



# Er det deilig å være thai i Norge?

En kvalitativ undersøkelse om hvilke utfordringer unge thai-immigranter har i møte med norsk språk og kultur

Vassilka Toteva Bakken

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i MIKA

Antall ord: 28 928

16. mai 2018

**Opphavsrettigheter**

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.  
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å finne ut av hvilke utfordringer unge thai- immigranter har i møte med norsk språk og kultur. Den overordnede problemstillingen er **i hvilken grad unge thai- immigranter integreres i de norske samfunnet**. For å belyse dette stiller jeg to forskningsspørsmål. Det første vil finne svar på *hvilke faktorer spiller inn i integrering og inkludering av unge thai- immigranter i det norske samfunnet*. Det andre spørsmålet søker svar på *hvilke faktorer spiller inn i språkopplæringen, og hvilke utfordringer unge thai- immigranter opplever i møte med det norske språket*. Utfordringene unge immigranter fra Thailand møter knytter seg både til språkinnlæring, integreringsprosesser og majoritetens holdninger til dem. Ved å presentere observasjonene i denne studien og utfordringene unge thai- immigranter opplever, håper jeg å vekke bevissthet rundt problematikken og oppfordre for grundigere videre forskning og eventuelt bedre oppfølging av deres behov når det gjelder språkopplæring.

Det er intervjupersonenes fortellinger og refleksjoner i konteksten de befinner seg i som står sentralt i undersøkelsen og derfor har jeg valgt å bruke kvalitativ tilnærming og hermeneutisk fremgangsmåte for å belyse problemstillingen. Jeg har brukt semistrukturerte intervjuer for å innsamle data, og intervjuet fem thailandske ungdommer i alder mellom 16 og 20 år og to voksne immigranter fra Thailand i alder mellom 25 og 39 år. I teksten referer jeg ofte til både ungdommer og voksne som *unge thai- immigranter*. Denne betegnelsen referer til thai- immigranter i skole- og arbeidslivsaktiv alder. Jeg skiller mellom *ynge*, som beskriver informantene i alder mellom 16 og 20, og *voksne*, som refererer til informantene mellom 25 og 39 år. For å beskrive konteksten intervjupersonene befinner seg i, har jeg presentert deler av opplæringsloven og en rekke offentlige utredninger.

Forskningsspørsmålene er satt i lys av et utvalg av relevant teori og tidligere forskning. Analysen av data avdekker utfordringer unge thai- immigranter har i møte med norsk språk og kultur, som kan påvirke deres integrering i det norske samfunnet til den grad majoritetssamfunnet ønsker.

# Innholdsfortegnelse

Innledning.....	1
Bakgrunn for valg av tema og metode .....	1
Prosjektets relevans .....	3
Oppbygning av oppgaven.....	4
Teori .....	6
Kultur .....	6
Hva er kultur.....	7
Individualistiske og kollektivistiske livssyn og samfunn.....	7
Interkulturell kommunikasjon og kompetanse .....	8
Akkulturasjon, tilpasning og identitet .....	10
Språk.....	13
Språk og språkutvikling .....	13
Andrespråklæring og tospråklighet.....	15
Motivasjon og mestring.....	17
Motivasjon.....	17
Mestring .....	19
Integrering og inkludering.....	21
Metode.....	23
Hermeneutikk .....	23
Sosial rolle og valg av forskningsmetode .....	24
Valg av informanter .....	25
Intervju .....	26
Gjennomføring av intervjuene .....	28
Bearbeidelse av data.....	29
Transkribering .....	29
Kategorisering .....	29

Validitet og reliabilitet .....	30
Etikk .....	31
Analyse 1: Kultur, inkludering og integrering .....	33
Vertssamfunnets akkulturasjonsholdninger .....	34
Statens visjon for multikulturalisme .....	35
Integrering- og inkluderingspolitikk i praksis .....	36
Interkulturell kompetanse på individnivå og i skolesituasjon .....	39
Akkulturasjonsstrategier på individnivå og Stortingsmelding nr. 49 (2003- 2004).....	41
Alder.....	42
Kulturell distanse.....	43
Motivasjon for migrasjon .....	46
Kulturell identitet .....	47
Sosial støtte og sosial kontakt .....	47
Mestring som «coping» .....	51
Analyse 2: Språk – utfordringer og faktorer som spiller inn i språkopplæringen .....	54
Språkutfordringer .....	54
Tale og skrift .....	54
Læringsstrategier og begrepsbase .....	55
Hvilke faktorer spiller inn i språkopplæringen.....	58
Sosial kontekst.....	59
Holdninger og motivasjon for læring .....	63
Mestring som «mastery» .....	67
Personlighetsfaktorer og læringsmuligheter.....	68
Konklusjon .....	70
Bibliografi .....	73

Vedlegg: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	78
Vedlegg: Intervjuguide – <i>voksne</i> .....	80
Vedlegg: Intervjuguide – <i>ungdommer</i> .....	82
Vedlegg: Oversikt over deltakere.....	84

# Innledning

## Bakgrunn for valg av tema og metode

«Det er deilig å være norsk i Danmark» synges det i en reklamefilm fra 1991 som omtaler Danmark som et bra sommerferiested for nordmenn. Gjennom årene har dette blitt et slagord og brukes i flere sammenhenger, både når det gjelder fotballkamp der det norske laget har vunnet over det danske på bortebane, eller hvordan norske innvandrere i Danmark håndterer sin hverdag. Verden blir mindre på grunn av forskjellige teknologiske prosesser og utallige muligheter og grunner for migrasjon. Migrasjon på sin side leder til møter mellom mennesker som har, blant annet, forskjellige verdier, religioner og språk, og fører til endringer i felleskapet. Mennesker blir påvirket på ulike måter i disse møtene og for noen kan endringene være mer dramatiske enn for andre. Det er opplagt at innvandrere møter flere utfordringer i det nye samfunnet, og en slik forandring på bostedet kan være en stor påkjenning for både innvandrerne og majoritetssamfunnet. Er det da deilig å være thai i Norge?

Ifølge publikasjonen «Innvandrere i Norge 2017» for Statistisk sentralbyrå, utgjør thai-immigranter 5,2% av all innvandring til Norge i 2017, eller 18 634 thailandske personer av forskjellig kjønn og alder. Av disse er det 1550 i grunnskolealder og 1391 i videregående skolealder. En stor andel av thai-immigranter er kvinner som har gjenforent seg med sine ektefeller (Sandnes, 2017). Hovedtema i denne teksten er utfordringene unge thai-immigranter har i møte med norsk språk og kultur.

