, Oksaar 2003).

<sup>10</sup> Reseptiv kunnskap = å forstå men ikke snakke språket

definisjonen være grunnlag for forståelse av tospråklighet i oppgaven. Men tospråklighet er et felt med stor variasjon, både på samfunns- og individnivå, og jeg anser det derfor som viktig å snevre inn begrepet tospråklighet utover denne definisjonen. En grense trekkes mellom samfunnstospråklighet (*bilingualism*), som refererer til flerspråklige (lokal-)samfunn, for eksempel land med flere offisielle språk som Sveits, og individuell tospråklighet (*bilinguality*). Her dreier det seg om enkelte personer med adgang til mer enn ett språk som lever i et ettspråklig samfunn (Hamers/Blanc 2000). På individnivå trekker man grenser på ulike plan, både i forhold til voksne og barn. Denne oppgaven fokuserer på tospråklighet i barndommen på individnivå og handler om enkelte tospråklige barn, som lever i et ettspråklig samfunn.

### **3.2 Kategorier for tospråklighet**

Tospråklig oppvekst kan være veldig ulik, og det finnes mange måter å kategorisere den på, med ulike teoretiske utgangspunkt og fokus (Øzerk 1992, Oksaar 2003). Jeg vil her presentere teorier som inntar et kontekstuellet perspektiv på tospråklighet, og som skal være utgangspunkt for analysen av forskningsmaterialet mitt. Hamers og Blanc (2000;25) har utviklet en slik modell, som belyser tospråklighet fra ulike sider og definerer følgende dimensjoner:

- ◆ *Relative competence*
- ◆ *Cognitive organization*
- ◆ *Age of acquisition*
- ◆ *Exogeneity*
- ◆ *Social cultural status*
- ◆ *Cultural identity*

*Relative competence* fokuserer på relasjonen mellom de lingvistiske ferdighetene i begge språk og gjør det mulig å innta et relasjonelt perspektiv på tospråklighet, som er åpent for at kompetansen i språkene kan forandre seg. Det blir ofte skilt mellom

dominant og balansert<sup>11</sup> tospråklighet (kap.3.4). Men funksjonen språkene får for den enkelte tospråklige kan forandre seg i løpet av livet, og det kan derfor være viktig å betrakte tospråklighet i relasjon til hvor mye individet snakker språkene. Kommunikativ kompetanse – som ikke nevnes eksplisitt i modellen – kan betraktes som del av denne kategorien. Ferdigheten til å kommunisere på en hensiktsmessig måte i ulike situasjoner og å tilpasse kommunikasjonsmåten de kulturelt forventede normer blir sett på som viktig del av tospråkligheten (Romaine 1995).

*Cognitive organization* henviser til organisasjonen av språkene i hjernen, som kan bli påvirket av for eksempel alderen og omgivelsene som språkene tilegnes i. Man snakker om sammensatt og samordnet tospråklighet. Dette er et primært lingvistisk forskningsfelt som jeg ikke vil gå inn på her.<sup>12</sup>

Angående *age of acquisition* skiller Hamers og Blanc (2000) mellom barndomstospråklighet, når begge språk tilegnes før tiårsalderen, tospråklighet i ungdomsalder, når L2<sup>13</sup> læres mellom 11 og 17 år og tospråklighet i voksenalder, når voksne fra 18 år oppover lærer fremmedspråk. Innenfor barndomstospråklighet finnes det to typer språktilegnelse: simultan og konsekutiv tospråklighet (op.cit.). Som simultan tospråklighet betegner man tilegnelse av begge språk samtidig fra tidlig barndom av, som det skjer i flerspråklige familier eller blant innvandrerbarn. Konsekutiv betyr at man først tilegner seg det grunnleggende fundamentet i et språk og lærer det andre senere i livet. Aldersgrenser trekkes ulikt og er veldig omdiskutert. Hamers og Blanc (2000) hevder at språk tilegnet før seksårsalderen generelt vil bli mestret med morsmålskompetanse, mens dette vanligvis ikke er tilfelle når språk læres senere i livet. Andre forskere påpeker, at det er relevant om barn begynner med sitt andre språk før treårsalderen, fordi de har tilegnet seg morsmålets grunnleggende prinsippene i den alderen (Lyon 1996). Dessuten får barn som tilegner seg flere språk tidlig i livet et naturlig forhold til dem. Tilegnelsen er uformell og skjer på naturlig vis gjennom lek og omsorg (Øzerk 2000). Romaine (1995), derimot, hevder at ikke

---

<sup>11</sup> Dominant = et språk er bedre utviklet, balansert = begge språk er utviklet omtrent lik

<sup>12</sup> Jeg henviser til relevant litteratur: Øzerk 1992, Hamers/Blanc 2000, Romaine 1995

<sup>13</sup> L1 og L2 er vanlige forkortelser i faglitteraturen for første og andre språk eller minoritets- og majoritetsspråk. I denne oppgaven betegner L1 minoritetsspråket og L2 majoritetsspråket.

alderen er den kritiske hovedfaktoren når det gjelder språktilegnelse, men snarere omgivelsene og omstendighetene den skjer i.

*Exogeneity* er et aspekt som refererer til om L1 og L2 snakkes i barnets miljø. *Endogenous* betyr at et språk er morsmål i (lokal-)samfunnet og at det dessuten eventuelt brukes i offisielle sammenheng. Et *exogenous* språk er et institusjonalisert språk som ikke er morsmålet i (lokal-)samfunnet. Eksempler på exogenous språk finner man i flere afrikanske land, hvor det offisielle språket ikke tilsvarer befolkningens morsmål.

*Sociocultural status* er en annen faktor som er relevant for flerspråklig språktilegnelse. Det refererer til status et språk får i samfunnet og spiller en viktig rolle i forhold til barnets kognitive utvikling. Det gjelder særlig relasjonen mellom språkene. Blir begge språk verdsatt i (lokal-) samfunnet kan barn få en berikende stimulering som fører til større kognitiv fleksibilitet sammenliknet med ettspråklige barn. Konkurrerer derimot språkene med hverandre og L1 nedvurderes, kan det føre til forsinkelse i barnets språklige, kognitive og sosiokulturelle utvikling (Hamers/Blanc 2000).

Den siste kategorien – utvikling av kulturell identitet – beskriver Hamers og Blanc (2000) flere muligheter for. Bikulturell identitet betyr at den tospråklige identifiserer seg med begge kulturer som er knyttet til språkene, og at han også blir oppfattet som medlem av begge samfunn. Ofte henger språkkompetanse og kulturell identifisering sammen. Likevel kan det også hende at noen er flytende tospråklig men identifiserer seg kun med én kultur, som Hamers og Blanc (2000) betegner som monokulturell. I noen tilfelle skjer det, at den tospråklige ikke klarer å identifisere seg med noen kultur i det hele tatt. Dette kalles for dekulturert (op.cit.). Etter min oppfatning kan kulturell identitet ikke defineres absolutt, lik som andre kategorier av tospråklighet ikke kan defineres for godt (Oksaar 2003). Hvordan den enkelte tospråklige opplever sin kulturelle tilhørighet kan variere i løpet av livet, etter bosted, livsfase eller graden av eksponering for de ulike kulturene. Når de her nevnte kategoriene brukes som

måleinstrument for tospråklighet må de derfor betraktes i sammenheng med den aktuelle livssituasjonen.

En primært sosiokulturell orientert klassifisering ble utviklet av Skutnabb-Kangas (1981). Hun inndeler tospråklighet i fire kategorier som tar utgangspunkt i samfunnsstatus: elitetospåklighet, majoritetstospåklighet, barn fra tospråklige familier og minoritetstospåklighet. For min studie er barn fra tospråklige familier og minoritetstospåklige relevant. Med minoritet menes det ifølge Øzerk (1992) at familiene er en minoritet med sitt morsmål i forhold til samfunnets majoritet og dens språk. Minoritetsbarn og familier får ulike typer status i majoritetssamfunnet, alt etter hvilket status deres L1 har. Et generelt trekk i deres andrespråklæring er, at de ikke kan velge hvilket språk de vil lære – de må lære seg majoritetsspråket for å kunne følge undervisning på skolen og utøve et yrke. I motsetning til det får majoritetsbarn mulighet til å velge mellom ulike språk på skolen (Øzerk 1992). Mens deres form for tospråklighet vanligvis er forbundet med optimisme og ofte støttes av utenlandsopphold, er dette ikke nødvendigvis tilfelle med minoritetstospåklighet, som det – alt etter språkets status – ofte settes spørsmålstegn ved.

### **3.3 Hvem påvirker barnas språk?**

Det blir ofte antatt at foreldrene påvirker barnets språk mest, fordi familien er barnets første nettverk (Romaine 1995, Lyon 1996). Foreldrenes innstilling til begge språk samt hvor mye minoritetsspråket støttes både i aktiv kommunikasjon og ved hjelp av bøker, musikk eller film kan spille en stor rolle. Derfor vil jeg nå belyse familiens innflytelse for deretter å ta opp innflytelsen miljø utenfor familien kan ha på barns språkutvikling.

#### **3.3.1 Ulike typer flerspråklige familier**

Familier med tospråklige barn kan ha ulike konstellasjoner. For beskrivelsen av mine informantfamilier<sup>14</sup> i analysen vil jeg bruke Romaines (1995;183-187) kategorier som teoretisk modell. Hun skiller mellom seks typer flerspråklige familier med

---

<sup>14</sup> Med "familie" mener jeg kjernefamilien – foreldre og barn, som lever sammen til daglig.

utgangspunkt i foreldrenes morsmål, majoritetsspråk i samfunnet samt foreldrenes språkstrategi med barna:

➤ Type 1: *“One Person – One Language”*

Foreldrene har forskjellige morsmål og litt kunnskap i hverandres morsmål. Hver av dem snakker sitt morsmål med barna. Språket til en av foreldrene er samfunnets majoritetsspråk.

➤ Type 2: *“Non-dominant Home Language”* eller *“One Language – One Environment”*

Foreldrene har ulike morsmål og ett av dem er samfunnets majoritetsspråk. Begge foreldrene snakker minoritetsspråket med barna.

➤ Type 3: *“Non-dominant Home Language without Community Support”*

Foreldrene har samme morsmål, som de også snakker med barna og som ikke er samfunnets majoritetsspråk.

➤ Type 4: *“Double Non-dominant Home Language without Community Support”*

Foreldrene har ulike morsmål og ingen av dem er samfunnets språk. Foreldrene snakker hvert sitt språk med barna.

➤ Type 5: *“Non-native Parents”*

Foreldrene har samme morsmål som også er samfunnets majoritetsspråk. En av foreldrene snakker et fremmedspråk med barna.

➤ Type 6: *“Mixed languages”*

Foreldrene er tospråklige og deler av (lokal-)samfunnet kan også være tospråklige. Foreldrene skifter og blander språk.

Disse familietyper har det blitt forsket på i ulik grad og med ulik fokus. Særlig i den tidlige forskningen på tospråklighet ble det hevdet at språkene skulle skilles enten knyttet til personer eller miljø (Romaine 1995). Men den nyere forskningen poengterer at andre typer språkfordeling i familien kan føre til like god språkutvikling blant barn (Romaine 1995).

Familien er barnets første nettverk og er vanligvis den første sosialiseringensinstansen. Den formidler sosiale og kulturelle verdier, regler og normer (Hurrelmann 2002).

Mye av dette formidles gjennom språk. Foreldre er de første rollemodellene barnet møter og har derfor stor innflytelse på barns språkutvikling. Av dem lærer barn språkets funksjoner og sosial anerkjent atferd. Spesielt for små barn har familien stor innflytelse på miljøene barnet får delta i (Dippelhofer-Stiem 1995). Familien er bindeleddet til verden utenfor og til kontakt med andre. Familier med tospråklige barn kan være ganske ulik i sin sammensetning og språkstrategi, og dette påvirker barnets språkutvikling. Likevel ville det vært for sneversynt å bare ha fokus på familien når det gjelder barns språkutvikling, fordi de fleste barn kommer tidlig i kontakt med miljø utenfor familien (Hurrelmann 2002). Jeg vil derfor i det neste avsnittet beskrive andre viktige aspekter i språkutviklingsprosessen.

### **3.3.2 Betydning av miljø utenfor familien for barns tospråklige utvikling**

Både barn og foreldre deltar i ulike miljø utenfor familien. For barn er slike miljø ofte barnehage eller skole, for foreldrene for eksempel arbeidsplassen. Dessuten skapes eksterne miljø med venner eller fritidsaktiviteter. Miljøenes sammensetning og innstilling til språk og kultur spiller en viktig rolle i tospråklige barns utvikling, fordi de møter rollemodeller og samtidig samfunnets normer og verdier gjennom personene i miljøene (Tillmann 1996).

*The Anglesey Project*, et forskningsprosjekt med fokus på barns språkutvikling i et tospråklig lokalsamfunn, hadde som formål å finne ut, hvordan barn i et walisisk – engelsk lokalsamfunn ville utvikle språkene (Lyon 1996). Prosjektet ble basert på to spørreskjema om språkbakgrunn. Med noen familier ble det i tillegg gjennomført gjentatte audio-opptak av språket som ble snakket hjemme mens barna var 15 – 36 måneder gamle (op.cit.). Prosjektet ga en pekepinn om hvordan barn tilegner seg to språk samtidig, hvordan eller om tilegnelsen atskiller seg fra ettspråklige barn, og hvem som har innflytelse på barnets språk. Resultatet viste at langt fra alle barn var tospråklige da de hadde kommet opp til treårsalderen, selv om alle familiene bodde i et tospråklig lokalsamfunn og nesten alle hadde til hensikt å oppdra sine barn tospråklig (Lyon 1996). En positiv innstilling til begge språk og kulturer fra foreldrenes side ble funnet viktig, men var ikke det eneste relevante. Lyon (1996) diskuterer dette i forhold til språkkontaktens kvantitet og relasjonens kvalitet. Hun

foreslår at andre personer eller miljø utenfor familien kunne ha stor innflytelse, dersom begge foreldrene var i jobb. Mine informanter framhevet den store innflytelsen det norske språket hadde på barnas språkutvikling gjennom barnehage, skole og venner, og man kan spørre hvilken innflytelse som vises sterkest i hvilken sammenheng. Andre studier framhever relasjonens kvalitet som viktig faktor i språkutviklingen (Romaine 1995). Dersom barn har sterkere tilknytning til en av foreldrene – eller en person utenfor familien, som dagmamma – er det sannsynlig at dette språket utvikles raskere. Det er altså ikke bare kvantiteten av språkinput, men også kvalitative aspekter ved relasjonen som spiller en stor rolle for språkutviklingen (op.cit.).

Nettverket rundt barnet presenterer lingvistiske funksjoner, sosial atferd, verdier, innstillinger og oppfatninger av språk og kultur (Hamers/Blanc 2000, Oksaar 2003). Familiens innstilling til begge land, språk og kulturer er derfor en viktig del, men personer utenfor familien kan også være viktige, både for utvikling av L1 og L2 (Lyon 1996). L1 morsmålstalende fremstår som representanter for landet, kulturen og språket og kan gi barnet en identifiseringsmulighet. Dette hjelper barnet å sette minoritetsspråket i en større kontekst og å lære, at L1 kan brukes andre steder enn i familien (kap.4.4).

### **3.4 Balansert og dominant tospråklighet i sammenheng med språkets kontekst**

Diskusjonen om balansert og dominant tospråklighet går som en rød tråd gjennom forskningen. Den går ut på å måle tospråklighet og å fastslå om den enkelte tospråklige er balansert i begge språk eller om et språk framstår som dominerende (Hamers/Blanc 2000).

Graden av tospråklighet har blitt testet på forskjellige måter i ulike kategorier og med ulik fokus, men det viste seg å være vanskelig å finne et tilfredsstillende måleinstrument (Oksaar 2003). Romaine (1995) hevder at begrepet *balanced* i utgangspunktet ikke sier noe om morsmålskompetanse, men betyr lik – lav eller høy – kompetanse i begge språk. Hun refererer til Fishman (1971), som påstår at



tospråklige nesten aldri er balansert i alle tema og situasjoner, fordi språkernes funksjoner er ulik fordelt:

*”Any society which produced functionally balanced bilinguals who used both languages equally well in all contexts would soon cease to be bilingual because no society needs two languages for the same set of functions”* (Romaine 1995;19).

Overført på den enkelte tospråklige betyr det, at den bruker sine språk i ulike miljø, og at språkene derfor alltid vil være utviklet for delvis ulike funksjoner og terminologi, som dessuten kan forandre seg i løpet av livet.

Mye av den nyere forskningen framhever at det er umulig å måle tospråklighet absolutt, fordi språkkunnskap har mange dimensjoner som det må tas hensyn til (Oksaar 2003). Alder, livssituasjon, barnets generelle utvikling, kontekst og tema spiller en rolle. Hvilket språk som er dominerende hos det enkelte barnet har sammenheng med grad av eksponering. Dominansen kan variere alt etter hvor barn bor, hvilket språk som snakkes med hvem og hvor mye kontakt barn har med andre barn og voksne med L1 og L2 som morsmål (Hamers og Blanc 2000).

Om noen er dominant eller balansert tospråklig blir ofte konkludert ut ifra hyppighet av blanding eller språkskifte. Men dette kan ha sammenheng med situasjonen. Barnas språkvalg er ofte påvirket av konteksten og funksjonene språket vanligvis er knyttet til (kapittel 8.2.1). I flerspråklige familier kan språkene også være fordelt mellom situasjoner som en foreldre er involvert i. Hvis for eksempel mora (tysk) vanligvis hjelper med å pusse tenner, vil denne konteksten bli assosiert med og fremkalle tysk. Konteksten med sine sosialt og kulturelt pregede regler vil fremkalle en bestemt måte å forholde seg på, fordi barn lærer å tilpasse språket situasjonen.

Det blir tydelig at graden av balansert eller dominans ikke er et spørsmål om absolutt språkkunnskap, men må betraktes i sammenheng med språkets kontekst, Grosjean (1982, hentet fra Lyon 1996)<sup>15</sup> tviler, om tospråklighet per se i det hele tatt

---

<sup>15</sup> Grosjean, F.: Life with two Languages; Harvard University Press, Cambridge 1982

kan måles atskilt fra den sosiale konteksten og situasjonen den skal fungere i, fordi språk alltid er knyttet til en sosial kontekst.

### **3.5 Tospråklighet – positiv eller negativ?**

Spørsmålet om tospråklighet har positiv eller negativ effekt på barnets utvikling, og om barn klarer å tilegne seg flere språk mer eller mindre samtidig, er fortsatt veldig omdiskutert. Denne diskusjonen spiller en stor rolle i forskningsfeltet, og det har blitt utviklet flere modeller som søker å forklare hvorfor noen barn opplever positive og andre negative konsekvenser. Jeg skal her ikke gå inn på de ulike modellene, fordi det ville sprengte oppgavens ramme, men gi en kort oppsummering av den aktuelle forskningen.

Som nevnt i innledningen hadde tidlige studier ofte en negativ synsvinkel på tospråklighet. Et unntak var Leopold (1939-49) og Ronjat (1913)<sup>16</sup> sine studier, som fremhever fordeler sammenliknet med ettspråklige barn (begge hentet fra Romaine 1995). Peal og Lamberts (1962) samt andre studier som ble gjennomført senere bekrefter disse resultater og tilskriver tospråklighet fordeler særlig i forhold til verbal, metalingvistisk, kreativ og analytisk kompetanse (Romaine 1995). Studier som fant negative konsekvenser ble ofte gjennomført blant minoritetsbarn i vestlige land, som kun ble undervist i majoritetsspråket og fikk lite støtte for sitt minoritetsspråk (op.cit.). Dette gjaldt ofte barn med L1 som har lav status i samfunnet.

Lamberts (1977, hentet fra Hamers/Blanc 2000) teori var den første som fokuserte på den sosiokulturelle konteksten rundt tospråklig oppvekst. Teorien understreker særlig individets oppfatning av språkenes status i forhold til hverandre. Om tospråklighet er positiv eller negativ er derfor ikke bare knyttet til fenomenet tospråklighet, men også til språkets status. Ifølge Lambert (1977, hentet fra Hamers/Blanc 2000) er det viktig at både familien og samfunnet vurderer begge språk og kulturer positivt. I slike

---

<sup>16</sup> Leopold, W.: Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record. Vol. I-IV; Northwestern University Press 1939 – 1949 / Ronjat, J.: Le developpement du langage observé chez un enfant bilingue; Champion, Paris 1913

tilfelle vil barnet utvikle begge språk, og L1 er ikke i fare for å bli erstattet av L2. Dersom språkene konkurrerer med hverandre og L1 får lavere status enn L2, er tendensen at L2 erstatter L1, som kan medføre negative konsekvenser for barnets utvikling og personlighet (Hamers/Blanc 2000). Dette knyttes til sammenhengen mellom sosiokulturell verdsetting av språk og kognitiv utvikling. Barn utvikler språk for de funksjonene de får presentert i miljøet. Samtidig internaliserer de tilhørende verdier og status språkene får tildelt (op.cit.). Barn med lav status L1 internaliserer muligens negative verdier som er knyttet til L1, som kan føre til at de ikke utvikler språket eller opplever den delen av seg selv som er knyttet til L1 som negativ. Dette kan forklare hvorfor barn fra minoriteter med lav status L1 ofte opplever tospråklig oppvekst som en ulempe, mens barn fra for eksempel tospråklige familier med høystatus språk får positiv utbytte av tospråkligheten.

I begynnelsen av kapittelet har definert begrepet tospråklighet for denne oppgaven. Etterpå har jeg presentert ulike kategorier som inntar et kontekstuellet perspektiv på tospråklighet. Jeg har beskrevet ulike typer tospråklige familier og diskutert deres innflytelse på barnas språkutvikling. Ved eksempelet av *The Anglesey Project* (Lyon 1996) har jeg vist at også miljø utenfor familien kan være viktig for tospråklige barns språkutvikling. Deretter har jeg drøftet to viktige aspekter innenfor feltet tospråklighet: balansert versus dominant tospråklighet og positiv versus negativ innflytelse av tospråklighet på barns utvikling. I forhold til balansert i språk har jeg drøftet hvordan dette kan ha sammenheng med konteksten, og at det kan være viktig å sette språkkompetanse i forhold til den enkeltes livssituasjon. Når det gjelder positive eller negative konsekvenser av tospråklig oppvekst har jeg poengtert hvordan disse er knyttet til verdsetting og status av L1 og L2. Jeg har prøvd å vise at tospråklighet er knyttet til konteksten på mange måter og at det ikke er mulig å betrakte den løsrevet fra individets sosiale omgivelser. Hvordan språkutviklingen henger sammen med barns sosiale utvikling vil jeg ta opp i neste kapittel, ved å se nærmere på språkets rolle i sosialiseringprosessen.

## **4. Sosialisering og identitetsutvikling i tospråklig oppvekst**

I det følgende kapitlet vil jeg drøfte hvordan språkutvikling er knyttet til sosialisering og identitetsdanning. Kontekstuelle aspekter – som ble diskutert i forrige kapittel – er avhengig av ulike faktorer, som henger sammen med både miljøets input og individuelle forutsetninger (Romaine 1995). Det sistnevnte blir det ofte tatt lite hensyn til. Barn er ulik i sitt ”grunnutstyr” og takler situasjoner forskjellig. I dette kapitlet vil jeg derfor drøfte hvordan språk utvikles i samspill mellom individ og miljø. Videre vil jeg diskutere hvordan språk inngår i dette vekselspillet. Først beskriver jeg modellen som skal være grunnleggende for forståelse av sosialisering i oppgaven. Deretter drøfter jeg hvordan individet sosialiseres inn i språkkontekster i møte med andre individer med både L1 og L2.

### **4.1 Teoretiske utgangspunkt**

Utgangspunkt for analysen av sosialiseringsprosessen i denne oppgaven skal være Hurrelmanns (2002) sosialiseringsmodell. Han definerer sosialisering som prosessen av personlighetsutvikling i gjensidig avhengighet mellom individet og den samfunnsmessig formidlede sosiale og fysiske omverden. Sentralt i modellen står utviklingen av det biologisk utstyrte mennesket til et handlingskompetent subjekt i samfunnet. Modellen ser på individet på den ene og miljøet på den andre siden og går ut ifra at det består et interdependent (i gjensidig avhengighet) vekselspill mellom dem. Jeg har valgt å bruke denne modellen, fordi den tar hensyn til både individets disposisjon og miljøets tilrettelegging. Jeg vil betrakte språkets rolle og utvikling i sosialiseringsprosessen og drøfte hvilken innflytelse ulike miljø har i den sammenhengen. Utgangspunktet er interaksjonismens oppfatning av sosialisering gjennom roller og modeller i barnets nærmiljø (Tillmann 1996, Mead 1934). I det følgende skal jeg først presentere Hurrelmanns modell og så drøfte hvilken innflytelse interaksjonen med andre i ulike miljø kan ha på barns språk- og identitetsutvikling.

## 4.2 Hurrelmanns Sosialiseringmodell

Hurrelmanns (2002;20) *modell av det produktivt realitetsbearbeidende subjekt*<sup>17</sup> har som utgangspunkt en gjensidig påvirkning av to sider: individets biologiske disposisjon, dets psykiske og kroppslige forutsetninger på den ene siden og omverden med tilrettelegging, krav og støtte i fysisk og sosial forstand på den andre siden. Sosialisering skjer gjennom dette gjensidige vekselspillet. Identitet er resultatet av møtet mellom individets og samfunnets strukturer. Modellen tar avstand fra radikal konstruktivism<sup>18</sup> og framhever at det eksisterer en naturlig og sosial realitet, som er uavhengig av individets subjektive realitetskonstruksjon (Hurrelmann 2002).

*”At representasjoner ikke er reale bilder av omverdenen, skal ikke bety at det ikke eksisterer en verden utenfor individets kognitive strukturering.”*<sup>19</sup> (Dippelhofer-Stiem 1995;76).

Men selv om det eksisterer en naturlig realitet, har ethvert menneske sin egen måte å omgås produktivt<sup>20</sup> med denne realiteten, å tilskrive den betydning og dermed å konstruere sitt eget verdensbilde. Handling er ikke ren intellektuell, men er også avhengig av individets aktuelle behov (Dippelhofer-Stiem 1995).

### 4.2.1 Indre og ytre realitet

Individet er utstyrt med et biologisk fundament, med visse grunnleggende personlighetstrekk, interesser og en kroppslig konstitusjon. Dette kaller Hurrelmann (2002) for *indre realitet*. Den *ytre realiteten* er den verden, individet møter. Den inneholder ulike miljø som familie, venner, skole eller barnehage, som tilrettelegger for individets utvikling både gjennom sosiale og fysiske aspekter. Det oppstår fra tidlig av en utveksling mellom begge realitetene, som vist i figuren på neste side

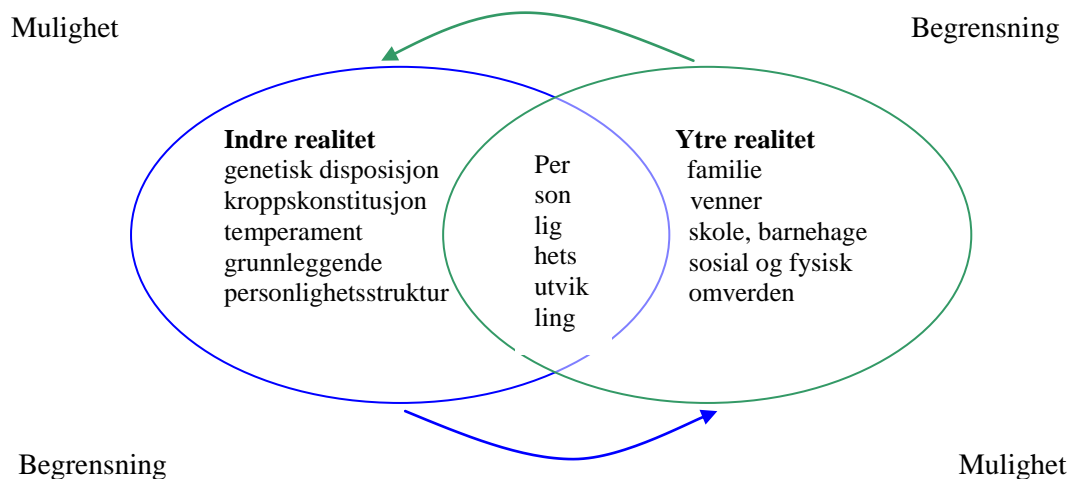
---

<sup>17</sup> *Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts*

<sup>18</sup> Hurrelmann refererer til Beer 2002, Berger/Luckmann 1980 og von Glasersfeld 1996

<sup>19</sup> *”Daraus, daß Repräsentationen keine getreuen Abbilder der Welt sind, ist nicht zu folgern, daß es keine Welt außerhalb der kognitiven Strukturierung des Individuums gibt”*

<sup>20</sup> Ordet ”produktiv” refererer til at individet skaper og former selv i sitt møte med omverdenen.



Figur 1: Samspill mellom indre og ytre realitet i sosialiseringprosessen

*På bakgrunn av Hurrelmann 2002;27*

Figuren viser hvordan indre og ytre realitet står i konstant utveksling. Sosialisering og personlighetsutvikling er en livslang prosess, og individet foretar konstant revurdering av sin indre og ytre realitet for å tilpasse handlingen deretter. Miljøet påvirker utvikling og utforming av det genetiske potensialet, for eksempel kan talent bare utvikles hvis det treffer på fremkallende miljø. Men samtidig virker disposisjonen inn på hvordan miljøet bearbeides og danner en ramme for utviklingsmuligheter. Den genetiske disposisjonen er derfor et rom og samtidig en begrensning for utvikling, og individet kommer ikke lenger enn disposisjonen tillater. Modellen atskiller seg dermed fra streng behaviorisme<sup>1</sup>. Verken kun den genetiske disposisjonen eller bare miljøets innflytelse kan være årsaken til menneskelig atferd og handling. Begge sider står i en kompleks utvekslingsprosess (Dippelhofer-Stiem 1995).

I modellens skjæringspunkt står personlighetsutvikling, som i følge Hurrelmann (2002) er en sentral del av sosialiseringen. Med personlighet mener han sammensetningen av kjennetegn, egenskaper, innstillinger og handlingskompetanse.

<sup>1</sup> Behaviorismen, i sin radikal forstand, går ut ifra at individet er formbar i en stimulus – reaksjons prosess (Tillmann 1996).

Denne sammensetningen er unik for ethvert menneske. Handlingskompetanse refererer til individets ferdigheter å handle tilpasset egne ønsker på den ene og forventninger i den ytre realiteten på den andre siden. Forutsetning for dette og en positiv sosialiseringssprosess er et godt samsvar mellom indre og ytre realitet samt en realistisk vurdering av begge realiteter (op.cit.). Siden handlingen avhenger av den indre realiteten på den ene og den ytre realiteten på den andre siden, kan en identisk konstellasjon av situasjoner fremkalle ulik handling hos personer:

*”Exactly the same physical object may have quite different sorts of psychological existence for different children and for the same child in different situations... The psychological environment, even when objectively the same, depends not only upon the individual character and developmental stage of child concerned but also upon its momentary condition”* (Lewin 1935, hentet fra Dippelhofer-Stiem 1995;47).