Min interesse for temaet begynte med min interesse for lingvistikk og språklæring. Jeg har jobbet med elever fra språklige minoriteter i flere år, og på grunn av dette har jeg hatt muligheten til å møte mangfoldige elever og deres foresatte fra flere forskjellige land og kulturer. Jeg er selv immigrant i Norge, og har opplevd noen av utfordringene innvandrere har i møte med norsk språk og kultur. På tross av at jeg ikke har bakgrunn fra asiatisk kultur, kunne jeg se flere likheter mellom opplevelsene jeg hadde når jeg flyttet til Norge og opplevelsene de unge thai-immigrantene jeg møtte hadde. Mitt arbeid og oppriktige interesse for fagfeltet har gjort meg bevisst på interkulturell kommunikasjon og kompetanse, og at det finnes flere forståelser og måter å være på enn kun etnisitet. Jeg oppdager hver eneste dag at kultur er et dynamisk begrep og et dynamisk fenomen. Jeg legger merke til at mennesket endrer seg i møte med andre mennesker, og at nasjonalitet er bare et lite fragment av det

kulturelle bildet som et individ kan betegnes med. Årevis av erfaring som lærer for elever fra språklige minoriteter har gitt meg muligheten til å observere hvordan elever fra ulike språkgrupper opplever norsk skolesystem og læring av norsk språk, samt hvordan ungdommer håndterer tilpasningsprosessene i det nye samfunnet de skal være en del av.

Jeg har observert at thai- immigranter skiller seg fra andre med det at for mange er språktilegnelsesprosessen langsom og vanskelig. Thai elever presterer også lavest på skolen i forhold til andre innvandrergupper og ikke minst sammenlignet med majoritetssamfunnet (Bakken & Hyggen, 2018). En stor andel av thai ungdommer er også blant elevene som ikke fullfører videregåendeutdanningen sin. Flere representanter av majoritetssamfunnet uttaler seg at thai- immigranter er «lite integrert» og «holder seg med sine egne». Jeg er klar over at slike stereotype forestillinger produserer sosiale forskjeller, og prøver å ta avstand fra en slik tankegang. Statistikk, fordomsfulle påstander, mine egne erfaringer og observasjoner, samt samtaler med kollegaer og deres pedagogiske erfaringer med thai elever, gjorde meg nysgjerrig på hva grunnen til lav skoleprestasjon og lav grad av integrering kan være, og om det finnes muligheter til forbedring av læringssituasjonen. Jeg fant lite tidligere forskning når det gjelder thai- immigranter i forhold til større innvandringsgrupper. Jeg håper at denne teksten kan bidra til et økt fokus på utfordringene denne voksende innvandrerguppen har i møte med norsk språk og kultur. Høyere grad av forståelse om thailandsk språk og kultur og kunnskap om utfordringene thai- immigranter møter i Norge, kan bidra til høyere grad av integrasjon, og samtidig bidra til å unngå stigmatisering av denne gruppen innvandrere.

Til å begynne med var jeg mest interessert i språklæringsprosessene, faktorer som spiller inn i læring av norsk som andrespråk, og spesielt hvordan sosialisering kunne påvirke språklæring. I løpet av studiet dette prosjektet er et produkt av, ble jeg stadig mer bevisst på at språklæring kan være kun en del av prosessene som innvandrere, og i dette tilfellet unge thai- immigranter, gjennomgår med tanke på tilpasning og integrering. Kommunikasjon og sosialisering leder til forståelse, som på sin side fremmer integrering, ifølge samfunnsvitere og forskjellige offentlige dokumenter som omtaler innvandring. Hovedproblemstillingen for denne teksten tok form etter gransking av relevant for temaet litteratur og forskning. Jeg ville finne ut av **i hvilken grad unge thai- immigranter integreres i det norske samfunnet**, og dette spørsmålet ble hovedtema for denne teksten. For å enklere belyse dette tema utviklet jeg to delproblemstillinger, der den første omhandler *hvilke faktorer spiller inn i integrering og inkludering av unge thai- immigranter i det norske samfunnet*, og den andre dreier seg om *hvilke faktorer spiller inn i språkopplæringen, og hvilke utfordringer unge thai-*



*immigranter opplever i møte med det norske språket.* For å belyse problemstillingene valgte jeg å sidestille fortellingene til et utvalg av informanter med regjeringens målsetninger for integrering og inkludering, samt regelverk relevant for thailandske immigranter. For å få innblikk i måten unge thai- immigranter så på sin hverdag i Norge valgte jeg å utføre en kvalitativ undersøkelse, som innebar kvalitativt intervju som metode. Målet med dette prosjektet er å få mer kunnskap og forståelse for prosessene unge thai- immigranter opplever i møte med majoritetssamfunnets integrerings- og inkluderingstiltak, og derfor valgte jeg å samle inn historiene til et utvalg av informanter som kunne betegnes som unge thai- immigranter, samt utforske hvilke tiltak er aktuelle for denne gruppen. I forskningsprosessen, ville jeg å fokusere på flere positive sider av saken, samt utforske problemløsninger heller enn kun understreke utfordringer. Dette viste seg til å være en vanskelig oppgave, og derfor ble teksten en fortelling om utfordringene noen immigranter fra Thailand møter i sitt liv i Norge. Jeg oppdaget et hav av fine definisjoner og gode ønsker i regjeringenes målsatsing for et mangfoldig samfunn, samt et hav av utfordringer både for majoritetssamfunnet og de forskjellige innvandringsgruppene når det gjaldt implementering av ulike tiltak og ordninger.

## Prosjektets relevans

De siste årene har innvandringsbildet i Norge grundig forandret seg. På grunn av en krigsherjet verden opplever staten økt innvandring på grunn av flukt, dermed flere individer med flyktningstatus enn tidligere, da hovedårsakene til innvandring i Norge var arbeid eller familiegjenforening. I følge statistisk sentralbyrå, flyttet 26 730 mennesker til Norge på grunn av arbeid i 2011, i forhold til 5359 personer som flyttet hit på grunn av flukt, og 16 273 som ble gjenforent med sine familiemedlemmer. Tallene i 2016 viser at 14 372 mennesker ankom Norge for arbeid, og 15 190 på grunn av flukt. Når det gjelder innvandring på grunn av familieforhold, deler statistisk sentralbyrå innvandringen i to kategorier: familieetablering og familiegjenforening. I et helhetsbilde fra 1990 til 2016 utgjør innvandrere fra Thailand den største gruppen når det gjelder familieetablering med 11 218 personer, som er nesten det dobbelte i forhold til familieetableringsinnvandring fra for eksempel Pakistan, som står på andre plass i samme statistiske kategori (Ordemann, 2017). Jeg nevner denne statistikken på grunn av innholdet i det gjeldene regelverket for integrering og inkludering som omhandler ulike rettigheter og plikter som gjelder immigranter med ulik innvandringsgrunn. Nyere stortingsmeldinger, for eksempel stortingsmelding nr. 30 med tittel «Fra mottak til arbeidsliv-

en effektiv integreringspolitikk», sikter i sin helhet eller i store deler av tekstformuleringen mot flyktninger som innvandringsgruppe. Som et eksempel på majoritetssamfunnets syn på inkludering og integrering, valgte jeg å bruke stortingsmelding nummer 49 (2003- 2004), med tittel «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet». I dette dokumentet blir begrepene inkludering og integrering definert. En stor del av dette dokumentet blir også omtalt i flere offentlige utredninger (omtalt videre i teksten som NOU), også i NOU 2017:2 som er en utredning på bestilling av justis- og beredskapsdepartementet av en ny regjering. Stortingsmelding nr. 49 (2003- 2004) setter fokus på utfordringene forskjellige innvandringsgrupper i Norge har og setter fokus på de ulike måtene å definere integrering og inkludering på, samt understreker viktigheten av språkopplæring for voksne innvandrere. Ett viktig punkt i stortingsmeldingen er å skille mellom integreringspolitikk og en politikk for mangfold gjennom inkludering og deltakelse.