Modellen tar – i motsetning til modellene framstilt i kapittel 3 – hensyn til den individuelle siden. Dialektikken mellom samfunnet og individets biologiske disposisjon blir vektlagt innenfor mye av den samfunnsvitenskapelige faglitteraturen, blant annet hos Berger og Luckmann (2000). Med utgangspunkt i teorier om sosialisering som fokuserer på dette vekselspillet kan man forklare hvorfor tospråklige barn kan utvikle seg forskjellig, selv om deres ytre realitet måtte være tilsynelatende lik, som det var tilfelle med mine informantbarn.

#### **4.2.2 Identitet og selvbylde**

Hurrelmann (2002) definerer selvbylde som individets indre konsepsjon av innstillinger, vurderinger og antakelser angående egne handlingsmuligheter i den ytre realiteten. Forutsetning for det er realistisk og sensibel kjennskap til sin indre realitet. Identitet betegner Hurrelmann (2002;38) som kontinuitet i selvoppfatningen med et positivt selvbylde som grunnlag:

*”Man kan snakke om identitet, når et menneske bevarer kontinuiteten i selvopplevelsen med et positivt selvbylde som fundament gjennom ulike utviklings- og livsfaser. Opplevelsen av å være seg selv lik (...) går gjennom hele livet. Identiteten er kjernen til en sund personlighetsutvikling.”*<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> *”Von Identität kann gesprochen werden, wenn ein Mensch über verschiedene Entwicklungs- und Lebensphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage des positiv gefärbten Selbstbildes wahr. Das Erleben des Sich-gleich-Seins (...) zieht sich also durch den gesamten Lebenslauf. Die Identität ist Dreh- und Angelpunkt einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung”*

Det kan tenkes at oppretting av en kontinuerlig og stabil identitet og følelse av ”å være seg selv lik” er en spesiell utfordring for barn som vokser opp med flere språk og kulturer, fordi de kan møte svært ulike forventninger. Men det kan også ses på som berikende og positivt. For at barn skal utvikle en positiv selvoppfatning og stabil identitet, er det viktig at de får positiv tilbakemelding på seg selv som del av begge språkkontekster. For å finne seg til rette i de ulike kontekstene er det viktig, at de får et nettverk som de er del av og anerkjent av. Når barn får mulighet til å bli integrert og anerkjent som medlem av begge språkkontekster, opplever de samsvar mellom de ulike miljøene. Dette vil hjelpe dem å ”sette sammen” de ulike språkkontekstene til et positivt og stabilt bilde av sin ytre realitet. Barnet vil kjenne det som mulig å være del av begge språksamfunn. Slik kan tospråkligheten bli til en positiv opplevelse som fører til stabil identitet og til selvstendig og autonom handlingskompetanse (Hurrelmann 2002).

### **4.3 Språkets rolle i sosialiseringprosessen**

Barn lærer språk i interaksjon med andre. Jeg vil derfor i dette avsnittet innta et mikroperspektiv på sosialiseringprosessen med utgangspunkt i interaksjonismen (Tillmann 1996) og se på språkets rolle i kommunikasjon og for identitetsutvikling.

I følge interaksjonismen dannes identitet i interaksjon med andre (Tillmann 1996). I sitt møte med andre blir individet kjent med forventninger som stilles, samtidig som individet selv har forventninger til de andre. I interaksjon lærer individet å forutsi andre sine forventninger til seg selv og kan – til en viss grad – bestemme hvor langt det vil oppfylle disse forventningene. Den kommunikative handlingen forutsetter et felles symbolsystem, det vil si at begge samtalepartnere må snakke et felles språk og tillegge symbolene felles betydning (Mead 1934)<sup>23</sup>. Språket danner forståelsesrammen for interaksjonen og er derfor sentralt i sosialiseringprosessen (Tillmann 1996). I kommunikasjon mellom for eksempel to enkeltindivider må begge to komme frem til en viss overensstemmelse om konteksten og forventninger til hverandre. De må ta hverandres perspektiv for å se seg selv og kommunikasjonen

---

<sup>23</sup> Mead refererer her både til verbale og nonverbale symboler – som for eksempel gester.



utenfra og for å finne ut hvilke forventninger som stilles. De kan så bestemme hvor langt de vil oppfylle hverandres forventninger (Mead 1934, Tillmann 1996). I forhold til språkutvikling betyr det, at møtet med enkelte andre gir barnet rom for utprøving av språk, gjensidig tilbakemelding, og for å finne ut om dets eget språkbruk stemmer overens med den andres. Rolleforhandling er aldri helt fri, men finner sted i en ramme med visse regler og normer (Tillmann 1996).

#### **4.3.1 Betydningen av de signifikante andre i tospråklig utvikling**

Ifølge Mead (1934) lærer barnet å se og å reflektere andres forventninger i to steg. Først tilegner barnet seg forventninger og innstillinger av enkelte *signifikante andre* (Frønes 1994), både til seg selv og til hverandre. Det neste skrittet innebærer å organisere disse innstillingene til en generell måte å omgås på i den gruppa barnet og de andre tilhører. Barnet setter sammen enkelte forventninger og innstillinger til *the generalized other* (Mead 1934;149). Mens de *signifikante andre* er konkrete personer, som barnet har et forhold til (Frønes 1994), er *den generaliserte andre* en abstrakt størrelse, som inneholder (lokal)samfunnets regler, verdier og normer.

Interaksjon med andre er en forutsetning for at barn skal kunne utvikle *den generaliserte andre* og finne seg til rette i samfunnet. De må forstå at normer og regler er en del av livet i samfunnet, og at de ikke bare er knyttet til enkelte personer. Derfor trenger tospråklige barn kontakt til medlemmer av de ulike språksamfunn. Det er viktig å bli kjent med ulike rollekontekster for å utvide kunnskapen utover familiens rollefordeling og for å utvikle handlingskompetanse i ulike situasjoner.

Et eksempel på hvordan språklige regler er forankret i rolle- og situasjonskontekster er pronomena *Du* og *Sie* i det tyske språket. Hvilket pronomen man bruker er avhengig av konteksten, samt alder og status til den man samtaler med i forhold til egen status og alder. For å kunne bruke pronomena korrekt må barn abstrahere roller utover enkelte relasjoner og komme fram til en generell vurdering av både konteksten og tilsvarende språklige funksjoner. Kunnskap om "man skal" eller "man skal ikke" tilegnes i løpet av sosialiseringen og er ofte implisitt. Denne implisitte kunnskapen er en del av den generaliserte andre (Winger 1994).

I interaksjon med andre får barn ulike identifiseringsmuligheter. Når enkelte signifikante andres innstillinger blir abstrahert til den generaliserte andre, gir det mulighet til å utvikle et reflektert forståelse av seg selv i forhold til de ulike språk og samfunn (Tillmann 1996). I tilpasning mellom indre og ytre realitet kan barn – til en viss grad – velge, hvor mye de identifiserer seg med et språk og land og utvikle sin egen personlighet og identitet. Utvikler barn et reflektert bilde av seg selv i forhold til de enkelte språk og tilknyttede kulturelle elementer gir det forutsetning for realistisk vurdering av handlingsmuligheter i ulike situasjoner.

Med utgangspunkt i Tillmann (1996) og Hurrelmann (2002) vil barnets språkutvikling og identifisering være avhengig av erfaringer gjort med begge språkkontekster og med deres gjensidige vurdering. Disse erfaringer vil lære barnet hvilke forventninger som stilles i ulike språksammenhenger. Når barnet generaliserer språklige funksjoner, verdier og regler utover den enkelte interaksjonen, utvikler det større handlingskompetanse og kan identifisere seg med språket i større grad.

Språkernes status spiller også en stor rolle i denne sammenhengen, fordi den er en del av språkkonteksternes gjensidige vurdering. Hvis begge språk verdsettes positivt og likt, kjenner barnet begge som positivt trekk ved seg selv. Høgmo (1986;400) skriver at barn må ”forvalte betydning og vurdering” av ulike språkkontekster. Mulighetene de har i denne forvaltningen bestemmes i høy grad av samfunnets vurdering (Oksaar 2003, Hamers/Blanc 2000).

#### **4.4 De voksnes og jevnaldrendes betydning for språkutvikling**

De *signifikante andre* som barnet møter er personer med ulike forventninger og oppfatninger (Tillmann 1996). Samtidig er de bærere av sosiale og kulturelle verdier. Med utgangspunkt i tanken om interaksjon vil jeg drøfte hvilke perspektiv barnet muligens møter i kontakt med voksne og jevnaldrende. Voksne og jevnaldrende har ulik innflytelse på barnets språkutviklingen, fordi interaksjon med dem innebærer ulike kommunikasjonsregler og sosiale forhold (Frønes 1994).

Den største delen av sosialisering med voksne skjer vanligvis i familien, som er barnets første *signifikante andre* (Frønes 1994). Familien fungerer som mikrokosmos, som gjenspeiler kulturelle og normative regler og inntar en nøkkelfunksjon i sosialiseringsprosessen (Hurrelmann 2002). Familiens sosiale og kulturelle tilknytning spiller derfor en viktig rolle. De sosiale forholdene i familien er preget av stabilitet, vertikalitet og repetisjon og brytes vanligvis ikke (Frønes 1994). Barnet vil ofte være den lærende, og den voksne vil være læreren. I kontakt med familien – og også andre voksne – inngår det alltid generasjonsforhold i relasjonen og dermed en viss makt eller asymmetrisk fordeling, som man ikke kan hoppe over (Ecarius 1999). Rollene er komplementære: voksne og barn, og i deres struktur inngår det at den voksnes forståelse har primær gyldighet, som gjør at området for forhandling er avgrenset (Frønes 1994).

Sammen med voksne utvikler barn språk i en voksenpreget kontekst. Det strekker seg fra valg og bruk av ord til formidling av kulturelle aspekter. Barnet vil møte visse forventninger til språkkunnskap, atferd og kulturtilhørighet. Foreldre vil ha ønsker om barnas utvikling og ambisjoner for barnas tilegnelse av L1 og L2, og dette vil gå inn i relasjonen og formidling av språk og kultur (Mollenhauer 2003). Familien har dessuten sine egne koder og kommunikasjonsformer (Frønes 1994). Snakkes L1 kun hjemme, vil språket bli utviklet for funksjonene i familien og sannsynligvis på en mindre kreativ måte enn med jevnaldrende, fordi kommunikasjonsformen er definert av de voksne. Dessuten vil L1 assosieres med "familie" som eneste bruksområde. For å forstå hva språket ellers kan brukes til, trenger barnet større miljø. Familiens store innflytelse på barnets utvikling begrunnes med at den er den sentrale instansen i primærsosialiseringen (Berger/Luckmann 2000). Men sekundærsosialiseringen blir stadig viktigere i barns liv, fordi mange barn beveger seg i primær- og sekundærsosialiseringssammenhenger allerede i en tidlig alder (Hurrelmann 2002). Derfor blir også relasjoner til personer utenfor familien viktig for språkutviklingen.

I møte med L2 voksne – for eksempel læreren – får tospråklige barn formidlet et annet syn på seg selv enn i familien. Hvordan barnet betraktes kan ha å gjøre med norskkunnskaper og integrering i for eksempel skoleklassen. Barnet kan ses på som

”lik” de norske barn og samtidig bli satt ”utenfor”, fordi det har et minoritetsspråk i tillegg. I dette ståstedet som barnet får inngår det den voksnes viten eller antakelser om barnets L1 og tilhørende kultur og land. Dette kan være positivt eller negativt og har sammenheng med L1-status i det norske samfunnet (Øzerk 1992). Barnet møter disse attribusjoner som ytre realitet, og de vil virke inn på barnets selvbylde (Hurrelmann 2002). Dette kan virke positivt eller negativt og føre til at barnet opplever L1 som kapital eller velger å være mest mulig som norske barn.

Også blant jevnaldrende eksisterer det et hierarki, for eksempel mellom eldre og yngre barn, men det stilles andre forventninger til hverandre, og det er større likhet i utgangspunktet i forhold til kunnskap og utvikling. I følge Frønes (1994) er de jevnaldrende de signifikante andre i leken, og deres forhold er preget av kompleksitet, tvetydighet, likeverd og likhet i posisjon, situasjon og utviklingsnivå. I motsetning til sosiale kontrakter i familien må vennskap oppnås. Siden roller i barn – barn relasjoner er mindre fastlagt, er forhandlingene reelle og finner sted på åpne områder (op.cit.). Kontrakter må stadig redefineres, derfor må barn lære seg å ta andres perspektiv. Å gripe en annens perspektiv ikke bare på seg selv men også på andre læres best i jevnalderrelasjoner, fordi de innebærer større likhetsgrad. Konflikter mellom ulike perspektiv fremmer utvikling av fortolkningsevner, og barn må bruke språk på en annen måte for å gjøre seg forstått. Jevnalderrelasjoner legger derfor en fundamental ramme for utvikling av sosial og kommunikativ kompetanse. Kultur skapes snarere enn det reproduseres, og ved å skape noe sammen vokser man inn i samfunnet (Frønes 1994).

For at barn skal utvikle språkene som morsmålstalende, er kontakten med både L2 og L1 personer viktig. I kontakt med andre L1 personer lærer barn hva det betyr å tilhøre denne språkgruppen. De blir kjent med forskjellige roller utenfor familien. I møte med L2 personer lærer de hva det betyr å være minoritetsspråklig i majoritetssamfunnet, og hvordan de blir sett på som tospråklig. Med tanke på de ulike forventningene og evnene som utvikles i sosialiseringprosessen mellom barn – voksne og jevnaldrende, framstår jevnalderrelasjoner som spesielt i forhold til utvikling av og identifisering med språk.

#### 4.4.1 Barns språk som del av jevnalderrelasjoner

I jevnalderrelasjoner skapes det forskjellige kulturelle yringer og blant annet også en spesiell type språk, som viser fellesskap blant dem som deler det og kan fungere som viktig steg mot full forståelse av voksenspråket (Dippelhofer-Stiem 1995). Barn danner for eksempel ulike språklige sjanger hvor de prøver ut hvilke ord som rimes<sup>24</sup>. En form for slike sjanger er omdiktete sanger, hvor det behandles forskjellige tema, som kan være lokalt eller nasjonalt forankret (Selmer-Olsen 1990). Blant tyske barn finnes det for eksempel en kjent sovesang, som har fått helt nyt tekst:

##### Original

*Schlaf Kindchen, schlaf  
Dein Vater hüt` die Schaf  
Deine Mutter schüttelt`s Bäumelein  
Es fällt herab ein Träumelein  
Schlaf, Kindchen schlaf*

##### Omdiktet

*Schlaf Kindchen, schlaf  
Dein Vater ist ein Schaf  
Deine Mutter ist ein Trampeltier  
Was kannst du armes Kind dafür  
Schlaf, Kindchen schlaf<sup>25</sup>*

Et norsk eksempel på omdiktete sanger er den kjente barnesangen "Bæ, bæ lille lam", som Selmer-Olsen (1990;46) fant følgende versjon av:

*Bæ, bæ lille lam  
Rælla folkevogn.  
Folkevogna kræsja  
Bestemora bærsja  
Bæ, bæ lille lam  
Rælla folkevogn*

I alle omdiktete sanger finner man rimeord i slutten av frasene, som tyder på kreativ sammensetting av språk. Dessuten finner man ord som har en spesiell konnotativ betydning i språket. For eksempel betyr *Schaf* på tysk ikke bare sau, men også dust eller idiot. Et *Trampeltier* er ikke et dyr, det er et uttrykk for noen som er tåpelig og dum. Slike omdiktninger inneholder tause aspekter, som har en viktig betydning for

<sup>24</sup> For en oversikt over barnekulturelle yringer se Selmer-Olsen 1990.

<sup>25</sup> **Originaltekst:** Sov, lille barn, sov / Din far gjeter fårene / Din mor rister i treet / Det faller ned en drøm / Sov, lille barn, sov; **Omdiktet:** Sov, lille barn, sov / Din far er en dyst / Din mor er skikkelig tåpelig / Men hva kan du stakkar for det? / Sov, lille barn, sov

språkkontekstens forståelse (kap.5.3). Barnekulturelle ytringer står i sammenheng med regional og nasjonal kultur, som for eksempel vises i vitser. I Norge er svenskevitser populær blant barn (Selmer-Olsen 1990). Man kan observere samme type vits i Tyskland, men svensken erstattes med for eksempel Ostfriesen<sup>26</sup>. Selmer-Olsen (1990) fant i en undersøkelse at språket var det største poenget i vitser blant 5 – 8 åringer, som tyder på språkets store betydning for og blant barn.

Det forekommer også, at barn gir kjente ord ny betydning som kan avvike fra den egentlige betydningen (Dippelhofer-Stiem 1995). Dette kan ses på som kreativ utvikling av språk og som veien til full forståelse av voksenspråket. Barn lærer altså en annen terminologi når de er sammen med andre barn. Språk utvikles på en mer kreativ måte barn imellom enn i en voksen – barn relasjon. Barn sosialiseres i samvær med jevnaldrende inn i en språklig og kulturell sammenheng, fordi de lærer nasjonale og lokale aspekter, som for eksempel klisjeer. Samtidig danner de egne kulturelle ytringer. Det kan derfor være viktig for tospråklige barn å få kontakt med andre barn i begge språk for å utvikle språk blant likeverdige. Barn som kun har kontakt med voksne, kan ha et voksenpreget språk og får mindre opplevelse av å utvikle språket på sin egen måte, sammen med andre barn.

I dette kapittelet har jeg betraktet språkutvikling fra et sosialiseringsteoretisk ståsted. Etter presentasjonen av Hurrelmanns (2002) sosialiseringsmodell har jeg drøftet språkets rolle i ulike kontekster. Jeg har vist hvordan språkenes kontekst kan ha innflytelse på tospråklige barns identifisering med språk og hvordan dette innvirker på deres opplevelse av identitet. Jeg har diskutert hvilken betydning kontakt med voksne og jevnaldrende kan ha for tospråklige barn, for til slutt å ta opp noen eksempler som setter lys på barns egne språklige uttryksmåter. Dette har jeg gjort for å danne grunnlaget for analysen av mine informantbarns språkutvikling, hvor jeg skal drøfte deres utvikling av og identifisering med språk i forhold til konteksten språkene ble tilegnet i. I slutten av analysen skal jeg gå inn på hvilken rolle det kan ha spilt for barnas opplevelse av sin identitet.

---

<sup>26</sup> Beborere av et område i Nord-Vest-Tyskland, som ifølge klisjeen anses for å være litt tilbakestående.

## 5. Kulturelle aspekter i språkutvikling

I sitt møte med omverden tilegner barn seg en språklig kontekst som inneholder tradisjoner, regler, fortolkninger og symboler og deres betydning. Denne språkkonteksten er kulturelt preget, fordi språk er tett knyttet til kulturen i tilhørende samfunn og formidler mange kulturelle aspekter (Oksaar 1992, 2003). Dette kapittelet tar opp hvilken betydning kulturelle aspekter kan ha som ramme for språk- og identitetsutvikling. Jeg skal drøfte hvilken betydning kultur kan ha i sammenheng med nasjonalitet for en felles identitetsskapende ramme innad et land og hvordan kulturelle aspekter innvirker på forståelse og fortolkning av språk. I slutten av kapittelet skal jeg gå inn på hvilke måter kultur overføres på i ulike relasjoner.

### 5.1 Begrepsdefinisjon

Kultur har blitt et viktig begrep innen sosialiseringforskning, men det er lite enighet om begrepets definisjon (Wikan 1995, Oksaar 2003). I normativ forstand brukes kultur ofte som betegnelse for *kulturelle produkter* (Oerter 2002) som teater, musikk eller kunst, og det måles graden av perfektjon eller kvalitet. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted brukes kultur som deskriptivt begrep (Larsen 2000). Wikan (1995) skriver at kultur er et farlig begrep, fordi det ofte er knyttet til makt og brukes mot svakere grupper i en majoritets-minoritetskontekst. Dette er ikke utgangspunktet i denne oppgaven. Når jeg i det følgende snakker om kultur, skal det derfor være i nøytral og deskriptiv betydning.

Larsen (2000;445) definerer kultur som:

*”...de verdier, normer, virkelighetsoppfatninger, skikker og tradisjoner vi har mer eller mindre felles innenfor et samfunn – som vi har lært og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle”.*

Oerter (2002) påpeker at slike mentale verdier og tradisjoner bare er én side av kultur, og at man også må ta i betraktning materielle objekter og teknisk utvikling. Kultur har et tradisjonsaspekt, men er samtidig dynamisk og i endring (Wikan 1995, Oerter 2002). Den fungerer som referanseramme for utvikling av identitet, egen mening og felles syn på omverden (Winger 1994).

Kulturbegrepet skal i denne oppgaven forstås som både mental konstruksjon av verdier, regler og oppfatninger og som konkrete tradisjoner og levemater. Disse kan være typisk for et lands – for eksempel norsk – kultur, men også referere til mer individuell kultur som for eksempel i en familie (kap.8.3). Kultur skal forstås som en ramme som skaper et fellesskap. Tanken om gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn skal være grunnlag for forståelse av kultur og dens overføring.

## 5.2 Kultur og nasjonalitet

Et kritisk punkt ved kulturbegrepet er at kultur ofte knyttes sammen med nasjonalitet (Wikan 1995). Kultur er knyttet til et samfunn eller en gruppe mennesker, men ikke nødvendigvis til en nasjonalitet eller etnisk bakgrunn. Selv om Wikan (1995) har et viktig poeng med å kritisere koblingen av kulturbegrepet til nasjonalitet, fordi dette gir lite plass for intrakulturelle<sup>27</sup> forskjell, dannes det etter min mening i de fleste land et felles kulturarv som skal bidra til nasjonal identitetsfølelse. Gjennom skoleundervisning, felles fester eller minnedager skapes det symbolske representasjoner som gjenspeiler fortida, konstruert på bakgrunn av nåtida (Assmann 2002). Disse er knyttet til landet og dets historie. Selv om individene måtte bearbeide og fortolke representasjonene ulikt, er de en ytre realitet de møter i dette landet, som prøver å skape en overordnet identitet for ulike gruppeidentiteter (op.cit.).

Måten minnedager feires på er også relevant: I Norge er for eksempel 17. mai en festdag med tog, sang, og arrangementer. Det feires at Norge ble en selvstendig nasjon. I Tyskland er 3. oktober en rolig minnedag, hvor folk minnes gjenforeningen, men stemningen er mer omtenkstom enn festlig. En annen slik dag er 9. november<sup>28</sup> hvor det minnes *Reichsprogromnacht* i 1938, da mengder av ikke ariske bøker ble brent og synagoger ble ødelagt, samt murens fall i 1989. Med tanke på den svært ulike historien i de to land oppstår det en forestilling om deres innflytelse på en felles identitetskonstruksjon. Det kan tenkes, at dagens betydning og måten den feires på påvirker innstillingen til landet og også til seg selv som del av det.

---

<sup>27</sup> Intrakulturelle forskjell = forskjell innad et land; interkulturelle forskjell = forskjell mellom ulike land

<sup>28</sup> 9. November er ikke fridag, men markeres ofte i medier med spesielle innlegg



I en undersøkelse av læreplanen i historie for videregående skole i Danmark ble det funnet, at det ofte inntas et nasjonalt perspektiv på verdenshistorie (Karlström 2004). Dette gjelder etter min mening for mange land. Nazisme, det tredje rike og andre verdenskrig vil for eksempel bli tatt opp fra ulike synsvinkler på norske og tyske skoler. Gjennom slik fokusering formes det et visst syn på historie og landet, som skaper en referanseramme for identitetsutvikling.

I tillegg til interkulturelle forskjell finnes det intrakulturelle forskjell, som kan ha sammenheng med ulike miljø, geografiske områder, religion, subkulturer eller tid og forandring. På tvers av landsgrenser kan barn derfor ha minst like mye felles som de har med voksne fra samme land (Wikan 1995). Jeg vil ikke gå nærmere inn på intrakulturelle forskjell, men skal i analysen se på informantfamilienes kultur. Jeg mener at intrakulturelle forskjell kan ha stor betydning, men at det likevel eksisterer et overordnet identitetsskapende moment som påvirker individene innad et land.

### **5.3 Den ”tause” kulturen som referanseramme for identitet**

Kultur består for en stor del av implisitte aspekter, ting som gjøres eller skjer på en viss måte (Wadel 1991). Symboler tillegges en betydning som er grunnlag for meningsfull kommunikasjon (Mead 1934). Denne betydningen er felles for alle i et språklig samfunn. Dette kan for eksempel komme til uttrykk i konnotativ betydning av ord eller uttrykk. Konnotasjoner kan være vanskelig å oppfatte uten kjennskap til deres implisitte, symbolske fortolkning. I møte med et annet land og språk blir dette ofte tydelig, siden det kan oppstå forståelsesvansker til tross for gode språkferdigheter. Kunnskapen som hjelper å forstå framstår ofte som taus, men kan være viktig å kjenne til for å finne seg til rette. Samtidig fører det ofte til fremmedfølelse blant dem som ikke kjenner til det.

Taus kunnskap tilegnes i møtet med andre i et samfunn i løpet av oppveksten (Winger 1994). En instans hvor barn lærer taus kunnskap er skolen, som av mange teoretikere betraktes som viktig formidlingsinstans av kulturelle verdier og regler (Oerter 2002). Skolen har ofte et stabilt miljø med rutiner og avklarte

rolleforventninger, som er en del av den tause kunnskapen (Winger 1994). Rollefordeling mellom elev og lærer for eksempel kan være ulik i forskjellige land. Slik rollefordeling fungerer som retningslinjer for handling og er uttrykk for en felles og ofte taus fortolkning. Når barna abstraherer relasjoner til enkelte andre til *den generaliserte andre*, abstraherer de også den innebygde tause kunnskapen (op.cit.). Dette steget er viktig for forståelse av felles fortolkning og for å kunne legitimere valg av handling. Lykkes barn med å forhandle seg fram til anerkjente roller, vil det påvirke nye rolleforhandlinger positivt. Barnet får positiv tilbakemelding på seg selv og opplever samsvar mellom indre og ytre realitet, som hjelper å utvikle et realistisk bilde av sin egen handlingskompetanse (Hurrelmann 2002). Flerkulturell oppvekst krever derfor ikke bare kunnskap av flere språk, men også av tilhørende kulturell kontekst:

*"A common language – the verbal sector – alone is no guarantee for understanding the message"* (Oksaar 1992;11).

Kjenner barn til symbolfortolkninger, vil de kunne kommunisere og handle på en hensiktsmessig måte. Kulturen fungerer på den måten som verktøy og ramme for språkutvikling. Dessuten kan kjennskap til taus kunnskap føre til større identifisering med språket, fordi man hører til fellesskapet som deler de implisitte fortolkningene.

#### **5.4 Kulturoverføring**

Kultur overføres i følge Oerter (2002) på tre ulike måter: vertikal, diagonal og horisontal.<sup>29</sup> Vertikal overføring skjer fra generasjon til generasjon, i kontakt mellom voksne og barn, både med foreldre og andre voksne. Diagonal overføring skjer i kontakt med voksne utenfor familien, for eksempel på skolen eller i barnehagen. Horisontal overføring forekommer i kontakt med jevnaldrende. Det formidles ulike innhold i de forskjellige overføringstypene, spesielt for flerspråklige barn: Foreldre vil sannsynligvis gi videre spesielle tradisjoner eller verdier fra sitt hjemland. Dette kan være bevisst eller ubevisst. I diagonal overføring kommer det an på hvor vedkommende voksne kommer fra og hvilket syn den har på barnet. Er det stort

---

<sup>29</sup> Oerters inndeling ligner på Meads (1971) inndeling i prefigurasjon, kofigurasjon og postfigurasjon. Jeg har valgt Oerters kategorier, fordi han beskriver enkelte overføringsmåter uten å referere til en bestemt kultur, mens Mead (1971) tar utgangspunkt i kulturtyper og henviser til deres typiske overføringsmåter.

ønske fra den voksnes side at barnet skal lære seg kulturelle elementer fra L1 eller L2-landet, vil den voksne prøve å overføre dem på en planlagt og bevisst måte. Begge typer overføring innebærer en voksen-barn kontekst, som sannsynligvis vil bli voksendefinert (kap.4.4). Horisontal overføring, derimot, har en annen karakter, det inneholder nyskaping og omforming av kulturelle elementer. Den er spontan og ikke planlagt. Kultur overføres ikke bare fra voksne til barn, men også omvendt. Dette kan være spesielt tydelig i tospråklige eller minoritetsfamilier. Foreldre har opplevd barndom i et annet land enn sine egne barn, som innebærer for eksempel at de har lært andre ting på skolen en deres barn gjør i Norge. Barna tar med hjem aspekter fra skolen og også kulturen de danner seg imellom som er ukjent for foreldrene. Det er derfor ikke bare vertikal overlevering ovenfra og ned, men også nedenfra og opp (Gullestad 1994).

Mollenhauer (2003;68) skiller mellom *presentasjon* og *representasjon* i kulturoverføring. Presentasjon skjer direkte gjennom levemåten og hverdagen. Han skriver at barn vokser opp i den rammen de får presentert av voksne i hverdagen. Presentasjon er i følge Mollenhauer (2003) en visende, strukturerende gest med en meningsfull ordning, som er forankret i livsformen. Foreldre og andre voksne presenterer "automatisk" en måte å leve på gjennom sin hjemmekultur. For barnegenerasjonen manifesterer kulturen seg i de voksnes livsformer, oppdragelse er derfor først og fremst overlevering av det de voksne betrakter som relevant:

*"Oppdragelse er fremfor alt overlevering, meddelelse av det som er viktig for oss selv. Det kan ikke tenkes noen pedagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noe om seg selv og sin livsform, med vilje eller uvilkårlig."* (Mollenhauer 1996;22)<sup>30</sup>

Med tilegnelse av morsmålet lærer barn også en viss levemåte samt strukturer som brukes for å ordne omverden, fordi språk presenterer og fortolker. Strukturen presenteres av voksne i form av sitt eget liv. Den kan også komme til uttrykk i form av forventninger som stilles til barn (op.cit.). Presentasjonen må betraktes som viktig

---

<sup>30</sup> *"Erziehung ist deshalb zuallererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist. Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt, willentlich oder unwillkürlich"* (Mollenhauer 2003;20)

element i språktilegnelsen, fordi språket blir koblet til sosiale og kulturelle strukturer den representerer som øker forståelsen for ordenes betydning.

Representasjon er en mer indirekte formidling, som skjer gjennom bøker, film eller musikk (Mollenhauer 2003). Kulturelle produkter for barn, som bøker eller leketøy, formidler et syn på barnet og dets status i samfunnet, og her er det også innebygde taus kunnskap. Samtidig er de en filter for formidling av realiteten, som hjelper barn å ordne og strukturere symboler og handling. Teksten og eventuelt bilder i barnebøker settes sammen slik at den ikke blir for kompleks, og dermed får boka en filterfunksjon som gjør det mulig for barn å oppfatte innholdet, de innebygde kodene og symbolene. Man kan si at bøker – og andre produkter for barn – kan redusere realitetens kompleksitet og samtidig hjelpe barnet til å finne seg til rette i kulturen.

*”Når vi altså »viser barna verden«, da viser vi dem ikke verden, men det som vi holder for å være verden, og det som for oss synes å være verdt å vise barna av det vi holder for å være verden.” (Mollenhauer 1996;70)<sup>31</sup>*

For tospråklige barn kan medier være en viktig del av L1 barnekulturen, i den forstand at de framstiller noe de fleste andre barn i L1-landet kjenner til og bruker i sin hverdag. Representasjon kan her få en spesiell funksjon, dersom barna har lite kontakt med andre jevnaldrende og presentasjonen skjer først og fremst fra voksne til barn.