Relevansen av mitt prosjekt og behovet for videre forskning og implementering av eventuelle tiltak bekreftes av den siste NOVA rapporten, en undersøkelse utført av sosiologene Anders Bakken og Christer Hyggen (2018). Rapporten er med tittel «Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn», og dens resultater viser at elever med thailandsk opprinnelse er blant elevene med lavest måloppnåelse når det gjelder skolefag. Vansker med å lære det norske språket kan være en av grunnene, samt store kulturelle variasjoner som kan påvirke og forlenge tilpasningsprosessene (Bakken & Hyggen, 2018).

## Oppbygning av oppgaven

Oppgaven består av fem kapitler som på sin side er delt opp tematisk med tanke på innholdet i de ulike avsnittene. I teorikapittelet legger jeg frem det teoretiske fundamentet for denne undersøkelsen, som er delt i fire hovedtema: *Kultur*, en viktig del av denne oppgaven hvor jeg presenterer kort noen definisjoner, for å belyse problemstillingen som handler om møter mellom kulturer. *Språk*, en viktig faktor som spiller rolle i immigrantenes tilpasningsprosesser og ikke minst i deres integrering i samfunnet. I det avsnittet presenterer jeg teorier om språklæring. Avsnittet om *motivasjon og mestring* omhandler motivasjon for læring og videre utvikling av personligheten, samt mestring i betydning av å lykkes med (mastery) og mestring i betydning av å leve med (coping). Disse begrepene er relevante for oppgaven med tanke på læring og mestring av stress i akkulturasjonsprosessen. Siste avsnitt i teoridelen av oppgaven

handler om *integrering og inkludering*. Avsnittet presenterer definisjoner av begrepene og hvordan det norske samfunnet forholder seg til disse.

Metodekapittelet er en beskrivelse av prosessen med innhenting og behandling av data, samt metoden jeg har brukt i denne kvalitative undersøkelsen for å belyse problemstillingen.

Analysekapittelet er delt i to hovedavsnitt. Første avsnitt presenterer regelverk, stortingsmelding og offentlige rapporter som omtaler migrasjon, innvandring, integrering og inkludering, for å påpeke ulike politiske tilnærminger til innvandring, samt å beskrive konteksten intervjupersonene befinner seg i. I det første analysekapittelet presenterer jeg også resultater i forbindelse med kultur. Deretter presenterer jeg funnene fra intervjuene og eksemplifiserer utfordringer informantene har i møte med norsk språk.

Konklusjonen fungerer som et sammendrag av funnene i denne undersøkelsen.

## Teori

Tema for denne teksten er **i hvilken grad unge thai- immigranter integreres i det norske samfunnet**. Denne undersøkelsen vil illustrere noen av de største utfordringene unge thai- immigranter har i møte med norsk språk og kultur. For å belyse mine problemstillinger og sette en ramme rundt undersøkelsen, har jeg valgt å bruke teorier og forskning om kultur, språk og språkinnlæring, mestring, motivasjon, inkludering og integrering. I en rekke år har folk fra Thailand og flere andre land vandret inn til Norge, og nordmenn har reist ut av sitt land både som turister og som migranter. Verden har blitt mindre på grunn av flere globaliseringsprosesser, og møter mellom mennesker med forskjellige kulturelle bakgrunn har blitt en hverdagslig normalitet. Et av de viktigste kommunikasjonsmidlene mennesket har er språk. Forskning og teorier om språkinnlæring er relevante for denne undersøkelsen, fordi språk spiller en stor rolle i innvandreneres sosial- og arbeidsliv. Motivasjon og mestringstro er hovedfaktorer til læring generelt og dermed viktig å se på i forbindelse med både språkinnlæring og integrering. Inkludering er et begrep som brukes i forbindelse med kommunale og skolerelaterte tiltak når det gjelder elever med ulike funksjonshemninger og spesialundervisning, men også i forbindelse med grupper og individer med minoritetsbakgrunn og majoritetssamfunnets holdninger som en del av mangfoldspolitik.

## Kultur

Et viktig felt av interesse i min undersøkelse er utfordringene en kan møte på grunn av migrasjon, og i samhandling med samfunn som har et sett av verdier og synspunkter som er annerledes enn ens egne. Jeg skal i dette avsnittet gjengi noen beskrivelser av begrepet kultur, viktigheten av individets interkulturelle kompetanse når det gjelder møter mellom mennesker som har bakgrunn fra ulike samfunn, og ikke minst aspektet av identitet, akkulturasjon og tilpasning i det aktuelle samfunnet. Beskrivelser og forskjellige definisjoner av kultur som er omtalt i denne teksten gjenspeiler et behov for forklaring av dette dynamiske fenomenet, og er også i forandring gjennom tidene, på samme måte som menneskene endrer seg i møte med forskjellige kulturer.

## Hva er kultur

Ordet kultur stammer fra det latinske ordet *colere* eller *cultura* og betyr å dyrke, å bearbeide eller kultivere (Den norske akademis ordbok, u.d.). De første som så bort fra begrepet som dyrking av jorda og implementerte dette som humanistisk begrep var representanter for den romerske humanismen. Retorikeren Marcus Tullius Cicero er en av de første til å bruke uttrykket *Cultura Animi*, som betyr dyrking av sjelen. Romerne har også gitt oss et annet begrep som har samme opphav – kultus, som betyr dyrking av guder. I renessansen ble begrepet utviklet videre av humanistene og ble brukt av Rousseau som definerte kultur som utviklet natur eller *sivilisasjon* (Schackt, 2018). En mer moderne definisjon av kultur kan vi se hos flere samfunnsvitere og antropologer, som diskuterer kultur som et dynamisk fenomen og stadig i bevegelse. Begrepet brukes også i sammenheng med beskrivelse av samfunn, eller nærmere hva som kjennetegner ulike samfunn:

Med kultur forstår vi et samfunns normer av alle slag, dets kunnskaper og trosforestillinger, dets oppfatninger av godt og ondt, stygt og pent, språket og andre tegnsystemer og lignende. Videre omfatter kultur alle produktene av menneskers virksomhet: for eksempel bygningene og byggestilene, redskapene, prydgenstandene fremkomstmidlene og våpnene. (Østerberg og Engelstad, 1984:18 i (Kasin, 2011, s. 59).