En flerkulturell kompetanse eller identitet blir ofte ansett som det ideelle for tospråklige barn (Kanstad 1994). Med den foreliggende framstillingen vil jeg vise, at det er mange ulike aspekter som utgjør den kulturelle rammen for slik kompetanseutvikling. Flerkulturell kompetanse innebærer ikke bare å kjenne til flere språk, men også til deres kulturelt pregete – ofte tause – fortolkning. Denne fortolkningen står i sammenheng med landets historie og blir overført på ulike måter mellom voksne og barn og barn imellom. Den overføres direkte fra person til person i presentasjon (Mollenhauer 2003) eller ved hjelp av medier i representativ forstand. Kjenner barn til symbolfortolkningene som er tilknyttet språket, er det lettere for dem

---

<sup>31</sup> *”Wenn wir also den Kindern die »Welt zeigen«, dann zeigen wir ihnen nicht die Welt, sondern das, was wir dafür halten, und das, was uns an dem, was wir für die Welt halten, Kindern zeigenswert oder zuträglich erscheint” (Mollenhauer 2003;77)*

å identifisere seg med språket, siden de er del av et fellesskap som deler dette kunnskap.

I de siste kapitlene har jeg gjort et delvis kunstig skille, med å presentere teoretiske utgangspunkt om språkutvikling, sosialisering og kulturoverføring atskilt. Tanken bak dette var, at det er oversiktligere for en teoretisk framstilling. Teoriene skal være utgangspunkt for å belyse hvorfor mine informantbarn var så forskjellig i sin utvikling av og identifisering med språk, til tross for tilsynelatende lignende utgangspunkt, som nevnt i innledingen. Ved hjelp av en kobling av teoriene skal jeg trekke fram aspekter som kan ha hatt innflytelse på deres språkutvikling og identifisering med språkene, for så å drøfte hvilken innflytelse det hadde på barnas identitetsutvikling. Men før jeg begynner med analysen, vil jeg redegjøre for metodene som jeg brukte under feltarbeidet.

## **6. Metodiske tilnærminger**

Det følgende kapittelet presenterer forskningsmetodene som jeg brukte i studien min. Først skal jeg gi en kort presentasjon av min framgangsmåte og deretter redegjøre for mitt valg av forskningsmetoder. Så vil jeg drøfte relevante spørsmål i forhold til å forske på personer med lignende kulturell bakgrunn og framstille feltarbeidets rolle i studien. Etterpå går jeg inn på metodene som jeg brukte i studien, for til slutt å ta opp relevante problemstillinger i forhold til påvirkning i forskningssituasjonen og etiske spørsmål.

### **6.1 Studiens datamateriale**

For studien min har jeg intervjuet fem familier med til sammen 11 barn i alderen 4 – 13 år, samt klassestyreren til ett av barna. Alle mine informanter ble intervjuet en gang, og under dette intervjuet ble de fleste spørsmål fra intervjuguiden diskutert. Etterpå transkriberte jeg lydbåndopptaket og sendte det tilbake til informantene for å gi dem mulighet til å lese utskriften og se, om de ville ta opp enkelte aspekter på nytt. Jeg tilbød at vi enten kunne snakke om fremdeles uavklarte spørsmål eller at de kunne skrive opp eventuelle forandringer og sende intervjuet tilbake til meg. De fleste informantene ga tilbakemelding, enten skriftlig eller gjennom et oppfølgende intervju. Det ga også meg mulighet til å fordype enkelte aspekter eller stille spørsmål som jeg hadde funnet som viktig mens jeg transkriberte opptaket. Noen familier traff jeg dessuten i uformelle sammenhenger, hvor vi ofte både diskuterte aspekter av tospråklighet generelt og ting som vi hadde snakket om i intervjuet. De fleste familiene intervjuet jeg hjemme, og hos noen deltok også barna – særlig de eldre – i intervjuet. Men også dersom de ikke deltok, var de i de fleste tilfeller tilstede. Det gjorde det mulig å observere kommunikasjonen hjemme og å snakke litt med barna utenom intervjuet.

I tillegg intervjuet jeg klassestyreren til et av barna. Det intervjuet var forskjellig fra de andre, fordi det var en person utenfor familien, som betraktet barnet fra et faglig ståsted. Samtidig var det interessant å få et inntrykk av en norsk voksen persons perspektiv og informasjon om barnets språkutvikling i norsk. Særlig i de tyske

familiene var det sjeldent, at jeg hørte barna snakke norsk. Målet med å intervjuer de forskjellige personene var å bli kjent med ulike perspektiv og opplevelser av tospråklig oppvekst. I tillegg til intervjuene observerte jeg barna i forskjellige situasjoner. I en periode av tre måneder deltok jeg jevnlig i morsmålsundervisningen, hvor noen av barna ble undervist i tysk. Her kunne jeg observere en del av skrive og leseinnlæringsprosessen samt barnas språkbruk og samhandling i undervisningen. Noen barn traff jeg også i uformelle sammenheng. Det ga meg mulighet til å være sammen med barna, også uten foreldre.

Hele studien tok omtrent fire måneder. Dette opplevde jeg som positivt, fordi jeg fikk mulighet til se på de enkelte intervjuene og kunne innhente mer kunnskap om teori og metode, som igjen førte til nye innfallsvinkler. Wadel (1991) kaller dette for *runddans*. Samtidig lærte jeg av hvert enkelte intervju og fant etter hvert stadig bedre balanse mellom mine spørsmål og tilpasning til informantens fortellinger. Tilbakemeldingen jeg fikk fra informantene satte også i gang tankeprosessen. Dessuten fikk jeg mulighet til å følge barnas utvikling i en stund og opplevde på den måten noen viktige forandringer i deres språkutvikling.

## **6.2 Valg av forskningsmetoder**

I samfunnsvitenskapen skilles det mellom to metodeorienteringer, kvalitativt og kvantitativt orientert forskning. Disse to orienteringene vektlegger ulike teoretiske perspektiver, teorier og metoder. Kvantitative metoder er opptatt av utbredelse og hyppighet, av årsaksforklaringer og statistiske sammenhenger, og variablene innhentes ofte med spørreskjema (Wadel 1991). Kvalitativ forskning går ut på å forstå informanten i sin livssammenheng. Den enkelte personen er relevant i sitt samspill med samfunnet og som bærer av verdier og sosial definert realitet (Rudie 1997). Kvalitativ forskning benytter seg av intervju, feltsamtaler og observasjon. Intervjueren prøver å avdekke subjektive meninger og samtidig sette dem i forhold til kulturelle strukturer og kollektive livsmønstre som ligger bak (Schmidt-Grunert 1999).

I forhold til tospråklighet har det blitt gjort både kvantitative og kvalitative undersøkelser. Med kvantitative studier ble det spesielt undersøkt lingvistiske og neurofysiologiske aspekter av språkinnlæring blant tospråklige barn for å finne ut, om tospråklighet medfører positive eller negative konsekvenser for barn (Hamers/Blanc 2000). Slike studier har blitt kritisert for å ha en statisk definisjon av tospråklighet som grunnlag, som ga lite eller ingen rom for forandring i språkutvikling i løpet av livet (Oksaar 2003, Romaine 1995). Kvalitative studier har derimot mest handlet om observasjoner av enkelte tospråklige barns oppvekst og ble ofte gjort av språkforskere som hadde tospråklige barn (Romaine 1995). Barnas språkutvikling ble dokumentert gjennom mange år og betraktet i sammenheng med livssituasjonen. Kvalitative studier har særlig bidratt til større vektlegging på sosiolingvistisk og sosialpsykologisk innflytelse, som ulike miljøer har på barnets språklige og kulturelle utvikling.

Min studie om tospråklighet tok utgangspunkt i både kvantitative og kvalitative undersøkelser som litteraturen refererte til. Selv valgte jeg å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Med utgangspunkt i den hermeneutisk-fenomenologiske tenkemåten (Van Manen 1990) ville jeg i utgangspunktet innhente informantenes subjektive opplevelser og fortolkninger av barnas flerspråklige og flerkulturelle utvikling. Disse satte jeg forhold til det de fortalte meg om sin livssituasjon (Schmidt-Grunert 1999). I en tredje omgang analyserte jeg informasjonen jeg hadde fått i lys av de teoretiske og faglige ståsteder som ble presentert i de forrige kapitlene.

Selv om jeg i utgangspunktet var interessert i fenomenet tospråklighet som det ble fortalt av informantene, inngikk det i analysen min egen fortolkning. Som kvalitativ forsker er det etter min mening umulig å være objektiv i positivistisk forstand, fordi spørsmålene jeg stiller til den informasjonen jeg får, påvirker min fortolkning (Kvale 1997). Men det er mulig å være intersubjektiv med å bli bevisst, sammenligne og diskutere egne fortolkninger med informanten. Jeg vil derfor betegne mitt ståsted som både fenomenologisk og hermeneutisk (op.cit.). Siden jeg bare intervjuet få familier, kan det oppstå spørsmål om hvor vidt resultatene er generaliserbar. Som nevnt i innledningen, er mine informantfamilier ikke generelt representative for



tospråklig oppvekst. Men med utgangspunkt i Kvaales (1997) inndeling av generaliseringsmål kan de være en pekepinn på hvordan tospråklig oppvekst *kan* være og på hvilke faktorer som har innflytelse på barnas utvikling av og identifisering med språket. Dessuten kan det eventuelt være mulig å overføre enkelte aspekter av studien på andre tospråklige barns oppvekst.

### 6.3 Forskning i ”egen kultur”

Studien min innebar forskning med personer som delvis hadde lignende kulturell bakgrunn som jeg. Dette kan være både fordel og ulempe. En felles kulturell bakgrunn innebærer en felles forståelse av:

*”...Visse grunnleggende antakelser om naturens beskaffenhet, virkelighetens beskaffenhet, den menneskelige naturs beskaffenhet, handlings- og samhandlingens beskaffenhet” (Wadel 1991;18).*

Det kan for eksempel gjøre det lettere for forskeren å sette seg inn i livssituasjonen til informantene. Som mange av mine informanter har jeg vokst opp i Tyskland og har kanskje liknende erfaringer med forskjell eller likheter mellom livet i Norge og Tyskland.

På den andre side kan denne forforståelsen være en ulempe, fordi forskeren kan bli blind i forhold til opplevelser og erfaringer som henger sammen med den felles kulturelle bakgrunnen. Som beskrevet i kapittel 5.3 kan kulturell kunnskap være ubevisst eller taust. Giddens (1976)<sup>32</sup> påpeker at mye av vår egen kultur er *”mutual knowledge”*, et gjensidig felleskunnskap, og det kan være vanskelig å finne ut hva dette inneholder (hentet fra Wadel 1991). Derfor kan forskeren lett overse aspekter i feltarbeidet sitt, som kan være relevant. Whitehead sier:

*”Familiar things happen and people don’t bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious” (hentet fra Wadel 1991;19).*

Man må se nøye på seg selv og sin egen kultur for å oppdage den tause kunnskapen. Samtidig kan det hjelpe å være ”sosiolog på seg selv” (op.cit.). Det innebærer å reflektere over og analysere sin egen atferd og sine egne kulturelle verdier. Dermed er det også mulig å bli bevisst sin innflytelse på samhandlingen og informantene.

---

<sup>32</sup> Giddens, A: New rules of sociological method; London 1976

Paulgaard (1997) skriver, at forskeren må posisjonere seg både innenfor og utenfor uansett hvor nær eller fjern han er den kulturen han studerer. Innenfor for å delta i sammenhengene en studerer og utenfor for å kategorisere og analysere materialet og erfaringer. Fortrolighet med en kultur kan føre til kulturblindhet, og forforståelse kan hindre en i å bemerke og uttale det inneforståtte. På den andre siden har man alltid en form for forforståelse, en ramme man tolker innenfor, som bygger på erfaringer man har gjort og normer og verdier man har lært. Man fortolker alltid, men ofte ubevisst, fordi det som ligger til grunn for fortolkningen er implisitt. Den rammen brukes også i forhold til andre kulturer. Det er umulig å være objektiv i positivistisk forstand og derfor viktig å reflektere over sin egen ramme og bakgrunn for fortolkning, uansett hvor man forsker. Slik er det mulig å øke innsikten i feltet man forsker på. Wadel (1991) påpeker at det er viktig å bruke relasjonelle begrep for å forklare samhandling ut ifra gjensidig påvirkning i situasjonen. På den måten kan man sette personens handling og fortolkning i forhold til en rolle den inntar i denne samhandlingen, for så i neste omgang å betrakte den fortolkete livsverden fra et faglig ståsted (Halfdan Aase 1997).

I forhold til min studie vil jeg sette spørsmålsteget ved hvor vidt informantene mine og jeg hadde samme kulturell referanseramme. Noen av de tyske foreldrene jeg intervjuet, delte jeg en del erfaringer med, mens andre hadde andre levemåter, interesser og bakgrunn enn jeg. Å være fra Tyskland innebar en viss felles historie, skolesystem, noen vaner, tradisjoner og forventninger og for eksempel møte med visse klisjeer om Tyskland i Norge. Dette bidro til at man følte seg trygg i intervjusituasjonen, fordi man beveget seg innenfor samme referanseramme. Å bo i utlandet kan medføre språkvansker som kan få en til å føle seg redusert. I forhold til det kjente jeg meg igjen i noen av mine informanternes historier. På en måte hadde vi også noe felles med barna – vi ble ”satt tilbake” en generasjon, vi lærte et språk som barn må tilegne seg språk i løpet av oppveksten. Dette medførte frustrasjoner som også barn opplever når de vil formidle noe til en voksen men ikke blir forstått. Dessuten opplevde vi å bli ”satt tilbake” i kulturell forstand fordi vi ikke var kjent med kulturelle aspekter i samme grad som i Tyskland.

I forhold til mine informantbarn så jeg store forskjell mellom deres og min hverdag som barn. Det hadde ikke bare å gjøre med at de vokste opp i Norge og ikke i Tyskland. De vokste opp med annen teknologisk utvikling enn meg, for eksempel Internett og mobiltelefon, som utgjorde at det stiltes andre krav til dem (Beck 1986). De opplevde og lærte en del ting som kunne være del av den norske kulturen, for eksempel turdag på skolen, juleavslutning og 17. mai, mens de kanskje også opplevde tradisjoner som kunne tilhøre tysk kultur, dersom de ble formidlet av foreldrene. Det var mest språket som utgjorde fortroligheten med barna. Jeg følte meg trygg fordi jeg kunne tysk og visste at jeg ikke snakket rart eller feil. Oppstod det misforståelser, var det enklere å oppklare dem. En av informantene mine uttrykte det slik: *”Jeg tror en grunn til at jeg trives så godt her er, at jeg kan snakke tysk hjemme”*.

Jeg kan derfor ikke si at jeg i enhver forstand hadde samme kulturell bakgrunn som mine informanter, verken voksne eller barn, selv om deler kunne være lignende. Selv om jeg altså var kjent med kulturelle koder, normer og verdier som også foreldrene kjente til, betydde det ikke at kulturen var lik. I forhold til barna beveget jeg meg i et ”grenseland” (Paulgaard 1997). Noen av deres erfaringer var også kjent for meg, men minst like mye var ukjent. Man kan si, at jeg på en måte forsket i min egen kultur, men at det ikke nødvendigvis innebar en felles kulturell bakgrunn med informantene.

#### **6.4 Å bruke seg selv som informant**

Som jeg nevnte i innledningen, var egne erfaringer en viktig grunn for min interesse for tospråkighet. En felles erfaring jeg hadde med mine voksne informanter var ”å være tysker i Norge”. Å leve i utlandet medførte at vi møtte utfordringer i hverdagen som var annerledes enn i Tyskland. Med barna hadde jeg til felles, at jeg som barn har bodd i utlandet i en periode. Selv om et utenlandsopphold ikke kan sammenliknes med tospråklig oppvekst som blant mine informantbarn, kan en del erfaringer være lignende, for eksempel å lære et språk på en naturlig måte. Samtidig opplever man forskjeller mellom vaner i og utenfor familien. Det var derfor mulig for meg å bruke disse erfaringene for å være min egen informant og for å ha en

forforståelse for situasjonen til både foreldrene og barna. Samtidig innebar det fare for at egne opplevelser og fortolkninger kunne tildekke informantene sine. Liknende erfaringer betyr ikke, at man opplever og fortolker dem likt. Det ble derfor spesielt viktig for meg å analysere mine fortolkninger.

Av hjelp til å atskille mine egne fra mine informanternes opplevelser var at jeg i utgangspunktet kom fra et annet miljø. Som tysker var det forholdsvis lett for meg å komme i kontakt med tysk-norske miljø, dessuten viste foreldrene stor interesse for forskningsprosjektet mitt. Jeg brukte altså min egen situasjon, men ikke i den forstand at jeg hadde data fra før. Jeg forsket ikke i mitt eget miljø. Informantene mine hadde et daglig liv som var ganske ulikt mitt. Dette var både fordel og ulempe: hadde jeg tilhørt miljøet eller hatt egne barn, ville jeg kanskje fått større uformell kontakt med familiene. Men det kunne også ha gjort det vanskeligere å holde mine egne opplevelser atskilt fra informantene sine. De rollene jeg fikk bidro til at jeg både kunne bruke meg selv som informant samt å kunne distansere meg, som var av stor hjelp under feltarbeidet.

### **6.5 Feltarbeid som inntak til studie av tospråklighet**

Under feltarbeidet brukte jeg deltakende observasjon, feltsamtaler og intervju som forskningsmetoder. Det diskuteres om forskeren skal innta ulike roller (Wadel 1991) eller insistere på å være forsker (Paulgaard 1997). Etter min mening er det avhengig av hva man vil forske på og ikke minst hva som er etisk forsvarlig. Kvalitativ forskning har ikke mennesket som minste studieenhet, men roller og posisjoner. Forskeren er ute etter å studere relasjoner personer inngår i og samhandlingen personene seg imellom (Vegar Juhas 2003). I forhold til min spørsmålsstilling om hvordan barn utvikler språk i en tospråklig kontekst<sup>33</sup> spilte samhandling, roller og posisjoner barna og foreldrene inntok en stor rolle. Det var for eksempel relevant hvor mye barna snakket språkene og hvilket forhold de hadde til personer som de snakket språket med. Hvem barna hadde kontakt med hadde innflytelse på hvilke roller de kunne innta og hvilke språklige funksjoner de lærte. Derfor var det viktig å

---

<sup>33</sup> Med "tospråklig kontekst" refererer jeg her til enkelte miljø (familie, venner, skole etc.), som ikke nødvendigvis var tospråklige, men i sin helhet dannet en tospråklig kontekst for barna.

sette barnas språkutvikling i relasjon til kontekstene språkene ble tilegnet i. I tillegg var det viktig å være klar over at det jeg studerte bare var et moment i en prosess som varte mange år. Barna jeg studerte befant seg i en alder hvor det ikke var mulig å si noe avgjørende om hvordan de kom til å utvikle seg i framtida. Barnas utvikling måtte settes i forhold til deres livssituasjon.

## **6.6 Kvalitative forskningsmetoder i min studie**

I min studie benyttet jeg meg av det kvalitative forskningsintervjuet, deltakende observasjon og av litteratur. Å benytte ulike metodiske tilnærminger i samme studie blir betegnet som metodetriangulering og hjelper å belyse data fra forskjellige sider, som kan være viktig i forhold til studiens validitet (Schmidt-Grunert 1999). Intervju og deltakende observasjon brukte jeg ofte samtidig i og med at jeg for eksempel observerte under intervjuet. I det følgende vil jeg beskrive hva ved disse to metodene som var spesielt relevant i min studie.

### **6.6.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode**

Et forskningsintervju er ikke som en hverdagssamtale, men har en spesiell fokusering på interaksjon mellom forskeren og informanten samt en grunnleggende problemstilling. Intervjueren har teoretisk og metodisk kunnskap og legger vekt på både innholdet og interaksjonen (Kvale 1996).

Kvalitative intervju går ut på å innhente informantens subjektive perspektiv. Informanten skal bestemme hva han vil fortelle angående åpne spørsmål som stilles. Opp til en viss grad styrer han intervjuet, fordi intervjueren tilpasser sine spørsmål informantens fortellingene. Allikevel må intervjueren strukturere intervjuet (Schmidt-Grunert 1999). Han må holde seg til problemstillingen og eventuelt henviser eller tilbakeføre til den. Kvale (1997;73) beskriver intervjuerens intensjon i et åpent kvalitativt intervju på følgende måte:

*”Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?”*

Kvale (1996;30) nevner 12 aspekter ved kvalitativ forskning. Jeg vil trekke fram tre av dem, som var spesielt relevant for meg i forskningsprosessen og i fortolkningen av informantenes fortellinger, mest fordi de ikke er synlig ved første blikk: *Meaning*, *Deliberate naïvité* samt *Interpersonal situation* og *positive experience*.

*Meaning* betyr at forskeren er ute etter å forstå meningen med det informanten sier. Intervjueren må derfor være oppmerksom på *hvordan* informanten forteller, på tonefallet og kroppsspråket. Tonefallet eller et smil kan for eksempel antyde ironi og må fortolkes i sammenheng med det som blir fortalt. *Deliberate naïvité* betyr at forskeren til tross for sin bakgrunnskunnskap må prøve å bevare naivitet og nysgjerrighet og må være åpen for informantens fortellinger. Dette var for meg spesielt viktig for ikke å være for fastlåst i litteraturen eller egne erfaringer mens jeg intervjuet (kap.6.3). *Interpersonal situation* og *positive experience* referer til at forskningsintervjuets tema skal være relevant og interessant for både intervjueren og informanten. Intervjuet kan fremkalle ulike reaksjoner hos informanten; det kan fremkalle forsvarsmekanismer, men likeså er det mulig at intervjuet blir en positiv opplevelse. Under intervjuene opplevde jeg begge deler: alle informanter var veldig interessert i temaet, men spørsmål kunne også føre til at de følte seg sårbar og prøvde å forsvare seg, selv om det ikke hadde vært min intensjon å fremkalle slike reaksjoner. Alt dette hadde innflytelse på intervjuforløpet og dataproduksjonen<sup>34</sup>.

### **6.6.2 Deltakende Observasjon**

Ifølge Wadel (1991) er deltakende observasjon en viktig del av feltarbeidet. Deltakende observasjon går ut på å observere informantene i forskjellige situasjoner, slik at man studerer dem i ulike roller for å få et mest mulig helhetlig bilde av deres liv.

Deltakende observasjon innebærer ofte at forskeren inntar ulike roller, som kan være nyttig for å få adgang til ulike arenaer. Ikke alle arenaer er like lett å komme seg inn på ved hjelp av deltakende observasjon (op.cit.). Siden familie og hjem er en veldig

---

<sup>34</sup> Ordet produksjon skal illustrere at data skapes i dialog (Kvale 1996, Paulgaard 1997)

privat arena, valgte jeg i utgangspunktet intervju som forskningsmetode. Det var en mulighet å få adgang til familienes opplevelser og samtidig observere noen momenter i deres kommunikasjon. Deltakende observasjon fant altså ofte sted samtidig som jeg intervjuet. I tillegg fikk jeg anledning til det i morsmålsundervisning og under feltsamtaler.

I forskningsprosessen ble jeg tildelt forskjellige roller. På den ene siden fikk jeg en utenfor posisjon, fordi vi befant oss i ulike livssituasjoner: Informantene mine var i jobb, hadde familie, og tospråklighet var en del av deres hverdag, mens jeg var student og hadde teoretisk kunnskap om tospråklighet. Men jeg fikk også en innenfra posisjon, fordi jeg var fra samme land som noen av foreldrene. For noen var jeg i tillegg venninne eller bekjente. Overfor foreldrene var jeg også lærling, i den forstand at jeg lærte mye om deres tanker og daglig omgang med flerspråklig oppdragelse. For barna var jeg lærer, venninne, barnevakt eller noen som interesserte seg for språk. Et barn uttrykte det sistnevnte under et intervju: *"Dere er jo som ordentlige forskere i dag..."* De ulike rollene ga meg adgang til ulike arenaer: i feltsamtaler fikk jeg mye generell informasjon om barnas språkbruk, mens intervjuene hadde en mer konkret spørsmålstilling. Gjennom observasjoner kunne jeg studere en del interaksjon og rolleinndeling mellom voksne – barn og barn imellom. Det var ikke bestandig lett å holde nok distanse for å observere (Wadel 1991), spesielt i undervisningen eller når jeg var alene med barna. Å være sammen med kun barna ga meg informasjon på et annet plan, som hørte mer til barnas verden. Med de eldre barna kunne jeg også snakke om deres synspunkter angående tospråklig oppvekst. Allikevel kunne jeg ikke nå helt fram på grunn av skillet som oppstår mellom barnas og de voksnes verden (Ecarius 1999, Shaw 1996)<sup>35</sup>.

Viktig ved min rolle var at min nasjonalitet som tysker alltid ble vektlagt, uansett hvilken sosial rolle jeg inntok. Dette påvirket informantene mine, både voksne og barn, og jeg vil derfor diskutere det i neste kapittel.

---

<sup>35</sup> Skillet har med ulike perspektiv av voksne og barn å gjøre. Dette vil jeg ikke ta opp her, men henviser til relevant litteratur: Butler /Shaw 1996; Honig/Lange/Leu 1999

## **6.7 Kunnskapsproduksjon og gjensidig påvirkning**

Forskeren er alltid en del av interaksjonen, fordi enhver kommunikasjon innebærer rolleforhandling og gjensidig påvirkning (Tillmann 1996). Noen aspekter ved påvirkning framstod som spesielt relevant i min studie. For det første var det påvirkningen i intervjusituasjonen, som alltid oppstår, uansett om forskeren har til hensikt å påvirke informantene. For det andre var det nasjonaliteten min, som i forhold til foreldrene hadde betydning for forforståelsen om et vist felles kulturell kunnskap. I forhold til barna dreide det seg om språket de valgte å snakke med meg, noe som etter min mening også medførte en viss forforståelse. Språk spilte en spesiell rolle i denne sammenhengen. I det følgende vil jeg belyse den gjensidige påvirkningen som oppstod på disse områder for til slutt å gå inn på etiske problemstillinger.

### **6.7.1 Påvirkning i intervjusituasjonen**

Forskningsintervjuet er en form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen skapes gjennom dialog. Forskeren samler ikke inn datamaterialet, data produseres i samspill mellom informantene og intervjueren gjennom gjensidig påvirkning. Så snart intervjueren trer inn i informantenes liv og stiller spørsmål, påvirker han dem og også svarene deres (Kvale 1997). En av mine informanter sa i slutten av et intervju: *"...mye var jeg ikke så veldig bevisst på, før du spurte om det nå"*. Mine spørsmål hadde fått ham til å reflektere over ting som han før ikke hadde tenkt på, siden de hadde vært en del av hverdagen. Han ble bevisst sin egen ureflektert forståelse. En annen informant formulerte det slik:

*"...når du spør sånn, ting etter ting, så begynner man liksom...da tenker jeg, hva er det vi driver med egentlig?"*

Det er eksempler på hvordan man uten spesiell hensikt påvirker informantene og datamaterialet man får. Shaw (1996;28) skriver om intervju med barn: *"When we become characters in their stories we change their stories..."*. Etter min mening gjelder det samme for intervju med voksne. Intervjueren påvirker og forandrer historien til dem som forteller.



Men også informantene påvirker intervjuet med sine fortellinger, både gjennom innholdet og fortellemåten. I mine intervju var fortellingene ofte utgangspunkt for spørsmål, som gikk ut på å belyse ting nærmere. Det førte til at intervjuene ble ganske ulik. Stemningen i intervjuene var også forskjellig. Noen var alvorlige mens andre var full av latter. Det påvirket også min måte å stille spørsmål på. Hvilket datamateriale man får avhenger derfor av både intervjueren og informantene.

### **6.7.2 Språkets betydning i intervjusituasjonen**

Språk spilte en avgjørende rolle i mitt feltarbeid, både for meg og for informantene mine. I og med at jeg var tysk, oppsto det påvirkning på forskjellige måter og områder. Mine tyske informanter vurderte det positivt at intervjuene var på tysk, fordi de følte seg trygg på språket. Det var lettere å forholde seg til spørsmålene og fortelle på morsmålet, og misforståelser var lettere å oppklare fordi ord og begreper var kjent. Samtidig ble det dannet et skille mellom *oss* – de tyske – og *dem* – de norske. Det hendte at spørsmål ble oppfattet som rar, fordi de gikk ut på aspekter som egentlig skulle være kjent for meg. Dette ble tydelig i kommentarer som *”Men det opplever du sikkert også, eller?”*

For meg selv var det også en fordel, at jeg kunne føre mange intervju på tysk. Jeg kunne gå ut ifra at jeg klarte å formidle innholdet i spørsmålene, samtidig som det var enklere å forstå og fortolke fortellinger. Forståelsen handlet her ikke så mye om ord og setninger, men snarere om felles symbolfortolkning (kap.5.3). I fremmede språk skjer det fortere misforståelser fordi man ikke kjenner til den konnotative betydningen (Halfdan Aase 1997). Å oppklare slike fortolkningsforskjell er vanskeligere i et fremmedspråk; for det første fordi man kanskje ikke legger merke til at man ikke forstår, for det andre fordi forklaringen kan bli mye lengre siden tilknyttede symboler også må forklares. Språk er ikke nøytralt, noe som ofte blir glemt innenfor vitenskapen. Som Calvino (1987) sier:

*”literature is more scientific than science, because literature knows that language is never naive”* (hentet fra Wadel 1990; 199).

Mine norske informanter trakk grensen mellom seg – de norske – og meg som var tysk. Derved ble jeg plassert utenfor deres kulturelle, samfunns og språkbakgrunn.

Det gjenspeilte seg for eksempel i spørsmål om hvordan jeg taklet utfordringen å skrive og lese norsk. Skillet innebar ikke mye verdsetting fra noen side, men grensen fantes. I løpet av feltarbeidet opplevde jeg derfor begge deler – å være innenfor og utenfor språkbarrieren, og det gjorde kanskje også informantene. Det kan være både positiv og negativ. Å snakke med noen med et annet morsmål kan føre til større tilbakeholdenhet, men samtidig kan det medføre større refleksjon over ting som blir sagt, over måten å uttrykke seg på samt over språk og kulturforskjell generelt.

### **6.7.3 Etiske problemstillinger**

*”Ethical decisions do not belong to a separate stage of interview investigations, but arise throughout the entire research process”* (Kvale 1996;110).

Som kvalitativ forsker blir man stilt overfor etiske spørsmål i løpet av hele forskningsprosessen. Etiske retningslinjer kan fungere som orienteringshjelp men gir ikke definitive svar på valg som må tas. De må tilpasses enkelte tilfeller, og forskeren må vurdere deres relevans for sitt eget case (Kvale 1996, De Laine 2000).

Også i studien min var etiske spørsmål en del av hele prosessen. Intervjuene ble ”dobbeltsikret”, fordi de ble tilbakesendt til informantene. Feltsamtalene og observasjonene var et større problem. Selv om familiene visste at jeg var forsker, hadde jeg samtidig andre roller: venninne, barnevakt eller tilfeldig deltaker i uformelle sammenhenger, hvor observasjonene jeg gjorde var skjult selv om jeg befant meg i en åpen arena. Som forsker så jeg på ting fra en annen synsvinkel og med andre formål (Fossåskaret 1997), og det er tvilsomt at informantene alltid var bevisst min rolle som forsker. Det utgjorde at jeg måtte vurdere hvilke informasjoner jeg kunne bruke og i hvilken grad.

Foreldrene tok – i uformelle samtaler – ofte opp aspekter med henvisning til prosjektet mitt og gjorde derfor vurderingen lettere. Men særlig barna, som kjente meg fra andre sammenhenger, tildelte meg andre roller en forskerens, til tross for forklaringer om hensikten min. Dette ble spesielt tydelig når jeg var alene med dem. At foreldrene har samtykket, betyr ikke at også barna har innvilget i prosjektdeltakelsen (Kvale 1996). Det kan skje at barn gir tillit før eller til tross for

forklaringer om forskningsprosjektet eller fordi de ikke forstår. Å opprettholde en viss distanse i samhandling med barn blir vanskeligere jo yngre barna er:

*”Also, despite the best efforts of researchers, it is likely that younger children in particular will fit the researcher into their world however clear the explanation given”* (Corsaro, hentet fra Shaw 1996; 29)

Konfidensialitet var et annet viktig aspekt, fordi det tysk-norske miljøet var delvis veldig tett. En del av informantene mine kjente hverandre og henviste eller snakket også om hverandre i intervjuene. Jeg måtte være forsiktig med å forholde meg til slike kommentarer (Fossåskaret 1997). Jeg opplevde, at det kanskje ble forventet mer respons fra min side når informanter henviste til andre som de visste at jeg også hadde intervjuet. Dette gjaldt i ennå større grad i uformelle samtaler. Anonymisering av personer eller hendelser hjalp bare delvis, siden noen informanter kjente hverandre så godt at de ut ifra annen informasjon kunne trekke slutninger hvem det ble referert til.

De Laine (2000) krever at forskeren skal være interagerende, selvreflekterende, moralsk involvert og vise vilje til selvinnsikt. Forskerens væremåte er viktig i forskningsprosessen; han må hele tiden vurdere hvordan han skal forholde seg, ikke bare som forsker men også som menneske. Han må balansere mellom nærhet og distanse, mellom *to look at* og *to be with*. Å være kjent med etiske retningslinjer og teorier kan være av hjelp for å få til den balansen men:

*”in the end, however, the integrity of the researcher – his or her honesty and fairness, knowledge, and experience – are the decisive factors”* (Kvale 1996;117).

I studien min var etiske retningslinjer ofte av hjelp når jeg skulle bevare balansen mellom min egen og de andres definisjon av rollen min. Konfidensialitet var for eksempel et viktig aspekt, selv om det kanskje virket merkelig for informanter som jeg var kjent med utover forskerens rolle. Likevel oppstod det situasjoner der etiske retningslinjer ikke var tilstrekkelig og jeg måtte vurdere handling ut ifra egen erfaring eller oppfatning.

## **7. Tospråklighet blant mine informantbarn**

I de følgende kapitlene vil jeg drøfte sammenhengen mellom mine informantbarns språkutvikling og konteksten språkene ble tilegnet i. Analysen tar utgangspunkt i resultatene fra feltarbeidet mitt og belyser dem ut ifra teoriene som ble presentert i kapittel 2 – 5. Dette kapitlet skal kort presentere mine informantfamilier og så beskrive forskjell og likhetstrekk i barnas språkutvikling. Denne presentasjonen skal være utgangspunkt for analysen av barnas språkutvikling.

### **7.1 Møtet med familiene**

Mine fem informantfamilier hadde bodd i Norge mellom 5 og 15 år. I tre familier var begge foreldre tyske og hadde flyttet til Norge som voksne. Barna deres var født i Norge eller hadde flyttet hit da de var små, det vil si ikke eldre enn 2,5 år. De andre to familiene var flerspråklige. En familie var tospråklig med norsk og tysk, mens den andre var trespråklig. Mora i denne familien var selv tospråklig (libanesisk og norsk), mens faren var tysk. Barna snakket alle tre språk hjemme. Også i de flerspråklige familiene hadde den tyske foreldre bodd i Norge i en god stund, og barna var født i Norge. Alle barn kom i kontakt med tysk fra fødselen av. Når det gjaldt praktisering av norsk var dette ulikt i de forskjellige familiene, men alle barna kom i kontakt med norsk i løpet av sine første tre leveår. I mitt møte med familiene opplevde jeg både variasjon og likheter i forhold til deres opplevelse av og omgang med den flerspråklige og flerkulturelle situasjonen, som jeg vil presentere i det følgende. I presentasjonen ble det også trukket inn egne observasjoner fra intervjuer, andre samtaler og uformelle møter.

Familiene er nummerert fra 1 til 5 for å anonymisere datamaterialet og særlig sitater. Mine tyske informantfamilier har fått nummer 1, 2 og 3, familie 4 er trespråklig og familie 5 tospråklig. Det brukes forkortelser for ulike personer: Fa = Familie, M = Mor, F = Far, S = Sønn og D = Datter. For å holde datamaterialet mest mulig anonymt, har jeg ikke spesifisert hvilket barn som siteres. D2 refererer derfor til én datter i familie 2, S5 til én sønn i familie 5, selv om det eventuelt var flere. Navn, som eventuelt ble nevnt i sitater, har jeg byttet ut med bokstaver – som ikke står i

sammenheng med navnet. På grunn av det forholdsvis tette tysk-norske miljøet som mine informanter tilhørte, vil jeg holde informasjonene mest mulig anonymt og derfor ikke beskrive familiene nærmere.

## **7.2 Ulike typer tospråklighet blant mine informantbarn**

Forskningen på tospråklighet setter ofte spesiell fokus på tilegnelse av majoritetsspråket – L2 – i tillegg til L1. I denne oppgaven skal fokuset rettes mer på hvorvidt L1 (tysk – og arabisk i den trespråklige familien) ble utviklet i tillegg til L2 (norsk). Grunnen til det er, at alle mine informantbarn hadde god språkkompetanse i norsk, som av norske voksne – for eksempel av lærerne – ble betraktet som lik de ettspråklige norske barnas kompetanse. L1, derimot, var utviklet ulikt blant barna, til tross for at alle barn hadde tilsynelatende lignende utgangspunkt for sin språkutvikling, slik at man kunne forvente en lignende utvikling i begge språk. Barnas ulik utvikling i L1 førte oppmerksomheten min til sammenhengen mellom språktilegnelse og konteksten språkene ble utviklet i. Analysen skal drøfte hvordan språkkontakt i ulike miljø og til ulike personer spilte en rolle i denne språkutviklingen.

I kapittel 3.2 ble det presentert kategorier som brukes for å måle eller innordne enkelte individers tospråklighet. Disse kategoriene vil jeg bruke for å beskrive mine informantbarns tospråklighet og familienes bakgrunn. Jeg skal trekke fram både fellestrekk og forskjell i barnas språkutvikling og i grunnleggende aspekter som hadde betydning for dette. Når jeg i det følgende setter mine informantbarn i forhold til disse kategoriene, vil jeg gjøre det i deskriptiv forstand. Jeg vil ta avstand fra enhver form for normativ eller absolutt kategorisering. Tvert imot mener jeg at tospråklighet alltid må betraktes i sammenheng med livssituasjonen, og hensikten med følgende framstillingen er å vise variasjonen blant mine informanternes tospråklighet for senere å knytte den til språktilegnelsens ulike kontekster.

### **7.2.1 Familienes bakgrunn**

I kapittel 3.2 presenterte jeg Skutnabb-Kangas (1981) klassifisering av familier med utgangspunkt i deres ulike samfunnsstatus. Ifølge henne framstod mine

informantfamiliers bakgrunn og deres møte med Norge som viktig grunnlag for mine informantbarns møte med både L2 og L1, samt den sosiokulturelle konteksten språkene representerte. Med bakgrunn mener jeg her utdanning, jobb og sosial status i samfunnet. Det inngår også bevissthet på og innstilling til språktilegnelse og tospråklighet, samt interesse for og andre språk og land.

Mine tre tyske informantfamilier kan ifølge Skutnabb-Kangas (1981) betraktes som minoritetstospråklige, mens de andre to familiene hørte til kategorien flerspråklige familier. Skutnabb-Kangas (1981) poengterer at disse barn ofte har lite mulighet til å velge hvilket land de vil bo i, fordi de ikke kan reise tilbake til foreldrenes hjemland. Dette var ikke tilfelle i mine informantfamilier. Alle informantene hadde kommet til Norge frivillig og fortalte at de trivdes her. De ble møtt med åpenhet, følte seg integrert og hadde god kontakt med nordmenn. Dessuten stod det fritt for dem å flytte tilbake eller reise til hjemlandet, men ingen nevnte konkrete planer om å flytte. Deres utdanning ble godkjent i Norge, slik at de etter hvert fikk jobb som tilsvarte utdanningen og interessen. De følte at deres språk, hjemland og kultur ble verdsatt, noe som var et viktig aspekt, fordi det førte til trivsel og et positivt møte med landet. Dette støttet foreldrenes positive, åpne innstilling og interessen for det nye landet, som ble videreformidlet til barna. Slik opplevde barna at begge språk og land ble vurdert positivt i familien. Det oppstod ingen konkurranse mellom språkene. Selv om familiene måtte lære seg majoritetsspråket, opplevde de at deres minoritetsspråk generelt ble betraktet positivt. Dette dannet et gunstig grunnlag for barnas tospråklige utvikling.

### **7.2.2 Fellestrekk blant mine informantbarns tospråklighet**

Med utgangspunkt i Hamers og Blanc (2000) sine kategorier viste mine informantbarn fellestrekk i sin språkutvikling på følgende områder: alderen de tilegnet seg språkene i, språkenes bruksområde (exogeneity) og språkenes sosiokulturelle status (kap.3.2).

Alle mine informantbarn kunne plasseres i kategorien barndomstospråklighet. De kan regnes som simultan tospråklig, siden de kom i kontakt med både norsk og tysk

før treårsalderen. Barna hadde lært språkene på en naturlig og uformell måte, og de fleste hadde utviklet et naturlig forhold til dem. *Exogeneity* – spørsmålet om språket er morsmål i samfunnet eller et institusjonalisert språk – var i sin opprinnelige forstand ikke relevant, fordi det i Norge brukes ett språk i alle sammenhenger. Men overført på mine informanters situasjon, kan man kalle både L1 og L2 for *endogenous*, som betyr at begge to var både morsmål og offisielle språk i et samfunn. Dette kan ha hatt betydning for språkkonteksten, fordi barna opplevde, at begge språk kunne brukes for lignende funksjoner, både i offisiell og uoffisiell sammenheng i hvert sitt land. I land med et *exogenous* språk brukes morsmålet i daglige funksjoner med familie og venner, mens det institusjonaliserte språket brukes for offisielle formål. Skillet i språklige funksjoner kan derfor være stort og innebære statusforskjell i språkene. Et slikt skille, vil jeg hevde, var ikke å finne blant mine informantbarn. Språkene hadde altså – i forhold til bruksområde – samme status, men norsk hadde større miljø siden barna vokste opp i Norge.

I forhold til sosiokulturell status fortalte alle familiene, at barna fikk mye positiv tilbakemelding på både minoritetsspråket og tospråkligheten. De hørte, at tospråklighet var noe de kunne være stolt av. Selv om norsk som majoritetsspråk hadde høyest status, ble tysk tildelt en noenlunde lik status. Enkelte foreldre fortalte at barna ble sett på som spesielt kunnskapsrike, fordi tysk gjaldt som et vanskelig fremmedspråk.

Disse kategoriene viser, at mine informantbarn hadde gunstige utgangspunkt for språkutviklingen på viktige områder. Foreldrene trivdes og ble møtt med åpenhet. L1 hadde høy status i samfunnet og var derfor et språk både barna og foreldre generelt fikk positiv tilbakemelding på. Barna hadde kontakt med begge språk og lærte dem på en naturlig måte og i en tidlig alder. Språkene var likestilt i forhold til bruksområde i de respektive land. Likevel var det store forskjell i mine informantbarns utvikling av spesielt L1 og i identifiseringen med språkene. Dette ble viktig å undersøke nærmere. Jeg skal derfor i det følgende først beskrive forskjeller i språkutviklingen for så å ta opp eksponering som generelt viktig faktor for barnas språkutvikling.

### 7.2.3 Forskjeller i språkutviklingen blant mine informantbarn

Mine informantbarn var forskjellig i forhold til Hamers og Blancs (2000) sine kategorier om *relative competence* og kulturell identitet (kap.3.2). Barna fra de tre tyske familiene hadde utviklet tysk for flere funksjoner enn barna fra de flerspråklige familiene. Men både blant barna fra de flerspråklige og blant barna fra de tyske familiene var det forskjell i språkutvikling og spesielt identifisering med språkene. Det sistnevnte skal være utgangspunkt for kategorien om kulturell identitet.

To tyske og den trespråklige familien (Fa 1, 2 og 4) fortalte at barna generelt sett følte seg hjemme i alle land. Men denne hjemmefølelsen var forskjellig blant søsken i disse familiene. I familie 1 opplevde foreldrene sønnen som mer fleksibel, åpen og mindre knyttet til en bestemt plass enn lillesøstera. Sønnen, som var født i Tyskland, var i en periode veldig opptatt av hvor han kom fra og tydeliggjorde, at han ikke var fra Norge. Familie 2 fortalte at de to yngste barna identifiserte seg mer med Tyskland, mens storebroren identifiserte seg mer med Norge. En gang hadde familien vurdert å flytte til Tyskland, men det møtte stor protest fra hans side. Barna i den trespråklige familien hadde utviklet en viss hjemmefølelse i alle tre land, men familiens hjem var bostedet i Norge:

*"Akkurat nu, så er det her i dette huset, i Norge. Og når dem er i Tyskland, så føler dem seg hjemme der. Og når de er i Libanon, så er de hjemme der. Dem vil si alltid at de vil hjem hit, da. Hjem, det er her. Foreløpig."* (M4).

Familiene 3 og 5 fortalte at barna identifiserte seg mest med Norge. I familie 3 var begge foreldrene tysk, og sønnen var flytende tospråklig, men hadde lite tilknytning til Tyskland. Han sammenliknet levemåten i andre land med levemåten i Norge og snakket i den sammenhengen mye om at Norge var best. Mora fortalte fra siste besøk i Tyskland, hvor han hadde funnet ut at byene i Norge var mye renere og maten bedre:

*"Det var sist, nå i sommer, da vi var i Tyskland, da ble det veldig iøynefallende. Han begynte å sammenligne...han fastslo straks at alt er mye mer skittent i Berlin enn i Norge. Altså, veiene, luften og overalt..."*<sup>36</sup> (M3).

---

<sup>36</sup> *"Das war letztes Mal, als ich jetzt im Sommer mit ihm in Deutschland war, da war das also ganz auffallend. Da stellte er so einen Vergleich an...dann stellte er also stracks fest, dass das alles sehr viel schmutziger sei, ist, in Berlin, als in Norwegen. Also, die Straßen, die Luft und überall eben..."*



I den tospråklige familien identifiserte barna seg mest med Norge og snakket kun norsk hjemme, selv om mora snakket tysk med dem. De forstod tysk, men brukte det kun aktivt når vedkommende ikke kunne norsk. Etter min mening må man være forsiktig med å snakke om kulturell identitet når det gjelder mine informantbarn, fordi de fleste var for små for å ha utviklet en identitet som det blir definert av Hurrelmann (2002). Man kan se trekk blant barna som tydet på, at barna i de tre førstnevnte familiene var i prosessen av å utvikle en flerkulturell identitet mens barna i de to sistnevnte familier hadde større tendens til å bli monokulturell (Hamers/Blanc 2000). Det samme gjelder språkkompetansen, som også må betraktes i forhold til barnas livssituasjon.

### **7.3 Eksponering som viktig faktor for språkutvikling**

En faktor som framstod som viktig grunn til forskjell i språkutviklingen blant barna var eksponering for språkene. Miljø og alderen de hadde tilegnet seg L1 og L2 i var forskjellig blant barna, selv om alle kunne regnes å være simultan og barndomstospråklig. To av de tyske familier hadde flyttet til Norge da de eldste barna var to til tre år gamle. De hadde altså i sine første leveår kun blitt eksponert for tysk, mens de andre hadde vært eksponert for begge språk fra fødselen av. Familie 1 nevnte for eksempel at de så forskjell i forhold til språkutvikling hos sønnen, som hadde bodd i Tyskland til han var 2,5 år, og dattera som hadde vokst opp i Norge (kap.7.2.3). Sønnen var mer tilknyttet tysk enn søsteren hans, som kunne ha sammenheng med at han hadde vokst opp i en ettspråklig kontekst i sine første leveår, hvor tysk ble brukt i alle sammenhenger.

Den trespråklige familien fortalte at barna alltid gjorde et stort steg i språkutviklingen i norsk, når de hadde vært på ferie i Tyskland eller Libanon. Da lærte de ikke bare mer tysk eller arabisk men samtidig mer norsk:

*”Så kommer vi tilbake og plutselig, spesielt i den prosessen hvor de lærer seg å snakke, sånn som K. nå, med to år, ca. to år. Og det samme skjedde med M. også. (...) Så når de har vært hos sine besteforeldre i Libanon eller i Tyskland, så kommer dem og så har dem gjort sånne kjempe store steg i språkutvikling på norsk.” – ”Ja. Det er veldig interessant, hva som skjer først, fordi de får veldig mye oppmerksomhet. Og dem får veldig mye individuell stimulering. Det har mye å si.” (M4)*

Barna fikk mye oppmerksomhet og hadde et godt forhold til besteforeldrene. I utgangspunktet representerte besteforeldrene minoritetsspråkene og deres sosiokulturelle ramme og var språklige modeller i L1 utenom familien. Dette fremmet først og fremst utviklingen av L1, men det kan hende at barna på grunn av den intensive språkkontakten ble støttet i sin språkutvikling generelt – utover det spesifikke språket. Fortellingene fra de to familiene tyder på at eksponering for L1, særlig utover familien, spilte en viktig rolle. Den individuelle stimuleringen, som mora i familie 4 nevner, kan etter min mening ha vært av stor betydning og skal betraktes nærmere senere.

Hamers og Blanc (2000) fremhever relevansen av å sette tospråklighet i forhold til livssituasjonen. Dette er etter min mening spesielt viktig i forhold til barn. Språket kan forandre seg raskt, etter hvor familien bor og hvor mye språkinput barna får. Alle mine informanter fortalte, at barnas ordforråd i tysk ble større under opphold i Tyskland, og at ordforrådet i norsk økte når de hadde vært i Norge i en stund. Den trespråklige familien, som hadde bodd i Tyskland i 3 måneder da den eldste sønnen var 2 år, fortalte:

*"Og da ble han automatisk veldig mye eksponert til tysk og kunne flytende med en masse, masse nye ord og... Han lærte masse. Når vi har vært her (i Norge) i en lengre stund, så kan han ikke så mange..." (M4)*

Den tospråklige familien fortalte, at opphold i Tyskland ofte var for kort for en lenger varende økning av barnas ordforråd i tysk:

*"Ja, men det er ofte en ganske kort periode, to uker eller sånn. Hvis det kanskje hadde vært en måned eller noe sånt en gang, ville det kanskje bli bedre. For etter to uker legger jeg merke til, at det begynner å løsne og at det blir litt bedre".<sup>37</sup>(M5).*

Begge sitater gjør sammenhengen mellom eksponering og språkutvikling tydelig. Når kvantiteten av eksponeringen økte, ble barnas språkkompetanse større og mer variert. I familie 5 snakket barna vanligvis kun norsk, men etter noen uker i Tyskland begynte de å snakke litt tysk, de var et stykke på vei å skifte fra passiv til aktiv

---

<sup>37</sup>"Ja, aber das ist meistens recht kurz, zwei Wochen oder so. Wenn es vielleicht mal einen Monat oder so wäre, dann würde es vielleicht besser gehen. Denn nach zwei Wochen merke ich dann, dass es so langsam auftaut und etwas besser wird."

tospråklighet. Mora påpekte, at ferieopphold var for kort for at kompetansen i tysk kunne bli varende utover oppholdet. Barna hadde trengt mer tid i miljø der det ikke var mulig å bruke L2 for å bli tryggere på L1. Det viser hvor viktig det er å betrakte språkkompetanse kontekstuellt, og at det er mulighet for forandring når konteksten forandrer seg.

#### **7.4 Språkkontakt som utgangspunkt for analysen av tospråklighet**

I dette kapitlet har jeg vist fellestrekk og forskjell i mine informantbarns språkutvikling. Med utgangspunkt i kategoriene, som jeg har framstilt i kapittel 3.2, har jeg beskrevet likheter i viktige utgangspunkt for tospråklig utvikling i forhold til familienes bakgrunn og livssituasjon. Jeg har vist at alle mine informantbarn hadde gunstige betingelser for å utvikle begge språk, men at både språkutviklingen og identifisering med språkene var ulik blant barna. Jeg fant at eksponering for språket var en viktig faktor i forhold til disse forskjellene. Alle barn hadde større miljø i norsk enn i tysk, som fikk meg til å bli mer oppmerksom på de ulike miljøene barna hadde utviklet sine språk i. Antakelsen min var, at både kvantiteten av språkinput og relasjoner – hvem barna snakket språket med – kunne ha betydning. Jeg ville legge spesiell vekt på minoritetsspråket, fordi språkforskjellene blant barna var mye større i L1 enn i L2.

I det neste kapitlet vil jeg begynne med å analysere familiens innflytelse på språkutviklingen, for så i kapittel 9 å drøfte hvordan miljø utenfor familien kan ha hatt betydning for mine informantbarns språkutvikling. Her skal jeg både gå inn på mengden av språkinput og betydning av relasjoner til L1- og L2-representanter for barnas språkutvikling.

## 8. Familiens innflytelse på barnas språkutvikling

Foreldre fungerer som modeller for språk og dets kulturelle og sosiale kontekst. De – og eventuelt søsken – er de første *signifikante andre* for barnet. (Berger/Luckmann 2000). Foreldrenes verden er ikke *en mulig* men *den eneste* verden for barna, og primærsosialiseringen<sup>38</sup> antas for å være spesielt pregende (op.cit.). Man kan derfor anta, at familien har sterk innflytelse på språkutvikling. I undersøkelsen min fant jeg, at familiene hadde innflytelse på barnas språkutvikling på tre forhold, som jeg vil fokusere på i det følgende: for det første språklig sammensetning i familien, for det andre familiens levemåte og for det tredje hvordan familien fungerte som bindeledd til verden utenfor.

### 8.1 Språksammensetning og språkbruk i familien

I forrige kapittel har jeg vist, at eksponering for de ulike språk kan ha vært en grunn for forskjell i mine informantbarns språkutvikling. Språkene var ulikt fordelt i mine informantfamilier. For å beskrive deres språksammensetning vil jeg benytte meg av Romaines (1995) kategorier, som ble presentert i kapittel 3.3.1.

De tre tyske familiene (Fa 1, 2 og 3) tilhørte kategori 3, *Non-dominant Home Language without Community Support*. Begge foreldre hadde tysk som morsmål, og familiens språk var derved et annet enn samfunnets. Dette medførte et tydelig skille mellom tysk i familien og norsk i de fleste miljø utenfor familien. Den tospråklige familien (Fa 5) var en type 1, *One Person – One Language*, familie. I denne familien snakket faren norsk og mora tysk med barna, og foreldrene hadde mye kunnskap om hverandres morsmål. Faren hadde studert i Tyskland og brukt språket med barna mens de var små. Etter hvert hadde han gått over til norsk, fordi han syntes at tyskkunnskapene hans ikke var tilstrekkelige. Den trespråklige familien (Fa 4) passet ikke inn i én, men hadde trekk fra forskjellige familietyper. Mora var tospråklig og snakket mest norsk, men også arabisk med barna, mens faren brukte tysk. Barna

---

<sup>38</sup> I følge Hurrelmann (2002) skjer primærsosialisering og sekundærsosialisering ofte samtidig fra tidlig barndom av, grunnet større institusjonalisering av barndommen. Dette var også tilfelle blant mine informantbarn.

hadde derfor tre språk i familien, hvorav norsk samtidig var majoritetsspråket. Med utgangspunkt i familiens omgang og strategi for å støtte barnas minoritetsspråk vil jeg kategorisere familien i type 4 *Double Non-dominant Home Language without Community Support*. Grunnen til det var, at familien krevde at barna i det minste skulle kunne gjøre seg forstått på de to minoritetsspråkene.

I de to flerspråklige familiene opplevde barna altså et mindre tydelig skille mellom språklige rom<sup>39</sup>. Norsk kunne brukes i de fleste funksjoner, både i miljø utenfor og i familien, mens tysk var knyttet til en av foreldrene. Barna ble kjent med mer norsk terminologi innenfor familien og lærte en del terminologi mer parallelt. De hadde større variasjon i språkkonteksten i L2 og kunne utvikle L2 både for funksjoner i og utenfor familien. Norsk fikk derfor større innflytelse, og familien var et tospråklig rom. Barna i de tyske familiene hadde med to foreldre som språkkilde større variasjon i tysk språkkontekst. Tysk ble utviklet for funksjoner tilknyttet familien, mens norsk ble utviklet for funksjoner utenfor familien. Familien var et ettspråklig rom.

Men selv om barna tilegnet seg språkene i prinsipielt atskilte miljø, kunne også mine tyske informantfamilier fremstå som tospråklig arena, for eksempel når de hadde besøk av norsktalende eller tospråklige familier. Da foregikk kommunikasjonen ofte tospråklig. I de flerspråklige familiene kunne tysk få større miljø når tyske venner var på besøk. I alle familiene ble barna tidlig bevisst, at de snakket to forskjellige språk og at ikke alle forstod tysk. De lærte dessuten å håndtere språkene fleksibelt med å bytte mellom dem.

Språkbruket i familien hadde både kvantitative og kvalitative aspekter. For barna i de tyske familiene fant hele primærsosialiseringen sted i et ettspråklig rom, og dessuten hadde de to språkkilder for minoritetsspråket. Barna fra de flerspråklige familiene hadde derimot større kontekst i L2, og primærsosialiseringen foregikk på flere språk. Siden primærsosialiseringen anses å være veldig pregende (Berger/Luckmann 2000),

---

<sup>39</sup> Språklig rom brukes i faglitteraturen som betegnelse for miljø som er tilknyttet et språk, og hvor språket utvikles for funksjonene som er tilstede i miljøet (Oksaar 2003).

kan man anta, at det ikke kun var mengden av input, men også relasjonene som spilte en rolle for språktilegnelsen. Foreldrene som signifikante andre var viktige språklige modeller for barna, fordi de hadde et nært forhold til dem. Berger og Luckmann (2000) skriver, at barn for det første tar foreldrenes levemåte for gitt. For språktilegnelsen betyr dette, at det språket som foreldrene snakker og konteksten de presenterer til det språket blir en selvfølge for barnet. Dessuten påvirker det barnets bilde av språket, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 8.4.3.

Forskjellene i språkutvikling og identifisering, som ble beskrevet i kapittel 7, kunne derfor ha sammenheng med språksammensetning i familien. I det følgende vil jeg ta opp noen eksempler på hvordan kontekst og språkutvikling hang sammen i mine informantbarns språkbruk.

## **8.2 Barnas språkbruk og språkkunnskap i ulike kontekster**

I de tyske familiene var tysk hovedspråk hjemme. Det forekom at barna brukte norsk seg imellom, for eksempel når de lekte sammen, men de byttet til tysk så snart de henvendte seg til foreldrene. I de flerspråklige familiene brukte barna mest norsk seg imellom, mens tysk ble snakket i ulik grad. I den trespråklige familien ble språkinndelingen betegnet som følgende:

*”Farsspråk, det har vi hjemme. Det er klart. Morsmål, tja, vi kan kanskje si at per i dag, så er norsk morsmålet demmers. Fremmedspråket er fortsatt arabisk, og tysk er farsspråk. Hvis du skal definere de forskjellige språk. Ja.” (M4).*

For barna i denne familien hadde norsk det største miljøet og var det språket de kunne best. Tysk var knyttet til faren som hovedkilde, mens arabisk hadde minst miljø, fordi mora brukte norsk med barna i tillegg til arabisk.

I kontakt med tysktalende<sup>40</sup> barn snakket barna mest tysk. Det gjaldt i større grad for de tyske familier enn for de flerspråklige. Barna fra de tyske familiene valgte alltid å snakke den andres morsmål når de snakket med voksne. De nektet for eksempel å snakke norsk med tyskere. Barna i de flerspråklige familiene tilpasset språket enten til den voksnes språkvalg eller holdt seg til norsk. Samtalepartner var altså en faktor

---

<sup>40</sup> Tysktalende = personer som er tospråklig – både tysk og norsk (her mest tospråklige barn)

som påvirket språkvalg. I tillegg var valget avhengig av miljøet – i et norsk miljø brukte barna for eksempel snarere norsk med barn som var tysktalende. Familie 1 og 2 fortalte, at barna av og til brukte tysk i norskspråklige rom, for eksempel når de snakket med søsknene sine.

Barnas språkvalg i ulike kontekster virket altså å være avhengig av både miljøets språk og samtalepartneren. Språkvalget kan dessuten betraktes som rolleforhandling (kap.4.3). Forventninger om hvilket språk barna skulle snakke ble møtt av dem på ulike måter: noen innrettet seg etter den voksnes språkvalg, mens andre var veldig bestemt på hvilket språk de ville snakke. Kommunikasjonen var innrammet av en kontekst, for eksempel av språket som vanligvis ble snakket i dette miljøet. Et godt eksempel på sammenhengen mellom språkvalg, samtalepartner og kontekst er passivt tospråklige barn som forandrer sin passive forståelse til aktiv tale. En slik passiv tospråklighet forekommer ofte blant barn fra familier hvor kun en av foreldrene snakker minoritetsspråket (Romaine 1995). I min tospråklige informantfamilie forstod barna det meste på tysk, men snakket bare norsk. Tysk brukte de kun med personer som ikke kunne norsk. Grunnen til det kan ha vært, at norsk fungerte i alle sammenhenger, også i familien. Så lenge konteksten tillot det, valgte de norsk, som var det språket de var tryggest på. Men forandring av den ytre rammen kunne medføre at de byttet til tysk, som mora beskriver i sitatet i kapittel 7.3. Det kunne enten være på grunn av en person som ikke kunne norsk, eller fordi konteksten var rent tyskspråklig, og det eneste språket som alle forstod var tysk.

Noen opplevelser med mine informantbarn viste meg hvilken hensikt de kunne ha med å velge det språket som ikke var miljøets språk. I familie 1 opplevde jeg følgende situasjon: sønnen hadde en venn på besøk, som ble hentet av mora si. Mens guttene lekte, satt mødrene og jeg – med søstera på fanget – rundt bordet og pratet. Samtalen foregikk på norsk, men jenta snakket konsekvent tysk og begynte en egen samtale med meg. Mora som var på besøk kommenterte hennes uttalelser på norsk og hentet hun på denne måten inn i den felles samtalen, men jenta virket ikke å bry seg om det. Konteksten i denne situasjonen var norsk på den ene siden, fordi besøkende var norsk. På den andre siden var den tysk, fordi hjemmet var et

tyskspråklig rom. Jenta kunne begge språk flytende, og den lingvistiske kunnskapen kan ikke ha vært utslagsgivende for hennes språkvalg. Det kan, derimot, være at hun ville ha min fulle oppmerksomhet og valgte derfor å bruke det språket de andre ikke forstod. Ut ifra sitt momentane behov av å ha full oppmerksomhet og opplevelsen av den ytre realiteten – tre voksne som satt og skravlet – valgte hun den måten som virket best for å atskille meg fra de to andre voksne: Hun brukte tysk, som hun visste var både ett av hennes og mitt morsmål, mens det utelukket den besøkende mor som var norsk. Situasjonen viser hvordan språkvalg kan oppstå ut ifra eget behov, kontekst og samtalepartner. Det kan også tolkes ut ifra Hurrelmanns (2002) modell av den indre og ytre realiteten. Jentas ønske om full oppmerksomhet var hennes aktuelle behov og ble tilpasset den ytre realiteten på mest mulig tilfredsstillende måte, med å velge språket som gjorde det mulig å oppfylle dette ønsket. En uttalelse fra dattera i familie 2 viste tydelig hvilken hensikt språkvalg kan ha. På spørsmålet om hvilket språk hun brukte med søsknene sine på skolen, svarte hun: *”Norsk. Med mindre vi skal snakke om noe hemmelig.”*<sup>41</sup> Denne uttalelsen står i direkte sammenheng med konteksten og egen behov – på skolen kunne tysk brukes som hemmelig språk, siden den var et norskspråklig miljø. I en tysk kontekst ville det ikke vært mulig.