Eriksen og Sajjad (2015) beskriver kultur som «... det som gjør kommunikasjon mulig». Begge definisjoner beskriver kultur som relasjoner mellom mennesker. «Kultur er ikke noe man *har*, men noe man *forholder seg til*, og noe som *påvirker en*» (Kasin, 2011). På denne måten blir kultur også ansett også som et fenomen som er «stadig i endring som følge av interaksjon med andre, og at kultur først og fremst dreier seg om sosiale relasjoner og prosesser» (Eriksen 1993, 1998, i Kipperberg, 2015). Dette er et viktig poeng i denne teksten da jeg ser på integrasjon og tilpasning, som viser endringer i ens identitet. Dahl (2001) sier at «det ikke er kulturer som kommuniserer, det er alltid mennesker». Han mener også at kultur eksisterer ikke uavhengig av individet, men er noe folk gjør eller konstruerer i samspill med andre.

## Individualistiske og kollektivistiske livssyn og samfunn

Samfunnsvitere diskuterer om innvandreres kulturer og akseptering av norske verdier dreier seg om barneoppdragelse og synet på barn generelt. Qureshi (2011) refererer til modellen Skytte (2001) har brukt i sin bok *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*, og gjør rede for

denne kvalifiseringen av samfunnstyper ved å bruke en grov skissering av hvilke spesifikke trekk som gjenspeiles i de forskjellige typer oppdragelse. Qureshi er imidlertid klar over at slike stereotyper kan lede til uheldige konsekvenser med hensyn til hvordan en ser på etniske minoriteter her i Norge. Han diskuterer videre at slike grove beskrivelser av samfunn ut fra dikotomier som individualistisk versus kollektivistisk kan i liten grad romme «likheter og ulikheter ut fra for eksempel klasse, kjønn, materielle, kulturelle og/eller religiøse nyanser» (Qureshi, 2011, s. 132). Oppdragelse har som hovedmål å utvikle personligheten og personens selvoppfatning, videreformidle verdier og normer, og ikke minst trene i sosial samhandling. Foreldre i alle kulturer viderefører sin kulturarv og sine verdier til etterkommerne. Likevel er noen syn på verdier og oppdragelsesmetoder i endring akkurat på grunn av relasjoner mellom mennesker med bakgrunn fra forskjellige kulturer, og på grunn av holdninger og forhold til majoritetskulturen. Qureshi er kritisk mot multikulturelle studier i Norge og påpeker at flere av disse legitimerer «overdimensjonerte forskjeller og stereotyper», og at samfunnsvitene vurderer andre kun fra sine egne forestillinger. Derfor kan ens idealer om for eksempel barneoppdragelse oppfattes som umoralske og undertrykkende (Qureshi, 2011, s. 146). Fandrem (2011) viser til samme kategorisering av kulturer, men velger å bruke kategoriene førmoderne og moderne samfunn. Selvrealisering, selvfølelsen og lykkefølelsen er viktigere for et individ med individualistisk bakgrunn i motsetning til et individ med kollektivistisk bakgrunn, som mener at fellesskapet er viktigere enn selvet, og at egne behov skal ofres til fordel for gruppens. Hun avklarer derimot sitt valg av bruk av kategorier, og advarer at «i forsøket på å gjøre minoriteten forståelig for majoriteten, står vi i fare for å forsterke avstanden mellom dem» (Fandrem, 2011, s. 43).

## Interkulturell kommunikasjon og kompetanse

Mennesker er forskjellige og har forskjellige sett av forståelser og perspektiver når det gjelder verden. For å kunne kommunisere med hverandre på tvers av nasjoner og kulturer må vi ha forståelse, toleranse og respekt for hverandres synspunkter, kunnskaper og væremåter. Kultur er som tidligere nevnt ikke noe som står fast, men er i endring og er «et dynamisk felt som oppstår mellom mennesker som kommuniserer med hverandre» (Dahl, 2001, s. 61).

Mennesker skaper meninger i kontakt med hverandre, og dermed skaper de spesifikke mønstre, som Geertz kaller «mønstre av mening» (Geertz, 2000). Disse meningsmønstrene er grunnlaget til at mennesker fra forskjellige kulturer kan kommunisere med hverandre. Dahl sier at kommunikasjonen er mulig på grunn av at mennesker har noe til felles. Han forklarer at

personer som ikke kjenner hverandre søker etter kulturelle fellesnevner fordi denne kjennskapen til kultur kan gjøre videre kommunikasjon mulig. Dahl påpeker også, som flere andre, at kultur ikke er begrenset til nasjonalitet eller religion, men kan også beskrives blant annet av forskjellige yrker eller fritidsinteresser, alder og vennekretser (Dahl, 2001). Et slikt perspektiv på mennesker defineres som interseksjonalitet og er beskrevet av Otterstad (2011, s. 152) som en viktig kategoriseringstype som gjør det mulig å se flere sider av et menneske og ikke «skille en ut fra noe som oppfattes som «normalt» og/ eller likt» (Otterstad, 2011). Dahl diskuterer for definisjonen av interkulturell kommunikasjon som noe som skjer mellom «mennesker som oppfatter seg som representanter for kulturelle felleskap så forskjellige at deres tilskrivning av mening påvirkes» (Dahl, 2001, s. 64) . Meninger skapes i kontekster. Dahl bringer aspektet av å lære et nytt språk som en viktig del av den interkulturelle kommunikasjonen. Han påpeker at ikke kun ord og begrepslæring, men også forståelse av nonverbale kommunikative mønstre er nødvendige for denne typen samhandling. Et annet viktig element er personenes verdensbilde. Verdensbilde dannes i omgivelsene og er ikke medfødt. Et barn lærer om verdier, religion og tradisjoner gjennom sine omgivelser. Det lærer seg «å tolke virkeligheten ut fra de referanserammer som finnes» i dets omgivelser (Dahl, 2001, s. 131).