Med disse eksemplene vil jeg vise hvordan barnas språkvalg og bruk var knyttet til samtalepartner og språkkontekst på den ene og eget behov på den andre siden. Barnas lingvistiske kunnskap spilte også en rolle, men den utviklet seg i de ulike miljøene og var derved også avhengig av hvor stort miljø språkene hadde. Språkvalg og utvikling var altså forankret i konteksten, som det blir påvirket av og påvirker selv. Et annet eksempel på det var språkblanding

### **8.2.1 Språkblandingens forankring i kontekst**

Språkblanding ble ofte tatt som målestokk for graden av tospråklighet, og bare tospråklige som ikke blandet ble betraktet som ekte. Noen forskere, derimot, påpeker blandingens sammenheng med konteksten (Oksaar 1992, 2003 / Romaine 1995). Jeg vil bruke språkblanding for å vise språkets forankring i ulike kontekster.

---

<sup>41</sup> *”Norwegisch. Wenn wir nicht was Geheimes zu sagen haben”*



Generelt fortalte familiene om lite språkblanding blant barna. De virket å være veldig klar over hvilke ord som tilhørte hvilket språk, og særlig barna som var eldre enn fem år klarte å skille språkene veldig godt. Det så ut til å være et skille mellom bevisst og ubevisst språkblanding, som var avhengig av barnas alder. Bevisst språkblanding gjaldt for eksempel noen ord, som var unik i de ulike språkene og ble brukt uansett samtalens språk:

*”...det fins jo ord for eksempel som ikke fins på de forskjellige språk. Og da bruker de gjerne det ordet som passer på det språket. Ja. Lederhose, det er Lederhose. Det blir ikke noe annet. Ikke sant? Selv om vi snakker en hel samtale på norsk, og skal bruke Lederhose, så bruker vi den.” (M4)*

Ordet ”Lederhose” var en unik betegnelse for en bestemt type skinnbukse og hadde derfor andre konnotasjoner enn en vanlig skinnbukse. Dessuten var konteksten rundt samtalen flerspråklig, siden hele familien kjente til ordet. Det var derfor mulig å ta inn ordet ”Lederhose” i en norsk samtale. Oksaar (1992) definerer blanding av L1 og L2 i en felles tospråklig kontekst som LX. Hun påpeker at LX forekommer i situasjoner hvor samtalepartner, kontekst og tema tillater dets bruk. For mine informantbarn var hjemmet en kontekst som tillot LX, mens skolens kontekst for eksempel ikke tillot LX, fordi det var et norskspråklig miljø og samtalepartnere vanligvis ikke kunne forstå.

Temaets rolle for blanding kunne observeres i situasjoner, hvor språklige rom overlappet. Skolen var for eksempel et norskspråklig rom, hvor norsk ble utviklet for ulike funksjoner og tema. Når barna skulle fortelle sin familie om et tema på tysk, som de hadde diskutert på skolen på norsk, måtte de ta det ut av den opprinnelige språklige sammenhengen. Dette medførte større blanding av norske ord i tysken, fordi temarelatert terminologi måtte overføres fra norsk til tysk:

*”Ja, og så er mye som skjer i barnehagen, det kjenner hun kun på norsk, altså. Da vet hun ofte ikke, at ”Schaukel” (tysk ord for ”disse”) betyr ”disse”, men det heter da ”disse”, fordi det er forankret sånn i hodet hennes.” <sup>42</sup>(M1).*

---

<sup>42</sup>”Ja, und dann ist natürlich vieles, was im Kindergarten passiert ist, kennt sie nur auf Norwegisch, also. Da weiß sie häufig gar nicht, dass `ne Schaukel irgendwie ”Schaukel” heißt, sondern das ist halt ”disse”, weil es einfach bei ihr im Kopf so drin ist”

Mora i familie 2 fortalte:

*"Men det er stor forskjell på hvilket ordforråd som blir øvd. Alt de lærer på skolen, det... Altså, med de små er det ikke så tydelig enda, men med B. merker man det. Når han lærer, ja, historiske datoer eller sammenhenger på norsk, da får han vansker med å si dette på tysk. Da snakker han om "grunnlov", og ikke om "Grundgesetz" (tysk ord for grunnlov)." <sup>43</sup>*

"Disse" eller "grunnlov" er eksempler på ord som barna lærte i en norskspråklig kontekst. Ordene var relatert til tema, som ikke forekom i deres tyskspråklige rom. Dette viser hvordan terminologi ble utviklet for tema som hørte til en bestemt kontekst og som barna ikke bestandig hadde tilsvarende ord for i sitt andre språk.

Blant de yngre barna forekom det dessuten en del ubevisst språkblending, særlig i overgangssituasjoner mellom forskjellige språklige rom. Familie 1 fortalte om sin treårige datter, som kunne bli forvirret når hun ble hentet fra barnehagen og produserte setninger som *"Ich will ikke"*. Det kunne ta en stund før hun klarte å bytte fullstendig til tysk. Denne jenta tok et betydelig steg i språkutviklingen i løpet av feltarbeidet mitt. I begynnelsen skilte hun mellom "hjemmespråk" og "barnehagespråk". Hun nektet å oversette ord, og det forekom en del blanding i språket hennes som hun ikke så ut til å legge merke til, selv om hun ble korrigert. Noen måneder senere (hun var nå fire år gammel) hadde hun blitt mye mer bevisst språkene sine. Hun klarte å sette navn på dem, var mye mer oppmerksom på språkblending og rettet på seg selv. Dette ble tydelig i setninger som *"Guck mal, da ist noch eine vannkoppe – eine Windpocke"*. Det kan tolkes som stort steg i utviklingen av metaspråklig bevissthet i en veldig tidlig alder. Jenta viste kontrastiv og analytisk viten med å sette språkene opp mot hverandre og sammenligne ulike uttrykk for samme begrep. Ifølge Karmiloff-Smith (1992, hentet fra Grimm/Weinert 2002) er dette ikke vanlig før seksårsalderen. Det kan derfor tyde på at tospråkligheten fremmet denne metaspråklige utviklingen, som førte til at ubevisst blanding ble mindre, og at hun var i stand til å bruke språkene om hverandre.

---

<sup>43</sup> *"Aber ist natürlich ein sehr grosser Unterschied, welcher Wortschatz trainiert wird. All die Sachen, die die in der Schule lernen, die... Also, bei den Kleineren fällt es noch nicht auf, aber beim B. fällt's schon auf. Wenn der irgendwelche, ja Geschichtsdaten oder Zusammenhänge lernt, auf Norwegisch, dann hat der Schwierigkeiten, das auch auf Deutsch zu sagen. Also, dann redet er halt von "grunnlov" und nicht mehr vom Grundgesetz und..."*

Jeg fant derfor, at språkblending var avhengig av barnas alder og den metaspråklige utviklingen på den ene siden og konteksten på den andre siden. Konteksten innebar ofte ulike tema med spesifikk terminologi samt samtalepartnere. Dette satte en ramme for språkbruk og viser, at språkblending kan studeres for å tydeliggjøre språkets kontekstuelle forankring. Hvordan konteksten kunne bidra til å sette sammen de ulike språkene vil jeg ta opp i neste avsnitt.

### **8.2.2 Tospråklig kommunikasjon**

Oksaar (2003) framhever, at det alltid forekommer overtredelser av språklige rom, selv om tospråklige barn lærer språkene i prinsipielt atskilte miljø. Det skjedde også i mine informantfamilier. *Tospråklig kommunikasjon* – som jeg vil kalle det – innebar en spesiell kontekst for sammensetning av språkene og forekom på ulike måter og i ulike sammenhenger.

Eksempler som ble nevnt av alle familiene, var kontakt med andre tospråklige familier eller bøker: bokens språk var ikke nødvendigvis det språket boken ble diskutert på i familien. Dersom barna i de tyske familier valgte en norsk bok, ble den lest på norsk men referert til på tysk, fordi tysk var familiens språk. Dette observerte og opplevde jeg selv i møtet med et barn, hvor vi snakket om en norsk barnebok på tysk, mens vi innimellom leste på norsk. Språkskiftingen gjorde, at en historie ble tatt ut av sin opprinnelige norskspråklige sammenheng inn i en tysk språkkontekst. Språkene ble satt i forhold til hverandre og koblet sammen, fordi vi leste en norsk bok i et tyskspråklig rom og byttet på språkene. Boka ble fortolket med kodene innebygd i et språk som ikke var bokas, og derved ble ulike kulturelle og språklige elementer knyttet sammen, samt at funksjoner og terminologi ble sammenlignet. Slik parallell læring av språk kunne – på et høyere nivå – hjelpe barnet til å kjenne begge språk som del av seg selv, fordi de var del av *en* stor kontekst.

Noen foreldre brukte språkene om hverandre for å forklare begrep eller slo opp i ordbøker for å sette ord på samme begrep i de ulike språkene. En slik situasjon kunne jeg observere i familie 1 på et kafébesøk, hvor vi spiste ”sandwich” og sønnen lurte på: ”Hva er det, sandwich?” – ”Dette her, Baguette. På norsk har det et annet navn,

*da heter det landgang*".<sup>44</sup> Dette var en veldig bevisst måte å jobbe på med språk, som førte til at barna lærte ord parallelt. Dessuten innebar det en likestilling av språkene. Samtidig fikk barna sammenligne uttrykk og terminologi. Det kan tenkes at denne fleksibiliteten i språk også førte til større fleksibilitet på andre områder. Dette skal jeg komme tilbake til senere.

Språkene overlappet i alle mine informantfamilier, enda tilegnelsen ofte skjedde i atskilte miljøer. I denne overlappingen kunne det ligge viktige positive aspekter for barnas språkinnlæring. Dette gjaldt både den språklige koblingen i hjernen og fleksibel håndtering av språk i ulike situasjoner og kontekster. Tospråklig kommunikasjon innebar likestilling av språk og sammensetning av ulike språkkontekster til en helhet. På denne måten kunne den fremme barnets oppfatning av å kjenne begge språk som del av seg selv.

Jeg har i de siste tre underkapitlene ved hjelp av tre aspekter – språkvalg, språkblanding og tospråklig kommunikasjon – vist hvordan språk er forankret i konteksten. Dette skal for det første tydeliggjøre hvordan språkutvikling er knyttet til miljøene språket brukes i og for det andre poengtere, at språkkompetanse – særlig blant barn – ikke kan betraktes absolutt. For det tredje vil jeg vise hvordan språkvalg og kompetanse er en oppstår i den gjenseidige påvirkningen mellom individ og kontekst og hvordan sammensetningen av språkene kunne hjelpe barnet til å kjenne seg tilhørende begge språk.

### **8.3 Familiens levestil og kultur**

I kapittel 5.4 ble det presentert ulike måter av kulturoverføring: vertikal, diagonal og horisontal (Oerter 2002). Disse ble koblet til Mollenhauers (2003) begreper om presentasjon og representasjon. Presentasjon foregår i samspill mellom mennesker – for eksempel i familien – og innebærer aktiv deltakelse og fortolkning av både foreldre og barn. Representasjon er en form for formidling som ikke skjer direkte fra person til person, men ved å vise en allerede fortolket verden. Representasjon er altså

---

<sup>44</sup> "Was ist das, sandwich?" – " Das hier, Baguette. Auf norwegisch hat das einen anderen Namen, da heißt das landgang." Det franske ordet baguette brukes i tysk som betegnelse for "landgang"

ikke levende på samme måte som presentasjon. Jeg vil nå bruke disse skillene for å vise ulike former for kulturoverføring blant mine informantfamilier og for å analysere deres innflytelse på språkutvikling. Dette kapittelet handler om vertikal kulturoverføring fra foreldre til barn. Diagonal og horisontal overføring skal jeg ta opp senere.

Alle mine informantfamilier hadde sin egen kultur i både presentativ og representativ forstand, som bestod av mer eller mindre bevisst overføring av vaner og tradisjoner. Alle nevnte, at de benyttet seg av bøker, musikk eller andre medier fra de forskjellige land. Dette var en form for representasjon (Mollenhauer 2003). Familie 1 fortalte at kultur hadde stor betydning for dem, og at de tok bevisste valg av tradisjoner og vaner fra Tyskland, som de formidlet til barna. Dette gjaldt både presentasjon og representasjon:

*”Ja, jeg tror at de (barna) får med seg mye av den tyske kulturen gjennom oss. Det gjør vi jo helt bevisst, egentlig.” – ”Ja, altså sånne spesielle ting som vi lager, spesiell tysk mat, eller...” – ”at vi leser mye for dem, tyske bøker (...) har nok mye betydning for oss. Særlig den tyske kulturen, den prøver vi å formidle.” – ”Ja, kanskje sterkere fordi vi bor i utlandet nå.” – ”Ja, kanskje mer bevisst. Mm.”<sup>45</sup>*

Her ble det spesielt utpekt representative elementer som bøker og mat, men disse inngikk i en presentasjonssammenheng, fordi foreldrene levde dem med barna og viste dem i hverdagen sin. Mat og bøker stod ikke for seg selv, men var del av en sosial og språklig sammenheng. Foreldrene påpekte også, at denne bevisstheten kunne ha sammenheng med at de bodde i utlandet. Hadde de bodd i Tyskland, ville barna ha fått daglig kontakt med disse kulturelle elementene, og det ville ikke vært nødvendig å framheve dem på denne måten. Dessuten ville utvalget kanskje ikke ha vært så bevisst. Gjennom den bevisste formidlingen av L1-kulturelle elementer ble språket satt inn i en kulturell kontekst, og barna kunne utvikle egen bevissthet om hvilke tradisjoner som tilhørte hvilket land og språk. Språkkonteksten ble på denne måten fremhevet og tydeliggjort.

---

<sup>45</sup> *”Ja, ich glaub` schon, dass sie die deutsche Kultur über uns sehr gut mitbekommen. Das machen wir ja ganz bewusst, eigentlich.” – “Ja, also besonders eben bestimmte Sachen, die wir kochen, also bestimmte deutsche Speisen oder”... “dass wir viel vorlesen, also deutsche Bücher (...) Hat schon einen hohen Stellenwert für uns, also. Grad also die deutsche Kultur, die versuchen wir schon irgendwie zu vermitteln.” – “Ja. Vielleicht stärker, weil wir jetzt im Ausland leben.” – “Ja, vielleicht bewusster. Mm.”*

I familie 4 var kulturelle elementer fra alle land representert i hverdagen på ulike måter:

*”Vi har vel en blanda kultur rett og slett: norsk, tysk og libanesisk. Det kan jeg si. Vi har alle kulturer. Med hensyn til musikk, med hensyn til det vi leser, tradisjonene våre. Vi feirer noen høytider som er tyske, noen høytider som er norske, noen høytider som er – ja – libanesiske. Ja. Det tror jeg er en god blanding av alt.”*

De fleste høytider var enten norsk, eller libanesisk, eller tysk, mens påsken ble beskrevet som kreolisering<sup>46</sup> av de ulike tradisjonene:

*”Og så påsken, den feirer vi på forskjellige måter, for eksempel mannen min., han er oppvokst med sånn hare...kanin jakt...som jeg aldri har hørt om en gang. Ja. Det er den tyske delen. Og så har vi den libanesiske del. (...) Nordmenn, her er påske fjelltur og hyttetur og å gå på ski, ikke sant? (...) Ja. Det er også noe annerledes.”*  
(M4)

Også disse sitatene beskriver representative elementer – litteratur, jakt på sjokoladekaniner og fjelltur. Tradisjoner fra de ulike land ble levd i presentasjonen og knyttet til tilsvarende språk. Påsken pekte seg ut på grunn av kreoliseringen. Ulike tradisjoner ble knyttet til tilsvarende språk og kultur, men samtidig sammensatt. På den måten ble barna bevisst hvilken kultur og språk de tilhørte, men opplevde utover det integrere alle tre i en kontekst. Barna var del av denne konteksten, og derfor hørte alle språkene til dem.

Graden av bevissthet angående formidling av ulike kulturelle aspekter var forskjellig blant familiene. Noen tok veldig bevisst utgangspunkt i det de hadde vokst opp med selv, de reflekterte mye over sine tradisjoner og valgte ut hvilke de ville videreformidle til barna. Som en av foreldrene sa: *”Et valg man har lyst til: ok., den tradisjonen liker vi og så kjører man den. Flott, ok!”* Andre nevnte at de generelt tenkte mindre på overføring av kulturelle aspekter, og at de bare enkelte ganger levde tradisjoner som spesielt var knyttet til L1 eller L2. Familie 5 fortalte for eksempel at jula var den tida da de hentet fram ”det tyske” i form av forskjellige juletradisjoner, mens de ellers ikke tenkte så mye over vaner i hverdagen sin. Familie 2 henviste til noen tyske vaner i hverdagen sin, men sa, at de også hadde overtatt en del norske

---

<sup>46</sup> Kreolisering er i sin opprinnelige betydning knyttet til språk (Baker/Prys/Jones 1998). Blandingen her kan kalles for kreolisering av kulturelle elementer, i den forstand at kulturelle elementer fra forskjellige land ble satt sammen, men likevel knyttet til hvert sitt språk.

vaner. På spørsmålet om familiens hjemmekultur poengterte disse familiene, at de fortsatte sånn som før. I dette lå det også en måte å overføre sin kultur på. Med å holde seg til det de hadde vokst opp med, presenterte foreldrene en livsstil som var preget av kulturelle vaner og verdier de hadde lært seg i løpet av livet, selv om disse familienes kultur ved første blick ikke hadde direkte sammenheng med typiske kulturelle vaner eller tradisjoner fra det ene eller andre landet. Som Mollenhauer (2003) skriver, skjer denne presentasjonen automatisk gjennom familiens levemåte. Hver familie hadde derfor sin egen kultur og levemåte, men var ikke nødvendigvis alltid bevisst sin egen presentasjon.

Gjennom familiens levemåte ble barna kjent med kulturelle elementer i mer eller mindre stor grad og fikk på den måten en sosiokulturell kontekst rundt språkene. Familiene som bevisst overførte L1-kulturelle tradisjoner ga barna en tydelig kontekst til språkene og kan ha påvirket deres identifisering med språket. Likestillingen av L1 og L2 utelukket dessuten konkurranse og gjorde det lettere for barna å identifisere seg med begge språk.

#### **8.4 Familien som bindeledd til verden utenfor**

Familien er særlig i barns første leveår bindeledd til verden utenfor og bestemmer i høy grad over hvor mye og hvem barna har kontakt med. For flerspråklige barn spiller i denne sammenheng særlig kontakten til de ulike språk en stor rolle. Hvilken betydning dette hadde for mine informantbarn vil jeg drøfte i de følgende avsnitt.

##### **8.4.1 Språkomverden i sosial og fysisk forstand**

En av mine informanter skilte i forhold til barnas språkutvikling mellom *hvem* og *hva* som påvirket den. Dette kan knyttes til Hurrelmanns (2002) inndeling av sosialiseringsteksten i to aspekter: det sosiale og det materielle, fysiske. *Hvem* er knyttet til barnets sosiale verden, til personer barnet har kontakt med og som har betydning for barnets utvikling. For mine informantbarn var personer som språklige modeller for L1 og L2 av spesiell betydning. De fungerte som modeller i en språklig sosialiseringstekst, først og fremst gjennom presentasjon. Dette gjaldt både

jevnaaldrende og voksne. Foreldrene nevnte her seg selv og eventuelt besteforeldre eller venner for L1, og barnehage og skole for L2.

Angående *hva* som påvirket barnas språkutvikling ble det nevnt bruk av representative elementer, som bøker, TV og musikk, samt reiser og kontakt til familie og venner i Tyskland. *Hva* var tilknyttet den fysiske omverden, som var tilrettelagt på sin spesiell måte. Et eksempel var tilgang til bøker i de forskjellige språkene. Dessuten innebar det ting som ble gjort for å støtte barnas språkkontakt, for eksempel reiser til L1-landet. Denne fysiske konteksten tilrettela for at barna kunne lære terminologi og funksjoner på det ene eller andre språket, som delvis strakk seg ut over språkbruket i familien.

#### **8.4.2 Barnas kontakt med foreldrenes hjemland**

For å vise innflytelsen den sosiale og fysiske omverden hadde på barnas språkutvikling, vil jeg fokusere på barnas kontakt til andre tyske eller flerspråklige familier og til foreldrenes hjemland. Denne kontakten var veldig ulik i sin omfang i de enkelte familiene. På sitt bosted hadde de fleste mest norske venner, og barna hadde mest kontakt med norske barn.

Familie 1 og 4 nevnte at de hadde flere tospråklige familier som venner. I familie 1 hadde nesten alle venner av foreldrene enten tilknytning til Tyskland eller hadde bodd i utlandet. Barna hadde også kontakt med tysktalende barn, i tillegg til sine norske venner. Familie 4 fortalte om tyske og tospråklige familier de kjente. Barna hadde kontakt med noen tysktalende barn, men ikke med arabisktalende. I begge familiene hadde barna også kontakt med andre tospråklige barn med ulike språkkombinasjoner. De tre andre familiene hadde mest norske venner og lite kontakt med andre tospråklige eller tyske familier i sitt nærmiljø.

Fysiske aspekter som fremmet språkutvikling var blant mine informantfamilier mest reiser til L1-landet. Alle familiene reiste til Tyskland minst en gang i året, vanligvis på ferie i 2 – 4 uker. Under disse opphold ble barna kjent med hverdagen i både fysisk og sosial forstand. De opplevde for eksempel forskjell i hverdagen og ble kjent



med slektninger og venner. Men den sosiale kontakten var svært ulik i de enkelte familiene. Familie 1, 2 og 4 fortalte om jevnlig kontakt med slektninger og venner i foreldrenes hjemland. De pleide å reise dit en eller flere ganger i året for å besøke besteforeldre eller andre slektninger. Familie 1 fortalte også om felles ferieturer med venner og deres barn. I begge familiene hadde barna også kontakt med jevnaldrende mens de var i Tyskland, og barna i familie 2 fortalte, at de fikk lov å være på ferie hos slektninger alene. Kontakten til venner og familie ble i disse tre familiene også vedlikeholdt utenom reiser, for eksempel gjennom telefonsamtaler. På denne måten innbar barnas sosiale omverden kontinuerlige miljø i begge språk og språkkontakten i L1 eksisterte også utenfor familien.

Barna opplevde foreldrenes vektlegging på at de skulle føle seg integrert i begge land. Den jevnlige språkkontakten utenfor familien hjalp til å bli kjent med andre roller og språklige funksjoner, samt å oppleve språket som viktig kommunikasjonsmiddel utenom familien. Derved kunne barna også prøve ut og bruke språket på en annen måte enn i familien, hvor språklige regler ofte er preget av repetisjon (Frønes 1994). Utenfor måtte barna forhandle på andre premisser, med delvis andre språklige funksjoner og i mindre trygge omgivelser. Dette medførte at de måtte bruke språket på en annen måte. For utvikling av språkkompetanse kan denne kontakten utenfor familien ha vært spesielt viktig for barna i familie 4, hvor bare en av foreldrene var kilden til L1 i familien.

I familie 3 og 5 opplevde barna også tyskspråklige miljø i både sosial og fysisk forstand når de var på ferie. De kjente til besteforeldre, slektninger og eventuelt andre barn i Tyskland, men uten å ha jevnlig kontakt med dem utenom reiser eller å ha utviklet varige forhold til dem. Derved hadde barna mest kontakt med norskspråklige miljø, og tysk var for mesteparten av året begrenset på å være familiespråk, enten med en eller begge foreldrene. Familie 3 nevnte, at de visste de skulle bli boende i Norge og ønsket at sønnen tidlig skulle få kontakt med norske barn og føle seg hjemme og integrert her. Han hadde ikke noe fast plass å identifisere seg med i Tyskland. Han opplevde mindre sterk kontakt til L1-landet fra foreldrenes side og hadde lite jevnlig kontakt med familie eller venner. Dette gjorde det

vanskeligere å utvikle L1 utover familiens rollekontekst. Språkkonteksten var mindre variert for barna i familie 3 og 5, og de identifiserte seg i større grad med Norge og det norske språket enn barna i familie 1, 2 og 4. Siden barna i familie 5 var passivt tospråklige, tyder det på at språkkontakten i L1 ikke var stort eller variert nok for å utvikle språket, slik at det følte trygt å bruke eller at barna ikke følte det var nødvendig. Forskjellen i språkutviklingen mellom barna i de to flerspråklige familiene kan henge sammen med deres kontakt til L1 utenfor familien. For barna i familie 4 var denne kontakten jevnligere og større, og språket hadde større betydning enn for barna i familie 5. Dette kan ha vært en grunn til at barn i familie 4 hadde utviklet alle tre språk aktivt, mens barna i familie 5 helst ikke brukte tysk. I mine tyske informantfamilier lå forskjellen snarere i identifiseringen. Alle barn hadde god språkkompetanse i tysk, men barna i familie 1 og 2 identifiserte seg både med tysk og norsk, mens barna i familie 3 identifiserte seg mest med norsk.

### 8.4.3 Barnas subjektiv konstruerte språkbilde

For å forstå minoritetsspråkets kontekst kan det være viktig for tospråklige barn å oppleve, at det finnes personer utenfor familien som kun snakker L1. I kapittel 4.2.1 har jeg beskrevet, hvordan ifølge Hurrelmann (2002) hvert individ konstruerer sitt eget verdensbilde. Dette vil jeg bruke som utgangspunkt for å vise hvordan mine informantbarn konstruerte sin egen inndeling av språkene og deres kontekster.

Spesielt yngre tospråklige barn har ofte sin egen oppfatning om hvem som snakker – eller får lov å snakke – L1, som de bare kjenner som familiespråk. Romaine (1995) nevner flere eksempler på tospråklige barn som generaliserte språkfordelingen, som de kjente den fra sin egen situasjon. Mange av mine informantfamilier fortalte at barna hadde oppfattet tysk som familiespråk i sine første leveår. Dette varte til de opplevde, at språket også eksisterte utenfor familien. Vanligvis skjedde det under opphold i Tyskland:

*”Jeg husker, en gang, det var en litt artig opplevelse. Da var vi i Tyskland og var på bakeriet der (...) og da (...) sa han `Her snakker jo alle tysk`!”<sup>47</sup> (M1)*

---

<sup>47</sup> *”Ich weiß noch einmal, das war so ein witziges Erlebnis, da sind wir irgendwie nach Deutschland gefahren und waren wir (...) beim Bäcker und dann (...) hat er gesagt `Hier sprechen ja alle Deutsch`!”*

Familie 3 fortalte, at sønnen i sine første leveår hadde hatt det vanskelig for å høre sine foreldre snakke norsk med andre nordmenn. For ham var familiens språk tysk, mens norsk ble brukt med andre personer enn foreldrene. Han ville ikke høre foreldrene sine snakke norsk og prøvde å unngå det med å nekte å snakke eller få dem bort fra samtalen. Dette hadde forandret seg, da han – i en alder av 3 år – kom i kontakt med tyske barn og skjønnte at tysk var et landsspråk:

*”Fordi jeg husker, en gang, da jeg tok ham med til Berlin (...) og sønnen min ropte i ethvert offentlig transportmiddel `Pappa, det er et tysk hus, pappa, det er en tysk bil, pappa, det er en tysk hund, et tysk tre...!’” (...)”Det tror jeg, var et gjennombrudd for ham; han forstod at tysk ikke kun er familiespråk, men at det liksom står i større sammenheng”<sup>48</sup>*

Begge eksempler viser at språket hadde fått større miljø utenfor familien for barna. Barna erfarte, at tysk ikke kun var forankret i familiekonteksten, og at det kunne være et viktig kommunikasjonsmiddel utenfor familien. Eksemplene viser hvordan barna knyttet språket til omverden. Gutten i familie 1 knyttet tysk til et større antall personer, til en sosial verden – ”alle snakker tysk”, mens gutten i familie 3 knyttet det til en fysisk omverden – ”et tysk hus, et tysk tre”. Opplevelsen var et brudd med barnas tidligere språkinndeling og subjektivt konstruerte verdensbilde (Hurrelmann 2002). Den ytre realiteten, hvor L1 før bare hadde eksistert som familiespråk, forandret seg gjennom den nye opplevelsen. Det førte til større forståelse av språkets egentlige kontekst i den indre realiteten og til en justering av barnas subjektive verdensbilde. Dessuten opplevde barna at tysk ble brukt i lignende funksjoner som norsk, og derved forsto barna at begge språk var lik i forhold til bruksområde og status (kap.3.2). Gutten i familie 3 kunne nå godta at familien brukte norsk i kommunikasjon med personer utenfor familien i Norge, fordi han forstod at L1 ikke var foreldrenes men et lands språk. Eksemplene viser relevansen av språkkonteksten utenfor familien for barnets oppfatning og inndeling av språkene. Forståelsen av at

---

<sup>48</sup> *”Denn ich erinnere mich noch, wie ich ihn mal nach Berlin mitgenommen habe (...) und mein Sohn in sämtlichen öffentlichen Verkehrsmitteln krächte `Papa, es ist ein deutsches Haus, Papa, es ist ein deutsches Auto, Papa, das ist ein deutscher Hund, ein deutscher Baum...!’“ (...)”Also, das war für ihn glaub ich wirklich der Durchbruch zu der Erkenntnis, dass Deutsch keine Familiensprache ist, sondern dass das irgendwie einen größeren Zusammenhang bezeichnet.”*

L1 gir adgang til en ny sosial og fysisk verden kan også være motivasjon for læring og kan føre til identifisering med språket utover familiens rollekontekst.

Familien spilte altså en viktig rolle i forhold til barnas tospråklige oppvekst, men rollen strakk seg utover språkinput og språkbruk innenfor familien. Familiens levemåte med vektlegging av de ulike språk og kontekster var av stor betydning. I de familiene hvor barna bevisst opplevde tradisjoner og formidling av kulturelle aspekter knyttet til L1, utviklet de større identifisering med språket. Familien formet altså med sin innstilling til og overføring av språk og kultur en ramme for barnas språkutvikling.

Likevel tydet noen forskjell i barnas utvikling av L1 på, at primærsosialiseringskonteksten ikke var den eneste viktige faktor. Som det også ble funnet i *The Anglesey Project* (Lyon 1996) virket kontakten med miljø utenfor familien å være en bro til utvidet språkkontekst og kjennskap til kulturelle aspekter som hørte til språket. Etter min mening lå det en nøkkelfunksjon i denne kontakten, som kunne forklare forskjell i språkutvikling blant barna. Spesielt tydelig kom det fram i de familiene, hvor kun en foreldre snakket L1: For å utvikle både aktiv og passiv språkkompetanse og for å identifisere seg med språket virket personer utenfor familien å være av betydning. Grunnen til det var språkets forankring i kontekst, som jeg viste ved hjelp av eksempler på blanding og språkvalg i ulike kontekster. Her ble det tydelig at barna tok forskjellige valg etter rammen konteksten satte. I kontakt med personer utenfor familien opplevde barna språket i en annen kontekst, som innebar annet språkbruk og andre modeller for identifisering. Familiens funksjon som bindeledd til språkkontakt utenfor var derfor spesielt viktig. I det neste kapittelet vil jeg drøfte, hvorfor kontekster utenfor familien var så betydningsfull.