Begrepet kompetanse ble også brukt tidligere i dette kapitlet i sammenheng med språk, og ble beskrevet som ferdigheter. Når det gjelder interkulturell kompetanse, definerer Dahl (2001, s. 175) den slikt: «... Evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende i en gitt situasjon i forhold til mennesker med andre kulturelle forutsetninger». Hans- Georg Gadamer var en tysk filosof, som er veldig viktig for samfunnsvitere og andre forskere med introduksjonen av teorien om den hermeneutiske sirkel, som blir kort beskrevet i metodekapitlet til denne teksten. Han har også beriket forskningen av interkulturelle møter mellom mennesker med sine tanker om forståelse og hvordan forståelsen utvider ens horisonter. Hans viktigste bidrag til fagfeltet interkulturell kompetanse er kanskje synet på fordommer og hvordan disse kan brukes som forståelsens betingelse, tanker som inspirerer flere teoretikere innen interkulturell kompetanse i moderne tid. Gadamer mener at ordet fordommer, slik det brukes i dag, betyr ubegrunnet dom, og at denne betydningen stammer fra religionskritikken etter opplysningstiden, til å beskrive fenomener som ikke lar seg vitenskapelig bevise (Gadamer, 2010, s. 307). For å kunne bruke begrepet i prosessen som fører fram til forståelse, bør det kobles bort fra tanken om en *ubegrunnet* dom til en *foreløpig* dom, og med dette oppfattes som en forforståelse. Det menes at en person må bringe sine

fordommer fram i lyset, for hvis de holdes i det ubevisste «skjønner vi ikke i hvilken grad de påvirker oss» (Drønen, 2015, s. 22). Hvis interkulturell kompetanse må defineres kort, ville jeg gjerne bruke Gadamers vise ord:

Den som ikke har noen horisont, er et menneske som ikke ser langt nok og som derfor overvurderer det nærliggende. Omvendt betyr det «å ha en horisont» å ikke være begrenset til det nærmeste og å kunne se ut over dette. (Gadamer, 2010, s. 341)

Drønen utvider denne tanken ved å tilføye:

Vår egen nåtidige horisont forandres stadig fordi vi hele tiden må teste ut våre fordommer, og i samspill med tradisjonen får vi innspill som forandrer vår måte å oppleve verden på. ... Da kan vi forstå hverandre uten nødvendigvis å være enige. (Drønen, 2015, s. 23)

Jonas Stier, doktor i filosofi ved Högskolan Dalarna i Sverige, mener at den fremtidige arbeidskraften trenger ikke kun profesjonell kompetanse men også interkulturell kompetanse, på grunn større endringer i samfunnets sammensetning (Stier, 2003). Han beskriver interkulturell kompetanse som todelt: innholdskompetanse (content competencies) som referer til aspektet «å vite at» om en spesifikk kultur, og prosesskompetanse (processual competencies) som referer til aspektet «å vite hvordan». Innholdskompetansen omfatter kunnskap om vertskulturen, men også om sin egen kultur. Dette gjelder informasjon og kunnskap om blant annet historie, språk, verdier og normer, vaner, tradisjoner og kjønnsroller. Prosesskompetanse referer til det dynamiske aspektet av interkulturell kompetanse. På personlig plan omfatter denne typen kompetanse kognitive kompetanser - selvrefleksjon, kulturgjenkjenning og problemløsning, og emosjonelle kompetanser - evnen til å håndtere negative emosjoner som oppstår i ukjente kulturelle omgivelser. På mellommenneskelig plan inneholder kompetansen evnen til å tolke variasjoner i ikke- verbale og verbale signaler og emosjonelle responser fra andre (Stier, 2003, ss. 84-86).

Interkulturell kompetanse er en viktig del av dette prosjektet fordi den påvirker akkulturasjonsstrategier som integrering og inkludering i det norske samfunnet.

## Akkulturasjon, tilpasning og identitet

Å flytte til et annet land er utfordrende både for personene som flytter og for majoritetssamfunnet som tar dem imot. For personer med bakgrunn fra mer tradisjonelt



pregede samfunn som flytter inn til et samfunn av mer moderne type (kun en av faktorene som preger ulike kulturer), kan denne forandringen være av større psykologisk påkjenning. «Tilpasning vil by på utfordringer fordi språk, atferd, religion og verdier i den nye kulturen kan være annerledes enn man er vant til» (Fandrem, 2011, s. 49). Fandrem mener også at akkulturasjon handler om «å bli konfrontert med den man er, med det man representerer, med sin identitet» (Fandrem, 2011, s. 50). Begrepet akkulturasjon brukes ofte i den psykologiske litteraturen når det gjelder migrasjon og forklaringer på dens komplekse prosesser. Begrepet stammer fra antropologien og ble definert som gruppeprosesser av Redfield, Linton og Herskovits (1936) slik:

Akkulturasjon betegner fenomener som oppstår når grupper av individer fra forskjellige kulturer kommer i kontinuerlig førstehåndskontakt, med påfølgende endringer i de opprinnelige kulturelle mønstrene av enten én eller begge gruppene. (Redfield et al. 1936 i (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006, s. 72), min oversettelse)

Konseptet av akkulturasjon som psykologisk prosess på individnivå ble introdusert av Graves (1967) og refererer til endringene individet gjennomgår i en kulturell kontakt. Individet blir påvirket direkte av både majoritetskulturen og sin egen (Berry et al., 2006, s. 72). Berrys akkulturasjonsrammeverk setter lys på noen av prosessene en gruppe eller person kan gjennomgå for å tilpasse seg den nye kulturen. Dette rammeverket gir en god oversikt over faktorer som påvirker tilpasningen. På gruppenivå, for eksempel, er både den opprinnelige og den nye kulturen eller det nye samfunnet nevnt, og at både politiske, demografiske og økonomiske faktorer kan påvirke akkulturasjonserfaringen, og videre tilpasningsprosessen. På individnivå nevnes det blant annet faktorer som alder, kjønn, utdanning, helse og personlighet. Berry og hans kollegaer (2006) nevner også noen stressfaktorer som en viktig del av tilpasningen i den nye kulturen og at depresjon ikke er utelukket avhengig av hvilke akkulturasjonsholdninger en bruker. Disse holdningene er ofte omtalt også som akkulturasjonsstrategier.

Ifølge Berry finnes det fire strategier som innvandrere bruker til å håndtere akkulturasjonsprosesser på. De handler om hvor viktig det er for individet å ivareta sin opprinnelige kulturelle identitet, og i hvor stor grad individet deltar i det nye samfunnet (Berry et al., 2006, s. 73). Når det gjelder innvandrernes akkulturasjonsstrategier bruker Berry begrepene *integrering*- personen mener det er viktig å ivareta sin kultur, og samtidig søker mer kontakt med personer fra den nye kulturen, *assimilering*- når man ser kun den nye kulturen som viktig, *separering*- individet eller gruppen kun er opptatt av opprinnelig kultur,

og *marginalisering*- når en ikke har fokus på verken opprinnelig eller den nye kulturen. Når det gjelder vertssamfunnets akkulturasjonsstrategier brukes begrepene *multikulturalisme*-majoritetssamfunnet legger til rette for å utrykke ens etniske tradisjoner og verdier, *smeltedigel*- krav fra majoritetssamfunnet om at én skal fult gi opp sitt opprinnelige kulturelle opphav, *segregering og ekskludering*- dersom det dominerende samfunnet krever og håndhever separasjon eller marginalisering (Berry et al., 2006, ss. 73- 76).

Ward og hennes kollegaer (1996) beskriver to typer tilpasning som oppstår som et resultat av en kontinuerlig kontakt mellom mennesker med bakgrunn fra ulike kulturer- psykologisk og sosiokulturell tilpasning (Berry et al., 2006; Fandrem, 2011). Den psykologiske tilpasningen refererer til kjennetegn som er innvendige for individet, som for eksempel god psykisk helse (lite angst, depresjon og psykosomatiske symptomer) og en sterk følelse av velvære (selvtillit og tilfredshet). Den sosiokulturelle tilpasningen refererer til kvaliteten av relasjonene mellom mennesker (Berry et al., s. 13). Denne typen tilpasning måles ofte gjennom grad av sosial kompetanse, eller nivå av atferdsproblemer (Fandrem, 2011, s. 75).

Identitetsskaping er en dynamisk, livslang prosess som byr på flere utfordringer, spesielt i ungdomsalderen. «Å ha identitet vil si å kjenne seg selv og vite hva en står for» (Imsen, 2006, s. 433). Erik Homburger Eriksons teori om menneskets personlighetsutvikling tar utgangspunkt i teorier som omfatter betydningen de sosiale kreftene har i formingen av mennesket. Han deler livsløpet i åtte aldersperioder, der hver periode har sin karakteristiske «krise» eller personlighetsproblem. Med dette mener han at selvet får nye perspektiver og danner en «åpenhet, en sårbarhet eller labilitetstilstand hvor mulighetene er til stedet for både positivt og negativt utfall» (Erikson, 1968 i Imsen, 2006, s. 434). Spesielt i puberteten er det en utvikling der det positive utfallet kan være identitetsdanning, når det oppnås et bilde av seg selv som tilsvarer den indre enheten som var samlet opp fra tidligere forståelser og erfaringer. Det negative utfallet i denne livsfasen kan bli en identitetsforvirring, der personen overidentifiserer seg med andre og ikke klarer å finne sin plass i den sosiale omverdenen. Berry et al. (2006) ser videre på identitetsdanningen hos innvandrere, og deler den kulturelle identiteten i kategoriene etnisk og nasjonal. Immigrantene kan identifisere seg med sin etniske gruppe eller opprinnelig kultur (etnisk identitet), og med det majoritetssamfunnet (nasjonal identitet). Identitetsdanningsprosessen er veldig avhengig av familie, samfunn og nasjonale kontekster som ungdommene eksponeres for. Prosessen med etnisk identitetsdanning for ungdommer i innvandrerfamilier innebærer å utforske etniske holdninger, verdier og praksiser lært hjemme av deres innvandrerforeldre og å betrakte dem i forhold til holdninger, verdier og

praksiser deres likemenn og majoritetssamfunnet har. Etnisk identitet vurderes i forhold til i hvilket grad man har følelse av tilhørighet til, og forbindelse med sin egen gruppe. Den kan variere fra lav etnisk identitet uten interesse, engasjement og forbindelse, til sterk etnisk identitet i form av stolthet og positive følelser. Den nasjonale identiteten beskrives som forholdet og holdningene en person har for majoritetssamfunnet. Ungdommene kan ha sterke, positive tilhørighetsfølelser for majoritetssamfunnet, eller føle at de er ekskludert eller avvist av majoritetssamfunnet (Phinney og DeVich-Navaro, 1997 i Berry et al., 2006, s. 77).

Relasjonen mellom etnisk og nasjonal identitet er en viktig del av akkulturasjonen. James A. Banks og hans kollegaer (2016) påpeker for eksempel at elever trenger å utvikle en god sammensetning av kulturelle, nasjonale, regionale og globale identiteter og trofastheter for å kunne være effektive borgere i en verden karakterisert av globalisering og global migrasjon (Banks, Suárez-Orozco, & Ben-Peretz, 2016, s. 44).

## Språk

Språk er en av kategoriene jeg anser som en av de viktigste i denne undersøkelsen. Thai språk har et sett av grammatiske regler som er ulike reglene i norsk som kan gjøre innlæringen veldig vanskelig. Ved flere anledninger blir det diskutert spørsmålet om det var høna eller egget som kom først, eller i dette tilfellet om grunnen til mindre grad av integrering skyldes lavere språkkompetanse, eller går mindre grad av sosialisering ut over innlæring av andrespråket. I dette avsnittet skal jeg presentere noen syn på språk og språkutvikling, samt se på hva nyere forskning i feltet andrespråklæring sier, og orientere om begreper som brukes i denne sammenhengen.

## Språk og språkutvikling

Store norske leksikon (2014) definerer språk som et tegnsystem som brukes for kommunikasjon og er karakteristisk for en gruppe mennesker som vil utveksle ideer. Det finnes tre kategorier av språk- tale, skrift og tegn. Kategoriene har forskjellige systemer av regler som varierer avhengig av samfunnet de brukes i, på samme måte som andre regler for sosial atferd. Derfor finnes det forskjellige språk i verden (Simonsen, Kjøll, & Faarlund, 2014).

Språk er et komplekst kommunikasjonssystem som har en form for hierarkisk oppbygning og kan deles i flere språklige nivåer: grammatikk, bestående av fonologi, morfologi og syntaks; semantikk, bestående av ordforråd; og pragmatikk som omfatter hvordan språkbruken bidrar til ytringers meningsinnhold. Noam Chomsky og hans tilhengere ser på grammatikk som et mentalt system i hjernen som inneholder regler og prinsipper for strukturering av menneskelige språk (Berggreen & Tenfjord, 1999). Chomsky- retningen påstår at språk er så komplekst at det ikke kan læres kun ved språkbruk og at «språk er for spesifikke av natur til å være lærbare ved hjelp av vår generelle kognitive utrustning» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 22). Språkkompetanse er ofte et element i språklæring. Begrepet kompetanse i denne sammenheng omfatter språkbrukerens kunnskap om sitt morsmål, og begrepet performans står for den faktiske bruken av språket i konkrete situasjoner (Chomsky, 1965, s. 2). Chomskys forskningsperspektiv beskriver en universell grammatikk, som er delvis medfødt, og er fundamentet for menneskets språktilegnelse. Hans syn på språkkompetanse er at den er bare viten, den omfatter ikke evnen til å bruke viten:

Lingvistisk teori dreier seg om den idealiserte taler- lytter i et fullstendig homogent språksamfunn, som kan språket til fullkommenhet og er upåvirket av forhold som er uten relevans for grammatikken, slik som minnebegrensninger, distraksjoner, endring av oppmerksomhets- og interessefokus og feil (tilfeldige eller systematiske) i den faktiske bruken av språket. (Chomsky, 1965, s. 1; oversatt av Berggreen og Tenfjord, 1999, s. 24)

Et slikt idealisert perspektiv ble kritisert av sosio- og etnolingvister, som var mest interessert i språkbruken i sin sosiokulturelle kontekst.