## 9. Betydning av språkkonteksten utenfor familien

Resultatene fra *The Anglesey Project* (Lyon 1996) viste, at tospråklig oppvekst ikke er en selvfølge, ikke engang i et tospråklig lokalsamfunn. Blant mine informantbarn var det spesielt L1 som var utviklet forskjellig, og jeg fant at dette hadde sammenheng med familiens språksammensetning og språkbruk, foreldrenes innstilling til begge land og språk og deres presentasjon og bruk av representative elementer i hverdagen. Utover det har jeg vist, at familien hadde en viktig funksjon som bindeledd til miljø utenfor.

I det følgende vil jeg gå inn på forskjellen mellom språkkontakt i og utenfor familien og diskutere, hvorfor kontakten utenfor familien var så viktig for mine informantbarns utvikling av og identifisering med språkene.

### 9.1 Språkets funksjon i interaksjonen

I kapittel 4.3 har jeg beskrevet språkets funksjon som grunnleggende felles forståelsesramme i kommunikasjon og rolleforhandling. Uten felles språk kunne mine informantbarn ikke kommunisere med andre i de ulike miljøene. Språk er altså en forutsetning for kommunikasjon. Samtidig er det en formidlingsinstans som innebærer et regelsystem og som hjelper å sette ord på og å strukturere omverden. Berger og Luckmann (2000) skriver, at språk muliggjør "*kontinuerlig, synkronisert, gjensidig adgang til den andres subjektivitet, et intersubjektivt nærvær*" (55). Språk var altså for mine informantbarn en adgang til den andres mening og posisjon, som ga dem respons på seg selv. Samtidig opplevde de seg selv som handlende på det språket og kunne sammenligne sin egen og den andres posisjon. Dette ga mulighet til å reflektere over situasjonen, den andres og egen handling.

Gjennom språket var det dessuten mulig å ta den andres perspektiv og eventuelt å komme fram til en felles interpretasjon. Barnet og den andre møter hverandres perspektiv i kommunikasjonen. De må bli enig om språkvalg, rollefordeling og posisjon. Barnets egen identifisering med språk møter den andres blikk på barnets tilhørighet. Språket står sentralt i kommunikasjonen som felles symbolsystem, som

mulighet til å formidle egne tanker til den andre og for interpretasjon av det som blir sagt og gjort.

Som jeg har vist i kapittel 8.2, var mine informantbarns språkvalg knyttet til samtalepartner og kontekst. Kontakten med personer utenfor familien krevde at barna måtte bruke språket i en annen rollekontekst, samt at de ble presentert for andre språklige og sosiale modeller. Rollene barna inngikk i var mindre stabile enn i familien (Frønes 1994). Det medførte at barna hadde en annen ramme for å prøve seg og teste språket. Barna kunne for eksempel bruke både norsk og tysk i familien, mens de ikke hadde mulighet til det i ettspråklige miljø. I interaksjonen med personer utenfor familien fikk barna en annen respons på seg selv, fordi de inntok en annen posisjon enn i familien. Rolleforhandling skjedde på andre premisser, og interaksjonen var alltid relatert til en ramme med visse regler som hørte til konteksten. Dette kunne for eksempel være forventninger i forhold til rollefordeling mellom voksne og barn. Likeså ble det forventet at barna tilpasset seg det språket som ble snakket i miljøet. Interaksjonen er altså ikke fri men skjer i en kontekst som setter ramme for forhandlingsmuligheter.

Mine informantbarn som hadde jevnlig kontakt med personer i både L1 og L2-sammenheng, hadde mulighet til å innta et utenfra perspektiv på seg selv i ulike handlingssituasjoner i begge språkkontekster. Dersom de fikk positiv respons på sin handling, opplevde de, at det fantes et felles symbolsystem og en viss felles interpretasjon av situasjonen og rollene. Dette gjorde det mulig for dem å føle seg tilhørende den samme språkgruppen som den andre. Det kan ha vært mer betydningsfull for barna å bli betraktet som del av gruppen av personer utenfor familien, siden det i utgangspunktet ikke var like selvfølgelig som tilhørigheten i familien. Opplevelsen av å takle situasjoner som innebar annen posisjonering og språkbruk enn i familien kan ha vært en viktig motivasjon for å lære språket. Dette gjaldt spesielt for L1, siden kontakt med L1 utenom familien ikke var en selvfølge.

Som Berger og Luckmann (2000) påpeker, er det også nødvendig å bli kjent med typiske roller og deres innebygde kunnskap for å forstå samfunnets oppbygging.

Språket som objektiverende element gjør det mulig å forstå roller mer generelt og ikke kun som individuelle handlinger. Mine informantbarn med jevnlig kontakt til personer utenfor familien utviklet derfor ikke bare kjennskap til enkelte andre, men også til deres rolle og den innebygde generelle kunnskapen. På den måten lærte de å posisjonere seg i andre, lignende situasjoner. Språket som felles forståelsesramme var en del av relasjonen og kunne etter hvert føre til større identifisering med språket utover familiens rollekontekst.

## **9.2 Kontekstuelle og relasjonelle betingelser for språkutvikling**

I kapittel 7.3 drøftet jeg eksponeringens rolle for mine informantbarns språkutvikling. Hvor mye kontakt mine informantbarn hadde til norsk og tysk var litt forskjellig og for eksempel avhengig av, hvor mye tid barna var på skolen, i barnehagen eller SFO. Kvantiteten av eksponering har derfor hatt innflytelse på utvikling av språkene, særlig av funksjoner og terminologi som var knyttet til de ulike miljøer.

Men *The Anglesey Project* (Lyon 1996) viste, at en del barn ikke utviklet seg tospråklig, til tross for at de bodde i et tospråklig lokalsamfunn og hadde begge språk rundt seg. Mangel på kontakt med språk i kvantitativ forstand kan derfor ikke ha vært grunnen. Dette kan tyde på, at kvaliteten av relasjoner barn utvikler til representanter av de ulike språk kan spille en rolle for utviklingen av språket. I kapittel 8.1 har jeg poengtert, at familien spilte en viktig rolle både på grunn av språkinput og på grunn av primærsosialiseringens sterke innflytelse. Foreldre var viktige språklige modeller, fordi barna tilbrakte mye tid med dem, men også fordi de var barnets første signifikante andre. Man kan derfor spørre, om det kanskje ikke er tilstrekkelig for barn å møte et språk i samfunnet utenfor familien, uten å danne kvalitativt viktige relasjoner til enkelte personer som snakker det. I kapittel 8.4.3 har jeg beskrevet noen episoder, der barna erkjente at minoritetsspråket hadde en mye større kontekst enn bare familien. Men viten om at språket brukes i et helt samfunn var ikke tilstrekkelig for større identifisering med språket. Gutten i familie 3, som pekte ut tyske hunder og trær, hadde etter denne opplevelsen forstått at tysk var et lands språk, men utviklet lite tilknytning til landet. Han snakket språket flytende, men identifiserte seg mest

med Norge. Gutten i familie 1, derimot, identifiserte seg i større grad med tysk. Spørsmålet er hvorfor deres identifisering var så ulik, siden begge hadde to tyske foreldre. Det kan tolkes slik at barna møtte samfunnet som en kvantitativ størrelse. De forstod, at alle der snakket tysk, og det var en viktig erfaring og brudd med deres tidligere inndeling av språkkontekster. Likevel var denne opplevelsen ikke tilstrekkelig for å utvikle større tilknytning til minoritetsspråket. For å identifisere seg med språket utover familiens kontekst, måtte barna bruke det med personer utenfor familien, som de hadde utviklet nære relasjoner til. Gutten i familie 1 hadde jevnlig kontakt med tysktalende utenfor familien. Det kan ha vært en grunn til at han identifiserte seg mer med tysk enn gutten i familie 3, som brukte tysk kun som familiespråk.

I kapittel 8.1 har jeg framstilt foreldrenes relevans for barnas språkutvikling med å koble det til begrepene signifikante andre og primærsosialisering. Jeg har også presentert sekundærsosialiseringens betydning for barna (Hurrelmann 2002). Siden alle mine informantbarn tilbrakte store deler av dagen i norsktalende miljø, går jeg ut ifra at de hadde dannet nære relasjoner til signifikante andre i disse miljøene. I følge Berger og Luckmann (2000) er de signifikante andre sentralt i bekräftelsen av at virkeligheten er sånn som individet tror. De kan bekrefte eller avkrefte, at man virkelig er den man tror og har derfor stor betydning for identiteten. Man kan derfor anta, at barn må få bekreftet sin tilhørighet til et språklig samfunn av enkelte andre, dersom de skal kunne identifisere seg med det. Samfunnet som abstrakt størrelse kan ikke gi denne form for tilbakemeldingen, fordi barnet ikke kan utvikle en nær relasjon til det. Mine to informantbarns oppdagelsen av at språket hadde en mye større kontekst enn bare familien medførte derfor ikke nødvendigvis større identifisering med språket.

### **9.3 Sekundærsosialiseringens betydning i tospråklig utvikling**

I kapittel 8.2.1 beskrev jeg hvordan mine informantfamilier dannet en flerspråklig kontekst som gjorde det mulig å bruke begge språk, mens dette vanligvis ikke var



mulig i miljø utenfor familien. Sekundærsosialiseringens<sup>49</sup> ulike miljø innebar derfor en annen språkutfordring for mine informantbarn. Responsen barna fikk på seg selv var forskjellig i miljøene utenfor familien.

### 9.3.1 Sekundærsosialisering i L2-sammenheng

Fra norske voksne ble mine informantbarn ofte sett på som litt annerledes enn ettspråklige norske, som mange foreldre fortalte. Barna ble sett på som en del av samfunnet og likestilt med de ettspråklige, men med "tilleggsbakgrunn". En lærer jeg intervjuet uttrykte det som følgende:

*"Ja, sånn som eg – når eg tenker på ham som isolert – så tenker ikkje eg på han som helt tysk. Eg gjør faktisk ikkje det. Eg vet jo at han e det. Men, sånn faglig og språklig óg, synes eg han e så flink at han godt kunne ha vært – han e jo født i Norge... Da tenkte eg på det miljøet som han har heime, ikkje sant, og den kulturen som han får i arv i sin heim (...) han har ikkje bare, han har sikkert fått en annen oppdragelse enn de fleste andre gutter i klassen."*

I sitatet kommer det frem hvordan gutten ble betraktet som lik de andre ettspråklige barna på den ene siden. Læreren sier at hun ikke tenker på ham som helt tysk, og at han er så flink i forhold til språkkunnskap, at han kan likestilles med de norske barna. På den andre siden antar hun, at gutten opplevde en kultur eller oppdragelse hjemme, som atskilte seg fra de norske barnas hjem og plasserer ham på denne måten utenfor. Hennes antakelser om kulturforskjellene kommer fram i følgende sitat:

*"Han vil jo sikkert føle det at – at dem, dem e jo ikkje norsk. Så han vil jo helt sikkert – det bærer han jo med seg, ikkje sant? At han e kommet fra et annet, eller at foreldran kommer fra et anna land, selv om han e født her, så... Det e jo forskjeller, det e kulturforskjeller. Når han da kommer til Tyskland, til sine besteforeldre og tanter og onkler, da e det jo en annen måte på å forholde seg til kverandre kanskje, enn det e her."*

Læreren hadde en forforståelse om barnets opplevelse, at han levde i to verdener med ulike rolledefinisjoner og atferdsmåter. Derfor ble han plassert både innenfor og utenfor rammen som inkluderte de andre barna og den voksne selv. Spørsmålet er hvordan barna oppfattet denne responsen, og hvordan den påvirket deres selvbilde og identifisering med språkene. Viktig i forhold til denne plasseringen var, at barna

---

<sup>49</sup> Jeg refererer til miljø utenfor familien, uansett barnas alder (Hurrelmann 2002).

vanligvis ble satt utenfor på en positiv måte og med positive assosiasjoner. At barna snakket tysk i tillegg til norsk, ble ofte utpekt som spesiell kunnskap. Den positive tilbakemeldingen på L1 og tospråkligheten barna generelt fikk av norske voksne, støttet dem i å identifisere seg med norsk, samtidig som de forstod at det var positivt å være tysk. Dersom slik respons kom fra personer som var viktige for barna – for eksempel klassestyreren – ble barna bekreftet i følelsen av å tilhøre gruppen i tillegg til å ha spesiell kunnskap i L1. Dette kan derfor etter min mening har ført til en positiv innstilling og eventuelt større identifisering med begge språkene hos barna.

### **9.3.2 Sekundærsosialisering i L1-sammenheng**

I L1-sammenheng var barnas språkkontekst ulik. I den trespråklige familien, for eksempel, hadde barna jevnlig kontakt med besteforeldrene via telefon og under opphold i L1-landene. Besteforeldrene var språklige modeller for og krevde bruk av minoritetsspråket. I kapittel 7.3 diskuterte jeg et sitat fra familie 4, der de snakker om den individuelle stimuleringen barna fikk under opphold i både Libanon og Tyskland. Den individuelle stimuleringen er et tegn på relasjonens betydning i språkkontakten: barna ble ikke bare kvantitativt mer eksponert for sine minoritetsspråk, men relasjonen de hadde til sine besteforeldre spilte en viktig rolle. Barna hadde utvikle nære relasjoner til dem og ble utfordret til å bruke L1 i en ettspråklig kontekst. Det var for eksempel ikke mulig å bruke norske eller arabiske ord med de tyske besteforeldre, mens dette ville vært mulig med foreldrene. Samtidig fikk barna viktige personer utenfor familien å knytte språket til. Jeg mener at besteforeldrene i denne familien, på grunn av deres nære relasjon til barna, kunne regnes for å være signifikante andre. Men selv om de var slektninger, var deres tilknytning til barna ikke like selvfølgelig som foreldrenes. Derfor regner jeg dem som miljø utenfor familien. Når barna erfarte positiv respons fra besteforeldrene på seg selv, fikk de en viktig bekreftelse at de hørte til språket utover familiens kontekst, som førte til større identifisering med L1.

I familie 2 hadde barna jevnlig kontakt med slektninger, både voksne og søskenbarn. De virket å være godt kjent med sine søskenbarn og nevnte også, at de fikk være på besøk hos dem uten foreldre. Dette tydet på at barna i denne familie hadde utviklet

nære relasjoner til både tanter, onkler og søskenbarn i Tyskland. Barna måtte bruke tysk for å kunne leke og snakke med sine søskenbarn. Tysk fikk derfor større kontekst og betydning utenfor familien. Det var ikke forankret i samme rollefordelingen som hjemme med mor og far, som gjorde at rollene måtte forhandles på andre premisser og at barna fikk en annen form for tilbakemelding fra sine jevnaldrende søskenbarn. Dette medførte større utfordring av språkbruk, og språklige funksjoner og terminologi ble mer variert.

Med eksemplene som jeg brukte i dette avsnittet vil jeg vise hvordan barna – gjennom nære relasjoner og jevnlig kontakt til L1-talende utenfor familien – kunne tilknytte språket en mer variert kontekst og andre funksjoner enn i familien. Det kan dessuten ha vært en mulighet for barna å identifisere seg med L1 utover familiens kontekst, fordi de fikk respons på seg selv som del av en L1 gruppen.

Slike nære relasjoner til personer utenfor familien fant jeg som viktig av flere grunner: for språklige og rollemodeller, for forståelse av annen rollefordeling enn hjemme, og for å teste ut L1 eller L2 i ettspråklig kontekst. Posisjonen som utenforstående utgjorde også, at rollefordelingen var mindre stabil og ga derved mer rom for utprøving, samtidig som barna måtte jobbe mer for å opprettholde kontakten. Siden slike relasjoner oppstod ”av seg selv” i L2-sammenheng, var det spesielt viktig å oppnå dem også i L1-sammenheng, for å identifisere seg med begge språk. Dessuten kan den positive responsen barna fikk på tospråkligheten og minoritetsspråket ha hjulpet til å identifisere seg med begge språk.

#### **9.4 Betydning av jevnalderrelasjoner for språkutviklingen**

I kapittel 4.4 har jeg beskrevet jevnalderrelasjonenes spesielle betydning for utvikling av språk og kulturell forståelse. Barn kan fungere som signifikante andre på en spesiell måte, fordi deres samvær bygger på likeverd og horisontalitet i posisjon og utviklingsnivå. I kontakt med voksne sosialiseres barn inn i en gitt verden, mens jevnalderrelasjoner er preget av både reproduksjon, overlevering og nyskaping av felles kunnskap (Berger/Luckmann 2000). På grunn av den større likheten i

utviklingen lærer barn best å ta andres perspektiv i jevnalderrelasjoner (Frønes 1994).

Flere av mine informantfamilier poengterte jevnalderrelasjonenes betydning for barnas språkutvikling. Familie 1 fortalte:

*”Ja, og da er vi egentlig også ofte sammen, på ferien, med venner som også har barn. Vi kjenner nok en del barn i Tyskland. Ja, og så snakker de tysk, da. Og da lærer de vanligvis for det første banneord den første uka.” (...)”Det er sånne ord som de ikke lærer hos oss, ja.”<sup>50</sup>(F1).*

At barna lærte banneord, tyder på at de hadde kontakt med jevnaldrende og lærte seg deres særegne uttrykksmåter. Å være sammen med andre tyske barn ga barna annen respons på seg selv enn de fikk av voksne. Likhet i utviklingsnivået innebar at de tyske barna ikke hadde kompetanse i norsk, og at de ikke visste mye om Norge. De tok mindre hensyn til eventuelle vansker med tysk og krevde, at mine informantbarn skulle snakke tysk. Mine informantbarn deltok altså på andre premisser enn med voksne, de måtte finne sin plass og utvikle språket for å lykkes i rolleforhandlingen. I møtet med tyske barn fikk språket en ny dimensjon, som kunne være en viktig læringsmotivasjon og føre til kreativ utprøving og utvikling. Den samme familien fortalte også, at barna av og til syntes det var vanskelig å følge med i de tyske barns samtaler. De ble mer oppmerksom på egne språkfeil, og siden de måtte gjøre seg forstått for de andre, førte møtet til utvidet språkkunnskap.

Hvilken innflytelse på tilegnelse av språklige funksjoner møtet med jevnaldrende hadde, ble tydelig i familie 3. De fortalte, at det var tydelig forskjell i språkbruk når sønnen skulle forklare komplekse situasjoner – han brukte ofte ord i tysken, som var direkte oversatt fra norsk når han fortalte om mer kompliserte ting:

*”...men når han skal forklare mer kompliserte eller lengre eller mer komplekse sammenhenger, og trenger å bruke flere ord (...) Altså, da oversetter han helt tydelig fra norsk. (...) Men at han uttrykker seg mye mer flytende – og mer korrekt idiomatisk sett – på norsk enn på tysk. Hvor han rett og slett mangler ord,*

---

<sup>50</sup> *”Und dann sind wir eigentlich auch regelmässig mit Freunden von uns zusammen, im Urlaub, die auch Kinder haben. Also, wir kennen schon viele Kinder in Deutschland. (...) Ja, und da sprechen sie Deutsch, also. Da lernen sie dann meistens erstmal Schimpfwörter, die erste Woche”(...) Das sind die Wörter, die sie von uns nicht kennen, ja.”*

*eller fordi han må beskrive situasjoner på norsk, bare for å gjøre det forstått for kompisene sine, det trenger han vanligvis ikke med oss.”<sup>51</sup>*

Foreldrene relaterte sønnens større språkkompetanse i norsk til en større variasjon av språklige funksjoner, som han kom i kontakt med i norskspråklig sammenheng. Sammen med andre norske barn var han nødt til å forklare eller uttale seg om mer komplekse situasjoner enn hjemme. Både rollekonteksten og tema viste større kompleksitet og variasjon i jevnaldersammenheng enn i familien. Det førte i hans tilfelle til at han utviklet mer variert språkkompetanse i norsk, selv om hjemmet var kun tyskspråklig. Hjemme kunne han bruke norsk, dersom han ikke fant på et ord, fordi foreldrene forstod, mens dette ikke fungerte med jevnaldrende norske. Foreldrene fortalte om tydelig voksenpreg i sønnens tysk:

*”... og det betyr altså, egentlig, at språkutviklingen hans i tysk – og det merker man – har mest blitt preget av oss. Man kjenner det på arkaismer han bruker, relativt sjeldne ord som ”tunlichst”<sup>52</sup>*

I dette eksempelet kan man se en direkte sammenheng mellom relasjoner og språkutvikling: Sønnen hadde lite kontakt med jevnaldrende i tysk og var mest i kontakt med språket hjemme. Språkutviklingen var først og fremst preget av foreldrenes språkbruk. Dette merket foreldrene blant annet ved ordbruk – han brukte ord som lite sannsynlig ville blitt brukt av barn i Tyskland.

Alle mine informanter fortalte at barna hadde mest norske venner, og noen foreldre påpekte at disse kom til å ha økende innflytelse på språket når barna ble eldre, siden jevnalderrelasjonene kom til å bli viktigere. På grunn av den gode kontakten til andre L2-barn kan man gå ut ifra, at de hadde oppnådd nære relasjoner til jevnaldrende som kunne fungere som signifikante andre i norskspråklige miljø. Siden barnas lekespråk generelt var norsk, tyder det på at de hadde tilegnet seg relevant

---

<sup>51</sup> *”...also, wenn er kompliziertere oder längere oder komplexerer Zusammenhänge erklären soll, also auch mehr Wörter benutzen muss (...) Also dann übersetzt er eindeutig aus dem Norwegischen. (...) Aber dass er sich im Norwegischen viel flüssiger – also auch idiomatisch korrekter – ausdrückt als im Deutschen. Wo ihm einfach die Wörter fehlen, oder weil er einfach auch Situationen beschreiben muss im Norwegischen, also einfach um seinen Kumpels das verständlich zu machen, also das muss er bei uns ganz häufig nicht.”*

<sup>52</sup> *”...und das heißt also, eigentlich, dass seine Sprachentwicklung im Deutschen – was man auch merkt – sehr weitgehend von uns bestimmt ist. Das merkt man an Archaismen, die er gebraucht, an relativ seltenen Wörtern, wie tunlichst...”*

terminologi for å kunne forhandle og opprettholde kontakten, og at de behersket et felles symbolsystem som de brukte med norske jevnaldrende.

Ved hjelp av eksemplene har jeg vist hvordan språkkompetanse var knyttet til jevnalderrelasjoner, og at språkbruk blant jevnaldrende medførte spesielle utfordringer for barna. Eksempelet av familie 3 viser hvordan jevnaldrende fremmet språkutviklingen til gutten. Jeg har nevnt, at noen av mine informantbarn hadde kontakt til jevnaldrende i L1. Hvor vidt disse L1-barn var signifikante andre for mine informantbarn, er vanskelig å avgjøre. Men bare at barna gikk inn i en relasjon til andre barn har sannsynligvis fremmet deres språktilknytning og utvikling.<sup>53</sup>

### **9.5 Kulturoverføring i jevnalderrelasjoner**

I kapittel 8.3 har jeg brukt koblingen mellom forskjellige måter å overføre kultur på for å beskrive foreldrenes vertikale kulturformidling til barna (Oerter 2002, Mollenhauer 2003). I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på den horisontale overføringen som forekom blant mine informantbarn og andre jevnaldrende.

Horisontal formidling var for barna mer levende i L2 enn i L1. I kapittel 4.4.1 har jeg beskrevet hvordan barna lærer nasjonalt og lokalt pregete konnotasjoner og klisjeer i jevnalderrelasjoner, som etter hvert kan føre til et perspektiv som er påvirket av landet de vokser opp i. Sangene som ble presentert i kapittel 4.4.1 viser, at jevnalderrelasjoner har sin særegen betydning for språkutvikling, fordi barn bruker språket på en kreativ måte som de ikke bruker med voksne. Slike sanger ville sannsynligvis ikke blitt til i en voksen-barn kontekst. Eller som faren i familie 1 poengterte, ville barna ikke ha lært banneord i familien – det lærer de blant jevnaldrende.

Mens mine informantbarn til daglig kom i kontakt med horisontal overføring i L2-sammenheng, var reiser til L1-landet for de fleste informantbarn tiden hvor det forekom horisontal og diagonal overføring i L1-sammenheng:

---

<sup>53</sup> I den sammenhengen kan det spille en rolle om mine informantbarn hadde søsken eller var alenebarn. Jeg har ikke tatt opp dette temaet i oppgaven, fordi det ville sprengte oppgavens ramme.

*”Så vi gjør et poeng med å reise dit, til de forskjellige land, for at de skal liksom holde ved like. (...) En gang i året til Libanon og en gang i året til Tyskland. Det er minst to uker på hvert sted. Og opp til fire uker, cirka. (...) Men ikke sant, så snart vi er i Tyskland, så snakker jo han med barna der tysk. Vet han at et barn er tysk, så snakker han tysk, eller han prøver seg i hvert fall.” (M4).*

Sitatet refererer på den ene siden til diagonal kulturoverføring (Oerter 2002). I Libanon og Tyskland møtte barna andre L1-talende – i denne familien først og fremst besteforeldre – som formidlet kulturell verdier og vaner til dem. Dessuten nevner mora, at sønnen snakket tysk med tyske barn. Det tyder på at han var trygg nok på sin språkkompetanse for å prøve. I møtet med tyske barn skjedde det også horisontal overføring av kulturelle elementer, som barn i Tyskland er kjent med og bruker i jevnaldersammenheng. Å bli kjent med slike elementer gjorde det lettere for ham å møte andre barn. Begge former for overføring hjalp barna i denne familien til å holde språket ved like og å bli kjent med L1-kulturelle tradisjoner.

Familie 1 fortalte, at de støttet bevisst barnas barnespråk i L1 under ferieopphold:

*”Altså, jeg tror jo at det er viktig, at de også treffer andre barn i samme alder som snakker tysk. Rett og slett for at språket liksom ikke bare blir støttet av voksne.” – ”Det er veldig viktig for oss, at vi reiser til Tyskland en gang i året i en lengre periode. Slik at de kan opprettholde det.” – ”Ja, at de får med noe av det alderstypiske ordforrådet. At de kan møte jevnaldrende.”<sup>54</sup>*

Familien poengterer relevansen av jevnalderrelasjoner i L1-kontekst for barna. De går ut ifra forskjell mellom voksen- og barnespråk og anser den horisontale overføringen som viktig. De presiserer også, at barna får alderstypisk ordforråd, som kan være viktig for deltakelse i jevnalderrelasjoner og for å få positiv respons på seg selv. Dersom man knytter jevnalderrelasjoner til presentasjon (Mollenhauer 2003), så presenterer barna hverandre sine levemåter. Men disse levemåter er ikke ”ferdig” som de voksnes og har større rom for nyskaping og forandring. Med utgangspunkt i lekesituasjoner kan det tenkes, at mine informantbarn møtte ulike kulturelle elementer i de forskjellige land. I Tyskland inneholdt barnas lek sannsynligvis en del

---

<sup>54</sup> *”Also, ich denk schon, dass das wichtig ist, dass die auch andere Kinder so im gleichen Alter auch treffen, die Deutsch sprechen. Einfach damit die Sprache irgendwie jetzt nicht nur von den Erwachsenen gefördert wird.” – “...uns ist es halt sehr wichtig, dass wir einmal im Jahr auch für längere Zeit nach Deutschland fahren. Damit die das auch so beibehalten können.” – “Ja, dass sie auch den altersentsprechenden Wortschatz so mitbekommen. Sich mit Gleichaltrigen treffen können.”*

andre elementer enn lekesituasjoner med venner i Norge. På den måten ble de kjent med lokalkulturelle elementer i L1-kontekst og samtidig med barnas spesifikke språk. Lek er også et rom for rolleforhandling og felles nyskaping, og innebærer derfor mulighet til sammensetting av L1- og L2-kulturelle elementer i *en* kontekst. Jeg mener at dette kan ha hatt en lignende funksjon som tospråklig kommunikasjon (kap.8.2.2). Barna erfarte, at aspekter fra lekesituasjoner i begge språksammenhenger kunne kombineres og settes i forhold til hverandre. Slik kunne de bli bevisst fellestrekk og forskjell. Dette ga barna mulighet til refleksjon og – på et høyere nivå – til integrering av begge språk som del av seg selv.

Presentasjon i horisontal overføring kan derfor anses å være av betydning for utvikling av og identifisering med språk. Barns samvær inneholder også representasjon, men jeg har for lite grunnlag for å uttale meg om representative elementer i mine informantbarns jevnalderrelasjoner og vil derfor ikke gå inn på det.

### **9.5.1 Kulturelle og sosiale rammer for jevnalderrelasjoner**

Jevnalderrelasjoner dannes alltid innenfor en ramme som setter regler og premisser for enkelte interaksjoner. Skole og barnehage, for eksempel, er viktige institusjoner i sekundærsosialiseringen. Hurrelmann (2002) påpeker, at det er både den enkelte pedagogens personlighet og utdanning og institusjonens struktur som har innflytelse på barnas utvikling. Slike institusjoner kan derfor regnes å ha vært viktig for mine informantbarns språkutvikling samt både diagonal og horisontal overføring.

Dessuten spiller den lokale kulturen og levemåten en rolle. Som eksempel vil jeg nevne en lekesituasjon, som jeg observerte med to av mine informantbarn fra familie 1. Gutten bygde en båt av lego, som først var en politibåt og etter hvert ble omdefinert til hurtigbåt og senere ferge. Jenta spilte en familie som bodde på en øy, og da ferga kom bort til øya gikk familien om bord på en søndagstur. Gutten forklarte om lugar i forskjellige størrelser som fantes om bord på båten. Båten seilte til ulike øyer. Familien gikk av på en av øyene, tilbrakte dagen der og ble hentet av ferga om kvelden for å komme tilbake til huset sitt.



I denne lekesituasjonen kan man finne flere lokalkulturelle elementer. Båten brukes som vanlig kjøretøy i Nord-Norge, og gutten visste også navn på ulike typer båt. Å dra på helge- eller dagstur er ganske vanlig i Norge, barna opplevde det i sin egen familie, på skolen og eventuelt også med familier til venner. Ferga som kjørte til forskjellige øyer ute på havet er også et kjent element. Barn som vokser opp på mitt hjemmested – en tysk storby – ville sannsynligvis hatt andre lokale elementer i leken. Søndagsturer ut i naturen er mindre vanlig, dessuten brukes det bil, buss eller tog, men ikke båt. Havet ville generelt spilt mindre rolle i Tyskland, fordi det mest brukes landvei, med mindre man bor rett ved kysten. Man kjører kanskje ut av byen eller til en stor park, men øyer og ferger ville vært ganske fremmed for barn i en tysk storby. De ville sannsynligvis heller ikke hatt kunnskap om størrelsen på lugar.

Leken viser, hvordan mine informantbarn tok opp både fysiske og sosiale elementer fra hverdagen i miljø utenfor familien, som de gjorde om til en lek og som hjalp til å fordype kunnskapen om lokalmiljøet (Høgmo 1986). Den viser også lokalkulturens påvirkning på og tilrettelegging for barnas oppvekst, og hvordan denne fremmet kunnskapen om landet. Fordypningen av lokalkulturelle elementer gjorde det lettere for barna å finne seg til rette og føle seg integrert. Diagonal og vertikal formidling ble tatt inn i horisontal overføring og nyskaping. Det er et eksempel på hvordan barnekulturelle aktiviteter blir dannet i vekselvirkning med den kulturelle og sosiale omverden. Denne rammen er i følge Hurrelmann (2002) en del av den ytre realiteten, som barna måtte sette sin indre realitet i forhold til. De tilegnet seg kunnskap for ikke å stå utenfor og for å være med i fellesskapet. Den indre og ytre realiteten ble tilpasset hverandre, og slik kunne barna betrakte seg selv som del av miljøet. Denne vekselvirkningen kommer også fram i et sitat fra mora familie 4, som uttalte seg som følgende om sin kulturelle tilhørighetsfølelse:

*”Jeg føler meg mer norsk fordi jeg ikke har så mye libanesiske ting jeg gjør (...) jeg har dem ikke rundt meg. Ja, da blir jeg påvirka. Man blir påvirka av der man er (...) og så blir man sånn som der man bor.”*

Etter å ha flyttet fra Libanon til Norge hadde hun mye mer kontakt med nordmenn og deres vaner. Hun tilpasset sin indre den ytre realiteten og la mer vekt på norske enn

libanesiske vaner og tradisjoner. På den måten identifiserte hun seg mer med dem og følte seg etter hvert mer norsk.

Jeg fant, at jevnalderrelasjoner spilte en spesiell rolle for utvikling av både L1 og L2 blant mine informantbarn. I jevnalderrelasjoner ble de kjent med spesiell terminologi og innebygd lokalt og nasjonalt preget kunnskap. Jevnalderrelasjoner innebar vanligvis bruk av enten L2 eller L1, som medførte større utfordring og motivasjon for tilegnelse. Rollene var mindre stabile og måtte oppnås. Respons barna fikk på seg selv kunne derfor framstå som spesielt viktig. Det kan tenkes, at kontakten til barn har spilt en rolle for mine informantbarns identifisering med og utvikling av språkene. Dette ble spesielt tydelig i L1, fordi barna med kontakt til L1-barn hadde utviklet språket for flere funksjoner og viste større identifisering med språket, enn barna uten kontakt med L1-barn.

#### **9.6 Abstrahering av språkkontekster**

I kapittel 4 har jeg beskrevet hvordan kunnskapen om roller, normer og verdier som barn tilegner seg i møte med andre, etter hvert blir abstrahert til et generelt konsept av verdier og normer i (lokal-)samfunnet. Denne abstraksjonen fører til større identifisering med mer allmenngyldige regler og vaner. Det utvikles en mer stabil identitet, ikke kun en posisjon i forhold til enkelte andre, som etter hvert blir en del av selvbildet (Berger/Luckmann 2000).

Hvor langt mine informantbarn hadde kommet i abstrahering av L1 eller L2 er vanskelig å si, fordi de fleste var ganske små. Siden alle barn hadde god kontakt til både voksne og barn utenfor familien i Norge, kan man gå ut ifra at de hadde dannet relasjoner til signifikante andre, og at de etter hvert ville kunne abstrahere språkets funksjoner til et generelt konsept av språket og dets fortolkning. Noen fortellinger jeg hørte blant barna, pekte på deres abstrahering av roller og språklige funksjoner i L1: I familie 1 snakket jeg for eksempel med barna om julekalenderen de hadde fått. Den eldste sønnen på 7 år kommenterte, at han hadde visst på forhånd hvilket bilde som

var skjult under 6.12., det var en støvel for Nikolaus<sup>55</sup>. På spørsmålet om Nikolaus også hadde kommet i år svarte han ja. Men så kommenterte han, at det egentlig ikke var Nikolaus men foreldrene, som brakte presangene. Da jeg lurte på, om grunnen til at Nikolaus ikke kom til meg kunne være at foreldrene mine bodde så langt borte, sa han: *"Nei, han kommer jo bare til barn!"*<sup>56</sup>

Fortellingen henviser til kjennskap om en tysk tradisjon, et eksempel på ordninger i samfunnet, som gutten kjente til. I presiseringen om at tradisjonen først og fremst var for barn og at foreldrene brakte presanger, ligger det kunnskap om en generell ordning. Gutten må derfor ha abstrahert utover sin egen situasjon i familien i en ganske tidlig alder.

Når barn har abstrahert språklige regler og funksjoner, har de det lettere for å finne seg til rette i ulike situasjoner og å vurdere sin handlingskompetanse og atferd. Derfor mener jeg, at abstraheringsprosessen var grunnleggende for at barna skulle identifisere seg med begge språksamfunn på et generelt nivå, ikke kun i forhold til enkelte personer. For språkutvikling og identifisering var kontakten – både kvantitativt og kvalitativt sett – med signifikante andre utenfor familien av stor betydning, fordi den dannet grunnlaget til abstrahering av språket utover familiens kontekst.

I dette kapittelet har jeg drøftet betydningen av kontakten til ulike personer utenfor familien i tospråklig oppvekst. Jeg har vist hvilken funksjon språk hadde i interaksjonen, og hvilken spesiell betydning personer utenfor familien hadde for mine informantbarn for mer generell identifisering med språket. Jevnaldrende spilte en spesiell rolle i denne sammenhengen, fordi deres samvær innebar at barna kunne prøve ut språk og roller i en friere kontekst enn med voksne. Med utgangspunkt i Hurrelmanns (2002) modell har jeg – ved hjelp av eksempler – drøftet, hvordan lokalkulturelle elementer virker inn på barns oppvekst og identifisering med land og

---

<sup>55</sup> Nikolaus er en helgen som kommer natten til den 6.12. og legger godteri eller små presanger i barnas sko.

<sup>56</sup> *"Nein, der kommt doch nur zu Kindern!"*

språk. Til slutt har jeg presentert hvordan abstrahering av språklige funksjoner fører til identifisering med språket i en generell kontekst, utover relasjoner til andre. Det kan tenkes, at dette steget var veldig viktig for mine informanternes språklige utvikling i og identifisering med begge språk.

### **9.7 Tospråklig utvikling, kultur og sosialisering – en kort oppsummering**

I de siste tre kapitlene har jeg drøftet mine informantbarns tospråklighet ut ifra teorier om språkutvikling, innflytelse av kulturelle aspekter og sosialisering. Jeg har vist at deres språklige utvikling hang sammen med språkets kontekst og relasjoner barna hadde til personer i og utenfor familien. Språket har en dobbel betydning i utviklingen, fordi det er en forutsetning for kommunikasjon og formidler samtidig tradisjoner, kulturelle vaner og verdier. Språkets sammenheng med konteksten ble spesielt tydelig ved mine informantbarns utvikling av L1. Barna tilegnet seg språket i kommunikasjon med enkelte andre. Av dem fikk de formidlet ulike språklige funksjoner samt generell kunnskap om språket. Kommunikasjon innebar alltid rolleforhandling i en kontekst, og derfor kunne barna bare tilegne seg språkets funksjoner og innebygde koder som hørte til denne konteksten. Det framstod som viktig, at barna kunne knytte L1 til personer utenfor familien, for å lære å kjenne andre roller og funksjoner enn kun i familien. På den måten fikk språket større betydning, og identifiseringen med språket økte hos de enkelte barna. Barna kunne være tryggere på sin kompetanse, både i forhold til språk og handling i ulike situasjoner. Et siste steg for å abstrahere språklige funksjoner, er å danne den generaliserte andre for et språklig samfunn. Når tospråklige barn har abstrahert språkene utover enkelte roller, kan de anvende det tilpasset ulike situasjoner og samtalepartnere i begge språkkontekster.

Etter å ha drøftet hvordan ulike kontekster hadde innflytelse på mine informantbarns språkutvikling og identifisering med språk, vil jeg i det neste kapitlet lage en kobling mellom denne utviklingen og mine informantbarns opplevelse av identitet.

## **10. Hvordan påvirker tospråklighet barns identitet?**

I innledningen av oppgaven har jeg stilt spørsmål om tospråklighetens innflytelse på barns identitetsutvikling. Etter å ha analysert mine informantbarns utvikling av og identifisering med språkene, vil jeg i dette kapittelet drøfte sammenhengen mellom språkutvikling og identitetsutvikling. Jeg skal ta utgangspunkt i mine informantbarns identifisering med språk og vise dens betydning for identitetsutvikling. Etterpå skal jeg drøfte hvordan denne identifiseringen oppstår og hvilke aspekter som kan spille en rolle i denne prosessen. Til slutt vil jeg gå inn på mine informantbarns opplevelse av tospråkligheten.

### **10.1 Identifiseringens betydning for identitetsutvikling**

Definisjonen av tospråklighet som ligger til grunn for oppgaven presiserer, at tospråklighet innebærer både språkkompetanse og aktiv språkbruk som man kan tilpasse ulike situasjoner (kap.3.1). I min undersøkelse fant jeg, at identifisering med språket var en viktig aspekt for å føle seg trygg på språket. Identifisering innebærer, at man – utover lingvistisk kompetanse – kjenner til språkets funksjoner, innebygde koder og regler, samt til vaner og tradisjoner som hører til språkets kulturelle ramme. Dette er et viktig grunnlag for å kunne bruke språket ulike situasjoner, som det blir framhevet i definisjonen. I det følgende vil jeg drøfte hvilken rolle identifisering spiller for identitetsutvikling.

Som det kom fram i undersøkelsen min, hadde utviklingen av L1 og L2 blant mine informantbarn sammenheng med kontekstene språkene ble tilegnet i og relasjonene barna hadde med personer i begge språk. Barna utviklet språkene i ulike miljø og for ulike funksjoner. Språkets forankring i kontekst medførte, at barna følte seg hjemme i det språket som vanligvis ble brukt i den aktuelle konteksten. For skole, barnehage eller lekesituasjoner var norsk det språket de var tryggest på og som de identifiserte seg mest med, mens i familien eller med L1-slektninger kunne tysk være det tryggeste språket. Personer utenfor familien spilte en spesiell rolle for identifisering med språket utover familiens rollekontekst.

*”Det finnes folk som sier `ja, du snakker jo perfekt tysk eller perfekt norsk` eller noe sånt, men det er det ikke. (...) Altså, dette med absolutt tospråklighet, det tror jeg, finnes ikke. (...) Men jeg skulle sagt at det er sånn, at det finnes områder der man er hjemme enten i det ene eller andre språket.”*<sup>57</sup>(M2)

Sitatet påpeker sammenhengen mellom språk og kontekst – fra utsida så det ofte ut, som om barna var ”perfekt tospråklige”, men egentlig handlet det om at de var hjemme i begge språk i de funksjonene og miljøene de brukte dem i. Tospråklige vil alltid utvikle sine språk for delvis ulike funksjoner. Som jeg har poengtert med et sitat av Romaine (1995), finnes det ikke et samfunn som trenger to språk for akkurat like funksjoner (kap.3.4.) Selv om det oppstod en del overlapping, og mine informantbarn utviklet noen språklige funksjoner parallelt, var språkene tilknyttet ulike miljø og ble utviklet for tilsvarende terminologi. I disse miljøene fungerte de ulike språk som morsmål for barna. Barna hadde mulighet å identifisere seg med begge språk. I utgangspunktet var identifiseringen tilknyttet roller og funksjoner som språkene ble brukt for i miljøene. Dersom barna snakket språket i flere miljø, var det mulig å bli kjent med ulike funksjoner. Dette kunne føre til mer generell identifisering med språket og eventuelt generalisering av språklige funksjoner.

De fleste familier ønsket at barna skulle kunne forstå og uttrykke seg på alle sine språk, og noen knyttet språkkunnskap til akkurat den følelsen av å kunne finne seg tilrette og føle seg integrert i det landet foreldrene kom fra:

*”Og målet er ikke at barnet skal lære alt, målet er at barnet skal forstå språket. Så når de da kommer til det landet vi kommer fra, at de ikke føler seg fullstendig satt til side, ikke sant? (...) Det er ikke noe krav at de må snakke det eller må kunne det. Men de skal skjønne språket for å føle seg integrert i det samfunnet de – ja – tilhører og befinner seg i.”* (M4)

Sitatet påpeker sammenhengen mellom språk og identitet. Uten språkkompetanse er det lite sannsynlig at man vil identifisere seg med land og samfunn, men det var ikke krav om at barna skulle utvikle perfekt språkkompetanse. Foreldrene anså det som viktig, at de kunne snakke og forstå nok for å føle seg hjemme til foreldrenes

---

<sup>57</sup>*”Es gibt halt Leute, die sagen, `ja, da kannst du perfekt Deutsch oder perfekt Norwegisch` oder irgendwas, und das ist es halt nicht. (...) Also, das mit der absoluten Zweisprachigkeit, ich glaub, das gibt`s irgendwie nicht. (...) Aber ich würd`s halt auch so empfinden, dass es Bereiche sind, auf denen man entweder in der einen Sprache oder in der anderen zu Hause ist.”*

hjemland. De skulle kunne kommunisere for å bli kjent med vaner og tradisjoner som hørte til språket. Dette kunne hjelpe barna til å identifisere seg med språk og land, og denne identifiseringen var grunnlag for en flerkulturell identitet. Når man snakker om tospråklighetens innflytelse på identitetsutvikling, må man derfor etter min mening – utover språkkompetansen – betrakte barnets identifisering med språk.

## **10.2 Identitetsutvikling i samspill mellom indre og ytre realitet**

Hurrelmanns (2002) sosialiseringmodell går ut ifra at hvert individ har sin egen måte å omgås på med realiteten og konstruerer sitt eget verdensbilde. Handling baserer seg på iakttagelsen av både indre og ytre realitet og er ikke kun intellektuell men også avhengig av behov (kap.4.2.1).

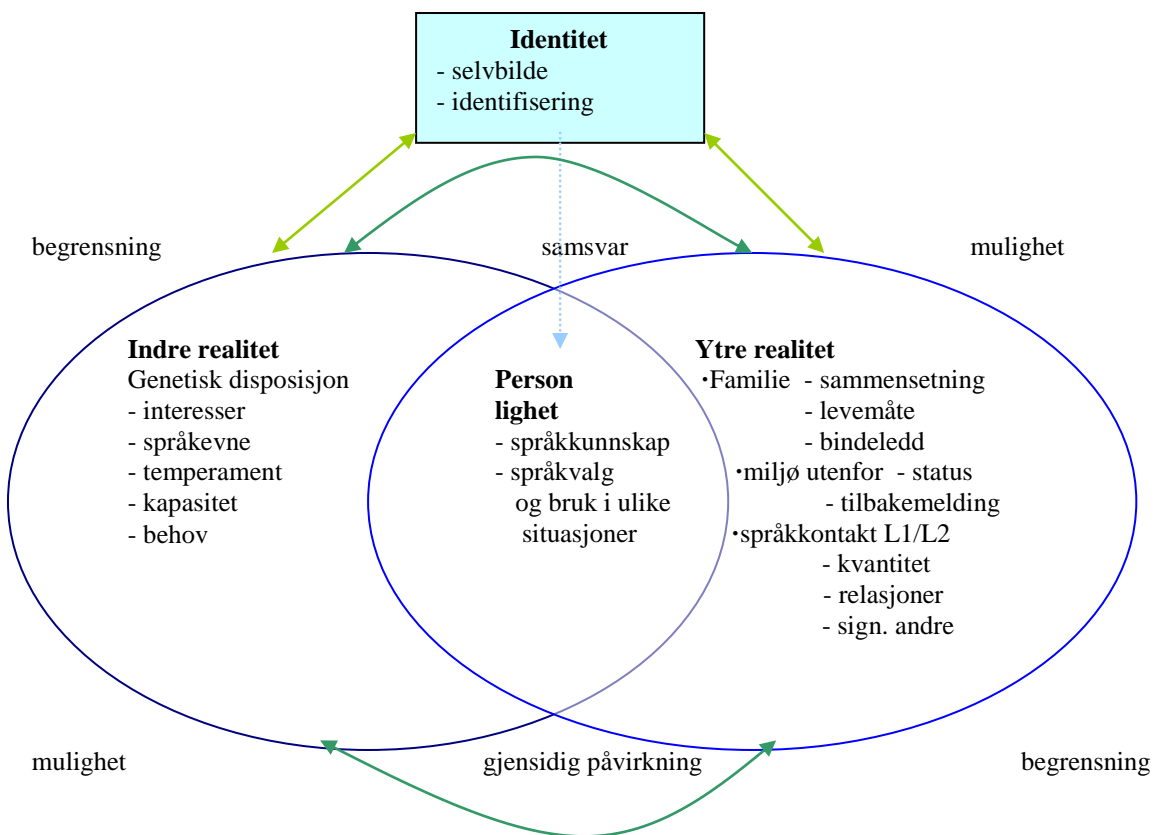
I mine informantbarns miljø var det flere faktorer som eksisterte som en naturlig realitet og som påvirket utviklingen av begge språk. Familien i sin sammensetning og språkbruk, sin levemåte og kultur, samt kontakt med voksne og barn utenfor familien i begge språksammenheng var viktige faktorer for barnas språkutvikling. I alle relasjonene inngikk det kvalitative og kvantitative aspekter, som vil si at både mengden av språkinput og relasjonens betydning for barna var relevant for tilegnelse av og identifisering med språket. Disse faktorene dannet barnas ytre realitet. I innledningen har jeg nevnt, at min informantbarn hadde mange lignende utgangspunkt for språkutviklingen. Men etter beskrivelsen av språksammensetningen i familien (kap.8.1) og analysen av barnas kontakt til L1 og L2 i og utenfor familien (kap.8.4./kap.9) ble det tydelig, at den ytre realiteten var ganske forskjellig for barna i de ulike familiene. Den ytre realiteten opplevdes dessuten ikke likt av alle barn. Enkelte familier fortalte om en del forskjell i språkutviklingen blant søsken, selv om deres ytre realitet kan antas å ha vært ganske lik når det gjaldt språkkontakt. Her kan den indre realiteten ha spilt en viktig rolle. Man kan gå ut ifra, at den genetiske disposisjonen med interesser, språkevne eller kapasitet til å ta inn og tilegne seg to språk samtidig var ulik blant barna og påvirket opplevelsen av den ytre realiteten. For noen var det kanskje lettere å ha to språk og to land å knytte seg til, mens andre kan ha opplevd det som krevende og ville helst velge ett språk. For noen kan det ha vært enklere å skille seg ut med å være tospråklig enn for andre.

Det er vanskelig å si hvor grensen mellom det biologiske og det ytre går, og jeg vil her ikke gå inn på den diskusjonen. Men jeg vil framheve, at like ytre betingelser kan oppleves forskjellig og føre til ulik utvikling av og identifisering med språkene. Jeg vil vise tilbake til den første delen av Lewins (1935) sitat, som ble presentert i kapittel 4.2.1:

*”Exactly the same physical object may have quite different sorts of psychological existence for different children...”* (hentet fra Dippelhofer-Stiem 1995;47)

Overført på språkutvikling betyr det, at barn kan ha like mye kontakt i L1 – for eksempel med slektninger eller andre barn – men at de likevel kan oppleve det ulikt. Noen barn trenger kanskje mer språkinput, variasjon eller kontakt med flere L1-representanter enn andre, for å utvikle språket.

Den følgende figuren illustrerer ulike faktorer i indre og ytre realitet i forhold til språk- og identitetsutvikling:



Figur 2: Samspill mellom indre og ytre realitet i utvikling av språk og identitet

*utviklet på bakgrunn av Hurrelmann (2002;27)*



Figuren viser den indre realiteten med genetisk disposisjon – som interesse, språkevne eller behov – som treffer på en ytre realitet, som er sammensatt av fysiske og sosiale aspekter. Til disse hørte familiens sammensetning og språkbruk samt språkstatus til L1 og språkkontakt i begge språk. Signifikante andre kan betraktes som en spesielt viktig del av den ytre realiteten, fordi deres bekreftelse av barnas tilknytning hadde stor innflytelse på barnas utvikling av og identifisering med språkene (Berger/Luckmann 2000). Realitetene påvirket hverandre: språkkontakt i L1 fremmet for eksempel utvikling av L1. Temperament kan ha hatt innflytelse på hvor mye barna turte å prøve ut språk. Indre og ytre realitet fungerte som både mulighet og begrensning og samsvarte i ulik grad for det enkelte barnet.

Kontakt til personer utenfor familien førte til større abstrahering av språket utover familiens kontekst. Men også barnas subjektive opplevelse av begge realitetene spilte en rolle, som det påpekes i Lewins sitat. Man kan derfor anse de ytre faktorene som relevant for tospråklig utvikling, men de utgjør bare den ene siden – den ytre realiteten. Den andre siden handler om hvordan barn opplever den ytre realiteten, og hvorvidt den samsvarer med deres indre realitet. Om søsken for eksempel utviklet ulik kompetanse eller identifiserte seg ulikt med L1 og L2, kunne henge sammen med individuell tilpasning mellom indre og ytre realitet.

Mine informantbarn måtte altså sette sammen erfaringer fra sine ulike språklige miljø og sette dem i forhold til sin indre realitet. Etter hvert kunne de utvikle tilknytning til språkene og føle seg mer eller mindre trygg med å bruke dem. Respons barna fikk på seg selv, som ble diskutert i kapittel 9.3.1, var noe de fikk i sin ytre realitet. Barna måtte sette responsen på for eksempel sin tilhørighet til L1 eller L2 i forhold til sin egen identifisering. Det kan tenkes at identifiseringen økte, dersom barna fikk bekreftet sin egen opplevelse av tilknytning. Identifisering oppstod altså i samspill mellom indre og ytre realitet.

I modellens skjæringspunkt står personligheten, som handlingskompetanse er en viktig del av (Hurrelmann 2002). Jeg ser det slik, at personlighet blant mine informantbarn kom til uttrykk i konkrete valg av språk i ulike situasjoner. Språkvalg

betrakter jeg som del av handlingskompetansen. Med det mener jeg ferdigheten til å handle tilpasset ulike situasjoner og personer. Med tanke på eksemplene som jeg brukte for å illustrere mine informantbarns ulike språkvalg (kap.8.2), gir det en pekepinn på deres identitetsutvikling i samspill mellom indre og ytre realitet. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt.

### **10.3 Barnas identitetsutvikling**

Hamers og Blanc (2000) nevner tre muligheter for kulturell identitet: bikulturell eller flerkulturell, monokulturell og dekkulturerert (kap.3.2). Til hvilken grad tospråklige identifiserer seg med språk og kultur kan variere i ulike livsfaser, og man må etter min mening være forsiktig med å definere kulturell identitet absolutt. Hvis man tenker på en akse, der ”flerkulturell” står i den ene og ”dekkulturerert” i den andre enden, kan man betrakte dem som to poler, som den tospråklige beveger seg imellom. Selv om det måtte være mulig å definere en generell tilhørighet, kan tospråklige til ulike tider kjenne seg mer flerkulturell, monokulturell eller dekkulturerert.

Siden mine informantbarn var ganske små, er det vanskelig å snakke om identitet i forstand av Hurrelmanns (2002) definisjon. Likevel fantes det episoder, som tydet på hvordan mine informantbarn utviklet identiteten sin. I familie 2 var for eksempel den eldste sønnen oppmerksom på å være lik de andre (kap.7.2.3). Han byttet språk etter hvor han befant seg: i Norge snakket han helst norsk og ba foreldrene snakke norsk med ham når de befant seg i en norsk kontekst, for eksempel på skolen. I Tyskland hadde han ikke noe imot å vise at han kunne tysk. De to yngre søstrene hans hadde det lettere for å vise at de var tospråklig, og at foreldrene kom fra et annet land. De kunne også finne på å snakke tysk med hverandre i et norskspråklig miljø. Den ene jenta kommenterte at de brukte tysk som hemmelig språk på skolen (kap.8.2). Interessant i denne sammenhengen var, at begge to hadde tilbrakt (nesten) hele sitt liv i Norge, mens storebroren hadde bodd sine to første leveår i Tyskland. Man kunne ha forventet at han identifiserte seg mer med tysk enn søstrene. Barna hadde jevnlig kontakt med både L2 og L1 utenfor familien og hadde utviklet god kompetanse i begge språk.

Siden mange viktige aspekter var lik i disse barnas ytre realitet, kan forskjellene tolkes ut ifra samspill mellom indre og ytre realitet. For gutten kan behovet for å være lik de andre rundt ham ha vært stort, og han valgte derfor å bruke det språket som hørte til miljøet han befant seg i. Søstrene hans turte mer å skille seg ut og å vise sin tospråklige bakgrunn. Samspillet mellom indre og ytre realitet førte hos dem ikke i samme grad til tilpasning i miljøet, men jentene kjente seg trygg med å vise sin tospråklighet i ulike kontekster. Det kan ha vært ulike grunner til forskjellene i opplevelsen av realitetene, for eksempel kan kjønn eller aldersfordeling ha spilt en rolle. Dette har jeg ikke mulighet for å drøfte her, men jeg mener at disse ulike måter å forholde seg til språkene på kan skape ulike muligheter for utvikling av flerkulturell identitet. Flerkulturell identitet kan handle om å gi uttrykk for sin tospråklige identifisering i de fleste situasjoner, men det kan også handle om tilpasning i forhold til språk og identifisering til miljøene man befinner seg i.

I familie 1 fortalte foreldrene, at den eldste sønnen – som hadde flyttet til Norge da han var ca. 2 år gammel – i en periode var veldig opptatt av å være fra Tyskland. Han identifiserte seg mer med tysk enn søstera, som var født i Norge og hadde bodd her hele sitt liv. Gutten viste behov for å ha en fast tilknytning til plassen han var født og for å definere seg selv som del av den. Han hadde mange barn med forskjellige språkkombinasjoner i klassen. Dette – som del av hans ytre realitet – kan ha påvirket hans egen identifisering med L1-landet. Siden mange andre han kjente også hadde fremmedspråklig bakgrunn, var det lettere eller kanskje til og med en fordel å identifisere seg med L1. Søstera hans hadde mest norske barn rundt seg og møtte derfor mindre tospråklighet i sin ytre realitet i jevnaldersammenheng. For henne kan det derfor ha vært lettere å identifisere seg med norsk og ikke legge så mye vekt på tysk.

I eksemplene framstår barnets behov som vesentlig aspekt. Individets behov for og opplevelse av etnisk og kulturell tilhørighet kan forandre seg i ulike livsfaser (Kanstad 1994). Barn, som generelt er språkinteressert og har det lett for å takle tospråkligheten, kan også oppleve det som krevende. Dette viser tilbake til den andre delen i Lewins (1935, hentet fra Dippelhofer-Stiem 1995;47) sitat:

*”The psychological environment, even when objectively the same, depends not only upon the individual character and developmental stage of the child concerned but also upon its momentary condition”.*

De forannevnte eksemplene på språkvalg og identifisering forteller ikke noe avgjørende om barnas identitetsutvikling, men henviser til enkelte episoder i dens prosess. De kan betraktes som pekepinn på hvilke valg barna tok, hvordan valget kunne henge sammen med indre og ytre realitet, og at flerkulturell identitet kan dannes på forskjellige måter. Man kan vise den i alle sammenhenger som jentene i familie 2, man kan i en periode utvikle sterk identifisering med L1 som gutten i familie 1, eller man kan velge å skifte og tilpasse seg miljøet som gutten i familie 2. Med utgangspunkt i Hamers og Blancs (2000) kategorier kan man tolke eksemplene i dette kapittelet slik, at barna som ble nevnt her kanskje hadde begynt å utvikle en flerkulturell identitet. Andre av mine informantbarn identifiserte seg mest med Norge og hadde kanskje større tendens til å utvikle en monokulturell identitet.

#### **10.4 Den tause kunnskapens funksjon for identifisering**

Flerkulturell identitet forutsetter fleksibilitet, og at man finner seg til rette i ulike språklige og kulturelle sammenhenger. For å kunne det, er det viktig å kjenne til vaner og regler, som man ofte tilegner seg under oppveksten og som er eller senere blir skjult og implisitt. Taus kunnskap danner et fellesskap blant dem, som kjenner til det og gjør det lettere å forstå hverandre og utveksle meninger. Den muliggjør identifisering med de andre i samfunnet, fordi det eksisterer et fellesskap blant dem.

Mine informantbarns lek som jeg beskrev i kapittel 9.5.1 viser hvordan taus kunnskap kan tilegnes. I leken tilegnet barna seg kunnskap som var viktig for å danne fellesskap med andre barn i jevnaldersmiljøene. Slik kunnskap er viktig for å kjenne seg tilhørende et språklig samfunn og for å identifisere seg med språket. Den kan tilegnes både gjennom vertikal, diagonal og horisontal overføring, gjennom presentasjon og representasjon (kap.5.4). Mine informanter henviste til at barna fikk formidlet mange aspekter av den norske kulturen gjennom tradisjoner, høytider og fester som ble feiret i barnehagen, på skolen og hos venner. De opplevde for eksempel 17. mai, norske jule- og påsketradisjoner, de lærte seg norske barnesanger

og ble kjent med bøker. Her lærte barna mange implisitte aspekter i L2-sammenheng, som førte til større identifisering med språket. Hvor mye implisitt kunnskap barna lærte seg i L1, var avhengig av presentasjonen i kontakt med andre L1-talende og også av formidling gjennom representative elementer som for eksempel bøker.

Dersom barn lærer – og eventuelt generaliserer – slik implisitt kunnskap til å omfatte flere språklige kontekster, kan de utvikle tilknytning til de ulike språk. Dessuten kan det føre til større fleksibilitet og åpenhet for forskjellige uttrykksmåter, sosiale og kulturelle forventninger og ordninger som er innebygd i språket. Landet man vokser opp i formidler også implisitte aspekter i sin påvirkning på individenes identitetsutvikling (kap.5.2). Dette kan føre til nasjonalt preget selvforståelse. Man kan gå ut ifra, at mine informantbarn opplevde flere av de i kapittel 5.2 oppførte aspektene i begge språk, men hvor stor betydning de ble tilskrevet av barna, var avhengig av språkets betydning og hyppighet av kontakt. Dette igjen stod i sammenheng med konteksten de ble tilegnet i. Når barn møter ulike typer selvforståelse, kan det føre til økt analytisk forståelse av ulike identitetskonstruksjoner i sammenheng med nasjonalitet og til større åpenhet for at mennesker definerer seg ulik:

*”Ja, jeg tror det er lettere, fordi man er mer fleksibel, for at det fins. Man har lært at man kan si ”kopp” på tre, fire, fem forskjellige måter. Det må ikke være bare ”kopp”. Man blir åpen også for andre kulturer, man blir åpen for at mennesker er ulike. Ja. Jeg tror det er kjempe viktig. Jeg tror, de kommer til å ha det lettere sånn sett. Og det kan også være frustrerende, kanskje. Jeg vet ikke. Det vet man ikke.” (M4)*

Taus kunnskap spilte en viktig rolle for identifisering med språket blant mine informantbarn, fordi den hadde stor innflytelse på hvor mye de kjente seg tilhørende et språklig samfunn. Med mine informantbarn som tidlig hadde kommet i kontakt med slik kunnskap i både L1 og L2, ble det ofte framhevet at de viste stor fleksibilitet og åpenhet for andre språk, land og kulturer. Den implisitte kunnskapen kan derfor ha vært et viktig aspekt for deres flerkulturell identitetsutvikling.

### **10.5 Tospråklighetens innflytelse på mine informantbarns identitetsutvikling**

I dette kapittelet har jeg diskutert hvordan den tospråklige oppveksten påvirket mine informantbarns identitetsutvikling. Jeg har laget en kobling mellom språkutvikling og identitetsutvikling ved å ta utgangspunkt i barnas identifisering med L1 og L2. Jeg har drøftet hvordan identifisering hang sammen med integrering i samfunnet og følelsen av å være hjemme i et språk. Med utgangspunkt i Hurrelmanns (2002) modell har jeg vist hvordan identifisering med språket oppstod i samspill mellom indre og ytre realitet. Deretter har jeg, ved hjelp av eksempler, beskrevet på hvilken måte mine informantbarn skapte ulike muligheter for flerkulturell identitet. Til slutt har jeg tatt opp hvilken funksjon taus kunnskap hadde for danning av flerkulturell identitet.

Mine informantbarn opplevde tospråkligheten generelt som positivt og berikende, selv om det kunne forekomme at de ble sliten, eller opplevde at de ikke kjente til enkelte ord. Alle familiene sa at barna var bevisst sine to språk og syntes det var for det meste spennende og positivt. De var også klar over at det var noe spesielt, som de ofte fikk positiv tilbakemelding på. Likevel var tospråkligheten vanlig og naturlig for dem og ikke noe som de reflekterte over hele tiden.

Eksemplene som jeg presenterte i kapittel 10.3 viser til ulike valg og generelle trekk i barnas identifisering med språk og kultur. Barna som hadde jevnlig kontakt til L1 identifiserte seg generelt sterkere med L1 i tillegg til L2, og det kan tenkes at de etter hvert kommer til å utvikle en flerkulturell identitet og kjenne seg som ”både norsk og tysk”, med begge språk som morsmål. For andre var L1 snarere et tilleggsspråk, som de hadde ulik kompetanse i, mens de identifiserte seg mest med L2. Likevel må det framheves at mine informantbarn var for ung for å si noe avgjørende om det, og at den framtidige livssituasjonen til familien vil ha stor betydning for deres utvikling. Kulturer – som språk – kan glemmes, særlig blant barn, fordi de har utviklet mindre kontinuerlig tilknytning enn voksne og blir derfor fortere påvirket av omgivelsene rundt seg. Men også for voksne spiller den ytre realiteten en rolle i forhold til kulturell tilknytning. Selv om det for den enkelte måtte være mulig å bestemme en generell følelse av tilhørighet, kan det være stor variasjon i enkelte livssituasjoner.

Uansett identifiseringsgrad mener jeg, at alle mine informantbarn hadde fått positiv utbytte av sin tospråklige oppvekst i forhold til sin generelle og spesielt den kognitive utviklingen. Mange viste tidlig metaspråklig bevissthet og fleksibilitet i omgang med og bruk av språk. Med de eldre barna hadde foreldrene også observert, at tospråkligheten var en fordel for tilegnelsen av fremmedspråk på skolen. At familiene ofte observerte en generell åpenhet for andre land og språk blant barna, kan også ha en sammenheng med deres tidlige kjennskap til flere språk og deres innebygde koder:

*”Og språket som innflytelse på identiteten (...) Det er kanskje berikende (...) Ja, man får med noe fra begge land, fra begge kulturer. (...) Og av og til, altså med ham har det vel også vært positivt for å lære seg engelsk, lære et fremmedspråk til. Fordi han er vant til, at man kan betegne ting annerledes, selv om det dreier seg om samme situasjon.”*<sup>58</sup>(M2)

I sitatet blir det å oppleve aspekter fra forskjellige kulturer utpekt som positivt. Det blir satt i forhold til læring av fremmedspråk. Når man i utgangspunktet vet, at samme situasjon kan framstilles ulikt – fordi hvert språk har sine egne koder, regler og funksjoner – kan det være lettere å tilegne seg andre språk og uttrykksmåter. Det kan også føre til, at man er mer åpen for at mennesker er forskjellige, fordi man vet at deres sosiokulturelle og språklige omgivelser gjør at definerer seg ulik.

Når jeg snakker om mine informantbarns opplevelse av tospråkligheten og dens påvirkning på deres bilde av sin identitet, vil jeg framheve, at jeg ser på dette som et moment i deres utvikling. Det er etter min mening et viktig aspekt, særlig når man plasserer barn i ulike kategorier, som jeg har gjort i kapittel 10.3. Slike kategorier kan være av hjelp for analysen av tospråklig utvikling, men man må alltid ta i betraktning, at livssituasjonen kan forandre seg og føre til forandring i utviklingen. En av informantene mine uttalte seg om sine barns kulturelle identitet og om hvordan denne kan forandre seg i løpet av livet:

---

<sup>58</sup>”Und die Sprache als Beeinflussung für die Identität (...) Vielleicht ist es eine Bereicherung (...) ja, man kriegt halt von beiden Ländern, von beiden Kulturen was mit. (...) Und manchmal, also beim...ist's wohl auch fürs Englisch lernen positiv gewesen, für noch eine Fremdsprache. Weil er gewöhnt ist, dass man manche Sachen auch mal anders nennen kann, obwohl es der gleiche Sachverhalt ist.”

*”Ja, det er et vanskelig spørsmål, hvordan det vil påvirke identiteten. Jeg tror det vil være sånn som med meg: jeg tror dem kommer til å identifisere seg kanskje med Norge, Tyskland og Libanon samtidig eller ikke med noen av dem. Og føle seg utafor alltid. Som jeg sa til deg, det kan være positivt og det kan være negativt. Det har veldig mye å si hvordan man er innstilt på det også. Eller hvilken fase av livet man er i. (...) Det er det indre som teller. Er du stabil inni deg, så er du det, samme hvor du blir kasta ut. Hvor som helst. Men er du veldig påvirket av miljøet rundt deg, så kan det være vanskelig, tror jeg. Det varierer, tror jeg. Det kommer også til å variere for dem. Hvor de føler seg hjemme. Og hjemme er der vi kommer til å møtes uansett, tror jeg.” (M4)*

Sitatet oppsummerer etter min mening hvordan tospråklighet kan påvirke identiteten i et langsiktig perspektiv. For det første blir det nevnt muligheten om å identifisere seg med alle land eller ikke med noen av dem. Dette kan betraktes som aksene med de to polene *flerkulturell* og *dekulturert*, som tospråklige beveger seg imellom (kap.10.3). Med dekulturert mener jeg ikke, at mine informantbarn var kulturløs. Alle hadde sin egen kultur, som jeg har vist i kapittel 8.3. Dekulturert betyr, at man ikke identifiserer seg med kulturen som hører til et språk eller land, ofte fordi man ikke kjenner godt nok til den (Hamers/Blanc 2000). Tospråklige kan kjenne seg dekulturert, men det betyr ikke, at de generelt er dekulturert. Slik blir det også framstilt i sitatet. Det nevner den indre innstillingen som grunnleggende for identifiseringen. Denne innstillingen henger sammen med opplevelsen av den indre realiteten i vekselvirkning med den ytre realiteten og med deres samsvar. I noen livsfaser kan det være enklere å kjenne seg stabil, mens det i perioder også kan være svært krevende. Den indre innstillingen gjør, at man kjenner seg stabil. Denne stabiliteten gjennom forskjellige livsfaser kan sammenlignes med Hurrelmanns (2002) definisjon av identitet. Likevel kan stabiliteten variere, og følelsen av å være hjemme i en kultur kan skifte. Man kan oppfatte det som positivt eller negativt.

I slutten av sitatet snakker informanten min om hjemmet som plass hvor de kommer til å møtes. Dette knytter hun ikke til en bestemt plass, men til det stedet hvor man møter dem som er viktig for en, og som man har tilknytning til. Dette viser til tilknytningen barn oppretter i løpet av oppveksten sin – det kan skje i ulike kontekster og språk, men det er de nære relasjonene med andre som fører til følelsen av å være hjemme i et språk og kultur.



Med dette viser informanten min til oppgavens utgangspunkt – sammenhengen mellom tospråklighet, språkets kontekst og identitetsutvikling. Hvilket bilde av sin identitet mine informantbarn hadde – om de identifiserte seg med begge eller ett språk – var avhengig av deres kontakt med språkene i ulike kontekster. Man kan altså si, at tospråklighet hadde innflytelse på deres identitetsutvikling etter hvilke kontekstuelle og relasjonelle betingelser barna hadde for språkutviklingen.

## 11. Oppsummering

Innledningen til denne avhandlingen begynte med et sitat som henviste til et problematisk syn på tospråklighet. Sitatet handlet om, at tilegnelse av to språk samtidig kan være for krevende for barn. En slik problematisering har lenge vært utgangspunkt i tospråklighetsforskning. Denne avhandlingen, derimot, var knyttet til den nyere forskningen, som har et positivt syn på tospråklighet. Avhandlingen skulle drøfte spørsmålet, om hvordan barn tilegner seg flere språk samtidig og hvilken innflytelse dette kan ha på deres utvikling og identitetsdanning. I det følgende vil jeg oppsummere oppgavens funn.

Mine informantfamilier lignet på hverandre i forhold til mange aspekter som ga barna gunstige utgangspunkt for sin tospråklige utvikling. I tillegg opplevde de tysk som minoritetsspråk med høy status i Norge. Ifølge mange undersøkelser var det derfor stor sannsynlighet for at barna kunne utvikle begge språk. Likevel fant jeg store forskjeller i barnas språkutvikling og identifisering med språkene, særlig i L1. I analysen av mine intervju og observasjoner ble jeg oppmerksom på, at det kunne ha sammenheng med kontakten barna hadde til språkene.

Ved å analysere mine funn ut ifra teorier om tospråklig utvikling, sosialisering og kulturoverføring fant jeg, at språkkontakten hadde både kvantitative og kvalitative aspekter. Mengden av input i eller eksponering for de ulike språkene var ikke den eneste faktor. Barnas relasjoner til enkelte personer i begge språk spilte også en viktig rolle.

I oppgaven har jeg skilt mellom språkkontakt i familien og språkkontakt utenfor familien. Familiens innflytelse på barnas språkutvikling spilte en viktig rolle i forhold til tre områder: familiens språklige sammensetning, deres levemåte og deres funksjon som bindeledd til miljø utenfor familien. Familiens språklige sammensetning var relevant for input barna fikk i L1 og L2 i familien, om de lærte språkene i atskilte rom – som det skjedde i de tyske familiene – eller om begge språk ble snakket i familien. Mine informantbarn med to tyske foreldre hadde større input i

L1, enn barna fra de flerspråklige familiene og hadde generelt utviklet L1 for flere funksjoner. Familiens levemåte framstod som spesielt relevant i sammenheng med kulturoverføring og vektlegging på L1- eller L2-kulturelle elementer. Barna fra familiene som la spesielt vekt på kulturelle tradisjoner fra en eller begge land, hadde større mulighet å knytte sammen språk og kultur. Dette ble spesielt tydelig i minoritetsspråket, siden den ikke ble støttet på den måten utenfor familien.

Familiens funksjon som bindeledd til miljø utenfor viste seg å være relevant for barnas identifisering med språkene utover familiens kontekst. Dette har jeg drøftet i lys av teorier om rollehandling, relasjoner til signifikante andre og abstrahering av språklige funksjoner. Utenfor familien måtte barna bevege seg i mer ukjente rom med mindre stabile roller. Vanligvis var miljøene utenfor familien ettspråklige, som betydde at barna måtte bruke enten L1 eller L2 på andre premisser enn i familien. Dette medførte en større språklig utfordring. De måtte forhandle om roller og fikk en annen type respons på seg selv enn av foreldrene. Siden rollene i utgangspunktet var mindre stabile, hadde positiv respons en annen betydning enn i familien. Språklig kontakt i kontekster utenfor familien førte dessuten til utvidet kjennskap om generell rollefordeling i samfunnet og om språkets innebygde koder. Det gjorde det mulig for barna å abstrahere språklige funksjoner som ble brukt i de ulike kontekstene. Slik kunne de etter hvert utvikle en generell forestilling om språkets regler og tilpasse handling ulike personer og situasjoner.

En spesiell rolle i forhold til språkkontakt utenfor familien spilte jevnaldrende, på grunn av deres større likhet i utviklingsnivå. Dette ble spesielt tydelig i L1-jevnalderrelasjoner. Sammen med andre L1-barn kunne mine informantbarn bruke språket på en mer kreativ måte enn med voksne. Mine informantbarn som ikke hadde kontakt med andre L1-barn, hadde ofte et voksenpreget språk. Jevnalderrelasjoner var dessuten viktig for å tilegne seg lokalt eller nasjonalt preget kunnskap, som hjalp til å identifisere seg med språket.

I undersøkelsen min fant jeg, at språkkompetanse og identifisering med språket ikke nødvendigvis hang sammen. Noen av mine informantbarn hadde omtrent like god

kompetanse i begge språk og identifiserte seg også med begge. Noen hadde utviklet god kompetanse i begge språk, men identifiserte seg mest med norsk, mens andre hadde større kompetanse i norsk enn i tysk, men identifiserte seg likevel med begge språk. Denne identifiseringen hadde sammenheng med kontakten barna hadde til språkene utenom familien. Her mener jeg både mengden av kontakten og relasjoner barna hadde til slektninger eller venner. Personer som barna hadde nære relasjoner til, støttet deres språkutvikling og ga dem tilbakemelding på å ha tilhørighet til språket. Dette kunne øke barnas egen identifisering med språket, fordi de fikk bekreftet sin egen opplevelse av tilhørighet. Siden alle mine informantbarn hadde dannet relasjoner til personer utenfor familien i L2-kontekster, ble dette mest tydelig i forhold til identifisering med L1.

I slutten av oppgaven har jeg diskutert hvordan tospråklighet kan ha innflytelse på barns identitetsutvikling. For å drøfte denne sammenhengen, tok jeg utgangspunkt i mine informantbarns identifisering med språkene. Barna identifiserte seg med språkene for funksjoner de brukte dem for. Dersom de fikk mulighet til å bruke dem i forskjellige miljø, lærte de flere ulike funksjoner samt kulturelle koder som var tilknyttet språket. Muligheten til å identifisere seg med språket utover enkelte kontekster var grunnlaget for utvikling av en flerkulturell identitet.

Ut ifra Hurrelmanns (2002) modell om identitetsutvikling har jeg drøftet hvordan tospråklige barn kan utvikle identitet og så framstilt situasjoner, der mine informantbarn uttrykte sin identitet på ulike måter. Jeg har vist at denne utviklingen var avhengig av både indre og ytre faktorer samt deres samspill, og at barna tok ulike valg angående språk og identifisering i ulike situasjoner. Barnas valg tydeliggjorde også, at flerkulturell identitet kan uttrykkes på forskjellige måter. Taus kunnskap virket å spille en viktig rolle for identifiseringen med språket, fordi den innebar implisitte regler for hvordan språket skulle brukes. Taus kunnskap var dessuten viktig for forståelsen av at mennesker kan være ulike. Dersom barna kjente til taus kunnskap i sine ulike språk, var det mulig for dem å tilpasse språket ulike personer og situasjoner.

For å svare på innledningsvis stilte spørsmål ut ifra oppgavens funn, vil jeg si at tospråklighet for mine informantbarn generelt var en positiv opplevelse, og at den medførte positive konsekvenser for deres utvikling. Dette kom fram i alle mine intervju. En forutsetning for utvikling av begge språk kan være gunstige utgangspunkt for tospråklig utvikling, som eksisterte for mine informantbarn. Men et annet viktig aspekt er, at barn tilegner seg språk i forskjellige kontekster. På den måten lærer de samtidig sosiale og kulturelle verdier og regler, som er del av denne konteksten. Hvor langt de utvikler språkene og hvor mye de identifiserer seg med dem, er derfor avhengig av både språkets status, mengden og variasjon av språkinput og av relasjoner barn danner med personer i og utenfor familien. For å identifisere seg med språket utover familiens kontekst, for å få mulighet til å abstrahere språklige funksjoner og for å bruke språket i ulike situasjoner, er kontakten til personer utenfor familien viktig. Og graden som barn identifiserer seg med språkene, utgjør en viktig del av tospråklighetens innflytelse på identitetsutviklingen.

Likevel er ytre faktorer ingen garanti på at tospråklige barn utvikler begge språk, siden de bare er én side. Ytre faktorer som fremmer språkutviklingen kan øke sannsynligheten for tospråklig utvikling, men til slutt er det samspillet mellom barnets forutsetninger og miljøets tilrettelegging som avgjør, hvordan tospråklige barn utvikler sine språk, hvor mye de identifiserer seg med dem og hvordan dette innvirker på deres bilde av sin identitet.

## 12. Litteratur

- Assmann, Aleida: Gedächtnis als Leitbegriff der Kulturwissenschaften  
I: Musner, Lutz / Wunberg, Gotthart: Kulturwissenschaften. Forschung – Praxis – Positionen  
W U V, Wien 2002
- Baker, Colin / Prys Jones, Sylvia: Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education.  
Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1998
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne  
Suhrkamp Verlag, Darmstadt, 1986
- Beer, R.: Das Modell des produktiv realitätserzeugenden Subjekts  
Upublisert manuskript, Münster, 2002
- Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas: Den samfunnsskape virkelighet  
Fagbokforlaget AS, Bergen, 2000
- Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit  
Fischer Verlag, Frankfurt, 1980
- Butler, Ian / Shaw, Ian (red.): A case of neglect? Children`s experiences and the sociology of childhood.  
Athenaeum Press, Ltd., Gateshead, Tyne & Wear, 1996
- Dippelhofer-Stiem, Barbara : Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit  
Westdeutscher Verlag, Opladen, 1995
- Ecarius, Jutta: “Kinder ernst nehmen”. Methodologische Überlegungen zur Aussagekraft biographischer Reflexionen 12jähriger  
I: Honig, Michael-Sebastian / Lange, Andreas / Leu, Hans Rudolf (red.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung  
Juventa Verlag, Weinhelm und München 1999
- Fishman, J.A. (ed.): Advances in the Sociology of Language  
The Hague, Mouton 1971
- Fossåskaret, Erik: Har kunnskap sin eiga rett? Etsike utfordringar ved å distansere seg frå det nære  
I: Fossåskaret, E. / Laurits Fuglestad, O. / Halfdan Aase, T. (red.): Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data  
Universitetsforlaget AS, Oslo 1997
- Frønes, Ivar: De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning  
Universitetsforlaget, Oslo 1994  
Glaserfeld, von E.: Radikaler Konstruktivismus  
Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1996

Grimm, H. / Weinert, S.: Sprachentwicklung  
I: Oerter, R. / Montada, L.: Entwicklungspsychologie  
5., vollständig überarbeitete Auflage  
Beltz Verlage, Weinheim / Basel / Berlin 2002

Guasti, M. T.: Language Acquisition. The Growth of Grammar  
The MIT Press, Cambridge / London 2002

Gullestad, Marianne: „Om å studere barns egen kultur“. Tanker om barns aktive samfunnsdeltakelse  
I: Aasen, Petter / Haugaløkken, Ove Kristian (red.): Bærekraftig Pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet  
Ad Notam Gyldendal Forlag AS, Gjøvik 1994

Halfdan Aase, Tor: Tolkning av kategorier. Observasjon, begrep og kategori  
I: Fossåskaret, E. / Laurits Fuglestad, O. / Halfdan Aase, T. (red.): Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data  
Universitetsforlaget AS, Oslo 1997

Hamers, Josiane F. / Blanc, Michel H.A.: Bilinguality and Bilingualism  
Second Edition  
Cambridge University Press, Cambridge 2000

Honig, Michael-Sebastian / Lange, Andreas / Leu, Hans Rudolf: Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen  
I: Honig, Michael-Sebastian / Lange, Andreas / Leu, Hans Rudolf (red.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung  
Juventa Verlag, Weinheim und München 1999

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie.  
8., vollständig überarbeitete Auflage  
Beltz Verlag Weinheim und Basel, 2002

Høgmo, A.: Det tredje alternativ. Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte  
I: Tidsskrift for samfunnsforskning, bd. 27, 1986

Kanstad, Marit: Sosiale relasjoner på tvers av kulturelle grenser. Ungdom, etnisitet og identitet i det moderne samfunnet  
I: Aasen, Petter / Haugaløkken, Ove Kristian (red.): Bærekraftig Pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet  
Ad Notam Gyldendal Forlag AS, Gjøvik 1994

Karlström, Cecilia: The Danisch Gymnasium`s National History Curriculum: An Historical Look at Student Positionality from a Multicultural Perspective  
Upublisert manuskript, København 2004

Kvale, Steinar: InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing  
SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, London & New Delhi 1996

- Kvale, Steinar: Det kvalitative forskningsintervju  
Ad Notam Gyldendal AS, Oslo 1997
- Laine, Marlene De: Fieldwork, Participation and Practice. Ethics and Dilemmas in Qualitative Research  
Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2000
- Lambert, W.E.: Effects of bilingualism on the individual  
I: Hornby, P.A. (ed.): Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications  
New York Academic Press 1997
- Larsen, Ann Kristin: Flerkulturell forståelse  
I: Haugen, R. (red.): Barn og unges oppvekstmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap  
Høyskole Forlaget – Nordic Academic Press, Kristiansand 2000
- Lewin, K.: Environmental forces in child behavior and development.  
I: Lewin, K.: A dynamic theory of personality  
McGraw-Hill, New York 1935
- Lidén, Hilde: Barns kultur og kultur for barn. Barns skapende virksomhet i en institusjonalisert fritid  
I: Aasen, Petter / Haugaløkken, Ove Kristian (red.): Bærekraftig Pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet  
Ad Notam Gyldendal Forlag AS, Gjøvik 1994
- Lyon, Jean: Becoming Bilingual. Language Acquisition in a Bilingual Community  
Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Bristol, Toronto, Adelaide, Johannesburg 1996
- Manen, Max van: Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy  
State University of New York Press, 1990
- Mead, Margaret: Broen over generasjonskløften. Et spørsmål om kultur og engasjement  
Universitetsforlaget, Oslo 1971
- Mead, G.H.: Self  
Excerpts from Mead, G.H.: Mind, self and Society, 1934  
Reprintet in Strauss, A.L.: The Social Psychology of George Herbert Mead  
University of Chicago Press, 1956
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung  
Juventa Verlag, Weinheim und München 2003
- Mollenhauer, Klaus: Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse  
Ad Notam Gyldendal, Oslo 1996
- Oerter, Rolf: Kultur, Ökologie und Entwicklung  
I: Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie  
5., vollständig überarbeitete Ausgabe  
Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim 2002



- Oksaar, Els: Intercultural communication in multilingual settings  
International Journal of Applied Linguistics, Vol. 2, No. 1 1992  
Oksaar, Els: Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen  
Verständigung  
Kohlhammer Verlag GmbH, Stuttgart 2003
- Paulgaard, Gry: Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?  
I: Fossåskaret, E. / Laurits Fuglestad, O. / Halfdan Aase, Tor (red.): Metodisk feltarbeid.  
Produksjon og tolkning av kvalitative data  
Universitetsforlaget AS, Oslo 1997
- Paulgaard, Gry: New forms of collectivity  
Nordic Youth Research Symposium  
Roskilde Universitetscenter, Institutt for Uddannelsesforskning PLD  
Roskilde 2003
- Peal, E. / Lambert, W.E.: The relation of bilingualism to intelligence  
Psychological Monographs, 76, 1-23, 1962
- Pesch, Anja: Qualität aus Kindersicht. Erprobung von Erfassungsmethoden  
Diplomarbeit am Fachbereich Sozialpädagogik der Hochschule für angewandte  
Wissenschaften Hamburg, Juni 2002, upublisert
- Pesch, Anja: Er det mulig for voksne å utforske småbarns perspektiv? En metodologisk  
tilnærming til kvalitative intervju med småbarn  
Deleksamen i Metodologi  
Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Tromsø  
Høst 2002, upublisert
- Romaine, Suzanne: Bilingualism  
Second Edition  
Basil Blackwell Ltd. Oxford & Cambridge, 1995
- Rudie, Ingrid: Feltarbeidet som møteplass: Kartlegging eller tekstlesing?  
I: Fossåskaret, E. / Laurits Fuglestad, O. / Halfdan Aase, T. (red.): Metodisk feltarbeid.  
Produksjon og tolkning av kvalitative data  
Universitetsforlaget AS, Oslo 1997
- Saugestad, Sidsel: Fortolkningens forløp. Om feltarbeid og fortolkning av differensiering i  
samfunn  
I: Fossåskaret, E. / Laurits Fuglestad, O. / Halfdan Aase, T. (red.): Metodisk feltarbeid.  
Produksjon og tolkning av kvalitative data  
Universitetsforlaget AS, Oslo 1997
- Schmidt-Grunert, Marianne (red.): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte  
Interviews als qualitative Erhebungsmethode  
Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau 1999
- Shaw, Ian: Unbroken voices. Children, young people and qualitative methods.  
I: Butler, Ian / Shaw, Ian (red.): A case of neglect? Children`s experiences and the sociology  
of childhood.  
Athenaeum Press, Ltd., Gateshead, Tyne & Wear 1996

Selmer-Olsen, Ivar: Barn imellom og de voksne. En bok om barnas egen kultur  
Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo 1990

Skutnabb-Kangas, Tove: Bilingualism or not. The Education of Minorities  
Multilingual Matters Ltd., Clevedon 1981

Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von  
Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung  
Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1996

Valvatne, Helene / Sandvik, Margareth: Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til  
sjuårsalderen  
Cappelens Forlag AS, Oslo 2002

Vegar Juhas, Admira: Den bosniske identitet i tid og rom  
Hovedfagsoppgave i pedagogikk  
Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø, Vår 2003

Wadel, Cato: Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning  
Hegland Trykkeri A/S, Flekkefjord 1991

Wikan, Unni: Folk – ikke kulturer – kan møtes  
I: Dalland Evans, Tordis / Frønes, Ivar / Kjølroed, Lise (red.): Velferdssamfunnets Barn  
Ad Notam Gyldendal Forlag AS, Oslo 1995

Winger, Nina: Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunnet. Noen  
pedagogiske utfordringer.  
I: Aasen, Petter / Haugaløkken, Ove Kristian (red.): Bærekraftig Pedagogikk. Identitet og  
kompetanse i det moderne samfunnet  
Ad Notam Gyldendal Forlag AS, Gjøvik 1994

Øzerk, Kamil Z.: Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet  
tospråklighet  
Oris Forlag, Oslo 1992

Øzerk, Kamil Z.: Tospråklighet i barndommen  
I: Haugen, R. (red.): Barn og unges oppvekstmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et  
flerkulturelt fellesskap  
Høyskole Forlaget – Nordic Academic Press, Kristiansand 2000

## Vedlegg 1: Intervjuguide Foreldre

- Noen innledende spørsmål

Barnas alder

Fødselssted

Hvor lenge har dere bodd i Norge?

Reiser dere og barna til deres hjemland eller andre land hvor det snakkes tysk?

Hvorfor kom dere til Norge?

- *Språkstrategi*

### **Hvordan bruker dere språk hjemme?**

Har dere en spesiell strategi?

Blander dere språk?

### **Hva synes dere om språk?**

Hvilke språk kan dere?

Synes dere at det er viktig å kunne flere språk?

Tror dere at måten dere snakker morsmålet deres har forandret seg siden dere flyttet hit?

- *Språkkontakt*

### **Hvor mye/ofte tror dere bruker barna sine to språk?**

Hvem tilbringer barna fritida si med? (Når de ikke er på skolen eller i barnehagen)

Har barna mulighet til å snakke tysk utenfor familien?

- *Kontakt med andre*

### **Hvordan bruker dere språk når dere har besøk av venner?**

For eksempel med norske / tyske venner

Velger barna språket etter hva som er den andres morsmål?

Snakker barna tysk med andre tyske barn – for eksempel med søsken – når de befinner seg i et norskspråklig miljø, for eksempel på skolen?

• *Kultur*

**Hvordan kjennes det for dere å bo i et fremmed land med et fremmed språk og kultur?**

**Hvordan ville dere karakterisere hjemmekulturen deres?**

**Synes dere at deres levemåte har forandret seg siden dere flyttet til Norge?**

Tror dere at det har sammenheng med innflytelse av den norske kulturen?

Hvis ja, hvordan ville du karakterisere denne innflytelsen?

• *Lokalsamfunnet*

**Hvordan opplever dere andre sin innstilling til deres morsmål?**

Hvilke språk eksisterer / blir snakket blant deres venner, naboer, på jobb...?

Hvilke land kommer vennene deres fra?

Ville du si at deres nettverk her er flerkulturelt?

• *Tilegnelse av L1 og L2*

**Hvordan bruker barna deres språkene sine?**

Skifter barna språk? Når?

Bruker barna det ene eller andre språket for ulik terminologi?

Ville dere si at barna kan uttrykke noen tema bedre på det ene eller andre språket? I så fall hvilke tema (for eksempel)?

Forekommer det at barna har problem med å forstå tyske / norske ord, men kjenner derimot til tilsvarende ordet på det andre språket?

Hvilket språk velger barna når de snakker med dere?

Med søsken?

Med seg selv, for eksempel når de leker?

**Hvor langt, ville du si, har barna kommet i språkutviklingen?**

Er begge språk utviklet omtrent lik eller synes dere at et språk er dominant?

Legger dere merke til spesifikke feil i barnas språk?

Kanskje feil som dere tror skyldes det andre språket?

• *Språkomverden*

**Hva eller hvem ville dere si, påvirker eller har påvirket barnas språk?**

**Hva tror dere synes barna om sin tospråklighet?**

Ville dere si, at tospråklighet er en fordel eller snarere en ulempe for barna?

Tror dere at barna liker å snakke to språk?

Tror dere at de liker ett språk bedre enn det andre?

Tror dere at barnas atferd har sammenheng med kulturen / nasjonaliteten som er knyttet til det ene eller andre språket?

Hvor tror dere at barna føler seg mest hjemme og hvorfor?

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Forespørsel om deltakelse i prosjektet "En studie av tospråklighet blant barn"

#### Prosjektets formål:

Formålet med mitt prosjekt er å finne ut hvordan tospråklige barn bruker sine språk. Jeg er interessert i å undersøke når barna bruker hvilke språk, når de skifter språk og hvordan forskjellige miljøer som familie, skole og venner påvirker språkbruket og språkutviklingen.

#### Innsamling av data:

Opplysninger om disse områder skal samles inn ved hjelp av intervju og observasjon. Jeg vil gjerne intervju foreldrene til tospråklige barn, morsmåls læreren og eventuelt klassestyreren til de tospråklige barna. Intervjuene skal handle om foreldrenes opplevelse av språkbruket og språkutviklingen til barna, om språkbruket hjemme og om kulturelle aspekter i forhold til livet i utlandet. Lærerne til barna vil jeg gjerne intervju om opplevelser av det enkelte barns språkbruk og språkutvikling i skolesammenheng. Intervjuene tas opp på lydbånd.

I tillegg planlegger jeg å delta i morsmålsundervisningen. Der skal jeg observere språkbruket generelt, og opplysninger som innhentes i denne sammenheng blir ikke knyttet til enkeltelever. Det skal heller ikke brukes noen form for opptak i undervisningssammenheng.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Alt datamaterialet anonymiseres og slettes når prosjektet er avsluttet. Kun intervjueren / databehandleren har tilgang til datamaterialet. Prosjektet er planlagt avsluttet sommeren 2004.

Veilederen min er Gry Paulgaard, Førsteamanuensis på Institutt for pedagogikk, Det Samfunnsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Tromsø. Telefon: 77646615

Deltakelse i prosjektet er frivillig og informanten kan trekke seg underveis uten begrunnelse til enhver tid.

Med vennlig hilsen,

Jeg / vi samtykker

Jeg / vi samtykker ikke