En av de fremste russiske teoretikerne, Lev S. Vygotskij mener at språket er det viktigste redskapet når et menneske skal tilegne seg kultur og felles sosiale kunnskaper i sin utvikling (Vygotskij, 2001). Han diskuterer forskjellige tilnærminger til utvikling og læring, der språk spiller en viktig rolle. Et sentralt poeng hos Vygotskij er at den intellektuelle utviklingen og tenkingen begynner med det sosiale og deretter kommer det individuelle. Han mener at den intellektuelle utviklingen har utspring i språk som et sosialt fenomen. For ham er tenking og språk uatskillelige, da språkbruk uttrykker tenking, og tenking foregår ved hjelp av språkbruk (Vygotskij, 2001). Vygotskijs perspektiv på læring og undervisning er aktuelt for denne undersøkelsen ikke minst fordi han skiller mellom spontane begreper og vitenskapelige begreper i forbindelse med læring i skolen. Imsen definerer disse begrepene slikt:

Spontane begrep er slike som barn lærer på egen hånd, i dagliglivet utenfor skolen, og hverdagsbegreper som de utvikler «*av seg selv*» i skolen. Vitenskapelige begreper er begreper som er utviklet innenfor de ulike skolefagene, og som har en mer presis betydning. (Imsen, 2006, s. 262)

Vygotskij har også uttrykt synspunkter på opplæring i språk som ikke er morsmålet. Han mener at innlæreren bør ha oppnådd en viss grad av modning i utvikling av sitt morsmål, og at det nye språket kan øke bevisstheten overfor sitt eget.

## Andrespråklæring og tospråklighet

I mitt prosjekt har jeg lagt vekt på andrespråklæring og hvordan integrering og inkludering blir påvirket av kunnskap i det andre språket. Denne typen forskning er en ny vitenskapelig disiplin, som ble vekket behov for i de senere årene på grunn av «folkegruppens bevegelse på tvers av nasjoner», og ikke minst bruken av «flere språk i internasjonalt samarbeid og i global handel» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 15). Begrepet andrespråk refererer til språk som personen tilegner seg etter det førstespråket eller morsmålet er etablert «i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Engen & Kulbrandstad, 1998, s. 24). Begrepet betegner også tredje, fjerde etc. språk som blir lært etter treårsalderen, hvor et skille blir markert. Ved treårsalderen «kan en regne med at førstespråket er etablert i sine strukturelle hovedtrekk» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16). Hvis barnet lærer to språk på en naturlig måte før treårsalderen, regnes begge språk som førstespråk, da innlæringen minner mest om ordinær morsmåls læring. Førstespråk og morsmål er «det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest knuttet til følelses- og identitetsmessig» (Engen & Kulbrandstad, 1998, s. 24). I Norge skilles det mellom begrepene fremmedspråk og andrespråk. Fremmedspråk er det språket en lærer vanligvis i skolerelatert situasjon og utenfor miljøet dette språket brukes som dagligspråk. Personen bruker ofte begrenset tid på å lære språket og det anvendes lite eller ikke i det hele tatt utenfor skolesituasjonen.

Prosessen med andrespråklæring er avhengig av indre og eksterne faktorer. Eksterne faktorer er det sosiale miljøet språket brukes i, hvor mye målspråket brukes i allsidig kommunikasjon, og om innlæreren har tilgang til undervisning i eller på målspråket (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 63). Interne faktorer utgjør den kognitive utrustningen av innlæreren, ens kunnskap om førstespråket, ens individuelle og særtrekk. «Grad av integrering i målspråkssamfunnet og sosialpsykologiske faktorer (motivasjon bl.a.) står sentralt» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 63). En modell som gir oversikt over faktorene som påvirker andrespråklæring er Spolskys

modell. I korte trekk viser denne modellen til at *sosial kontekst* fører til *holdninger*, som på sin side viser seg i språkinnlæreren som *motivasjon*. Motivasjonen samvirker med andre *personlighetstrekk*, slike som alder, personlighet, evner og tidligere kunnskap.

Personlighetstrekkene forklarer hvordan språkinnlæreren bruker de tilgjengelige *læringsmulighetene*, være seg formelle eller uformelle. Til slutt viser modellen til at samspillet mellom språkinnlæreren og situasjonen bestemmer hvilken *språklig og ikke-språklig utbytte* språkinnlæreren får (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 28).

Et viktig navn for andrespråklæringsforskningen er Jim Cummins, professor i pedagogikk ved University of Toronto, Canada. Cummins' (1983) hypotese omfatter forskjellige nivå av språkviten av morsmålet og målspråket, og hvordan målspråket bygger på grunnlaget av morsmål. Han har utviklet modellen som blir kalt for dual isfjell modell og er beskrevet som to isfjelltopper, som representerer morsmålet (L1- språk 1) og målspråket (L2- språk 2). Toppene over overflaten viser, slik Cummins beskriver dem, overflatespråket som inneholder konversasjonsferdigheter, flyt og hverdags samhandling med andre. Dette kaller han for Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS). Under overflaten ser vi et felt der språk en og språk to har til felles. Cummins mener at det ligger en forforståelse for språket, og at hvis man kan noe på morsmålet, trenger en ikke å lære det på nytt, men å lære seg å si det samme på et annet språk. Dette kaller han for Common Underlying Proficiency. Under overflaten ser vi også Cognitiv Academic Language Proficiency (CALP) som refererer til den intellektuelle utviklingen, individets akademiske begrepsbase og erfaringer (Cummins, 1983).

Tospråklighet er vanligvis definert som enkeltes ferdigheter i to eller flere språk, men også «i hvilke situasjoner og til hvilke formål en bruker språkene, og hvilke holdninger en har til dem» (Engen & Kulbrandstad, 1998, s. 24). Ferdighetene kan være kommunikative eller formelle, og personen kan ha forskjellige grader av dyktighet når det gjelder reseptive og produktive ferdigheter. Språkferdighetene deles også i muntlige og skriftlige ferdigheter. Å lytte og å lese er reseptive ferdigheter, og å snakke og å skrive er produktive ferdigheter. For å kvalifisere en person som tospråklig er det viktig å se hvilke domener en bruker språket i, hvilke kommunikasjonspartnere en har og hvilke emner og funksjon samtalen omfatter.

For at en person skal kalles tospråklig, må han eller hun ... ikke bare ha gode ferdigheter på begge språkene og kunne bruke dem i ulike sammenhenger; vedkommende må også identifisere seg med dem begge og av andre bli indentifisert med det ene så vel som det andre språket. (Engen & Kulbrandstad, 1998, s. 41)

Når det gjelder perspektivet av språkholdninger er det viktig å nevne at en person identifiserer seg mer eller mindre med en eller annen kultur, dermed med det språket kommunikasjonen foregår på innen denne kulturen. Språk er en del av individets kultur og ens identitetsmarkør.

## Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring er begreper som omhandler det som forårsaker det å ønske å utføre eller lære noe eller om å klare noe. Disse psykologiske prosessene har stor betydning for både språklæring og akkulturasjonsprosessen, og er derfor en del av min undersøkelse.

## Motivasjon

Gjennom et grundig innblikk i flere teoretikers definisjoner og verk, gir Imsen (2006, s. 375) en enkel definisjon av motivasjon slik: «Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører». Vi bruker begrepet når det dreier seg om målrettede handlinger, og deler det i to typer- *indre* og *ytre* motivasjon. *Ytre* motivasjon forklares med at individet ønsker å oppnå noe forhåndsbestemt, en belønning eller et mål. *Indre* motivasjon handler om personlighetsegenskaper som ligger til grunn, for eksempel arbeidsprosessen, interesse for saken eller handlingen i seg selv.

Motivasjonen er også påvirket av personens verdier og hva en anser som godt og vondt, viktig, mindre viktig og uviktig. Individet motiveres av flere faktorer, hvorav en er den kulturelle sammenhengen en hører til. Det finnes forskjellige syn og teorier når det gjelder motivasjon.

I behavioristisk teori står belønning og straff sentralt. Disse skal være «årsaken til at individet engasjerer seg og utfører en handling» (Imsen, 2006, s. 379). Behavioristene mener at det er belønningen som får personen til å gjenta en positivt betinget handling. Belønning trenger ikke nødvendigvis å være fysisk, men kan også være i form av ros eller symbolsk.

De kognitive teoriene legger vekt på hvordan våre tanker påvirker motivasjonen. Teoretikere som Piaget, for eksempel, mener at det er trangen til å forstå og finne ut av noe som leder til læring. Disse teoretikerne regner med at mennesket er et nysgjerrig vesen som søker konstant etter mening, organiserer omverden i begreper og kategorier og at «å mestre de oppgavene en har satt seg, er en del av menneskets natur» (Imsen, 2006, s. 380). Hvordan en tenker om seg selv og sine evner har også stor betydning for motivasjonen. Albert Bandura (1977) bygger

sin sosial- kognitiv teori om motivasjon på mestringsforventninger individet har, samt læring gjennom observasjon og imitasjon. Han mener at man lærer også av andres feil, og ikke bare av sine egne. Bandura beskriver observasjonslæring som en firedelt prosess som innebærer *oppmerksomhet, hukommelse, gjenskaping og motivasjon* som på sin side leder til etterlignet atferd. Når det gjelder oppmerksomhet påpeker han at man ikke kan lære noe av observasjon med mindre man planlegger å lære noe og oppfatter nøyaktig viktige trekk ved modellatferden (Bandura, 1977, s. 24). Viktige komponenter i oppmerksomhetsprosessen er: å velge hva som er av interesse for observasjonen, også kalt selektiv observasjon; hvor imponerende eller avansert modellatferden er, hvilke verdier eller prestisje en ser i modellatferden; og sist men ikke minst, å kunne forutse konsekvenser av atferden. Bandura hevder at folk ikke kan bli påvirket av en observasjon, hvis de ikke husker modellatferden. Hukommelsesprosessen innebærer å huske aktivitetene hos modellen og å overføre dem til egen form. Den tredje delprosessen er gjenskaping av modellatferden. Den står for å omsette det observerte til egen handling og er avhengig av egne forutsetninger. Med tanke på sosial læring er det viktig å skille tilegnelse og ytelse fordi folk ikke utretter alt de lærer. Det er mer sannsynlig at man adopterer modellatferd som resulterer i utfall som en verdsetter, enn hvis resultatet er ulønnsomt eller ender i straff. Med andre ord, er motivasjon på plass i form av direkte belønning, vikarierende belønning (personen ser at andre blir belønnet for atferden) eller selv-motivering (Bandura, 1977; Imsen, 2006).

Humanistiske motivasjonsteorier, på sin side, legger vekt på mennesket som et sosialt og helhetlig vesen og forutsetter en rekke medfødte eller tillærte behov som kan ligge bak motivasjonen. Den mest kjente av behovsteoriene er Abraham Maslows teori om hierarkiske behov. Han tar klar avstand fra at mennesket styres kun av fysiologiske behov, og er på jakt etter grunnleggende fellestrekk ved menneskelig atferd. Maslow mener at noen behov er mer grunnleggende enn andre og setter dem i en hierarkisk pyramide, der primærbehovene kommer først, og de mer sosialt orienterte og humanistiske behov er plassert høyere opp. Han prøver å beskrive mennesket som alltid søkende, og derfor når et behov blir tilfredsstilt, melder det seg et nytt ønske eller behov. Maslows behovspyramide er delt i fem nivå og to hovedkategorier. Den ene gruppen består av livsnødvendige betingelser for mennesket og kalles *mangelbehov* (deficiency needs). Disse opptar de nederste etasjene i pyramiden. Høyere oppe i behovspyramiden finnes det behov for å gjøre ting, utforske, sosiale behov, som kalles *vekstbehov* (being needs) (se fig 6). Maslow synes at mennesker ikke formes av omgivelsene



men tvert imot er det menneskene som «organiserer og skaper den ytre realitet ut fra våre indre behov» (Imsen, 2006, s. 384).

De *fysiologiske behovene*, som er i bunnen av pyramiden, er nødvendige for at mennesket skal overleve. De omfatter sult, tørst, søvn og andre som må bli tilfredsstillt for at individet skal ha motivasjon for å gjøre noe annet. Behovet for *trygghet og sikkerhet* dreier seg om stabilitet, avhengighet, beskyttelse, behovet om å være fri for frykt og kaos, samt behovet for struktur, orden og grenser. Maslow plasserer behovet for *kjærlighet og sosial tilknytning* på tredjeplass blant de grunnleggende behovene. Han påpeker at det ikke finnes mye psykologisk informasjon om dette behovet, og gir ingen annen begrunnelse for dets eksistens enn at mennesket er et sosialt vesen. Behovet handler ikke bare om å få noe, men også om å gi noe på det mellommenneskelige planet. Behovet for *anerkjennelse og respekt* omfatter på den ene siden individets ønske om å duge til noe, om å føle at en kan mestre en oppgave, tillit til egne evner og krefter. På den andre siden innebærer dette behovet ønsket om å være akseptert og fortjene beundring av andre. På toppen av pyramiden finner vi behovet for *selvrealisering*. Selvrealisering har sammenheng med yrket der man kan yte sine evner og talenter, og hvor det gis rom for kreativitet og selvstendighet. En musiker må lage musikk, en kunstner må male og en forfatter må skrive for at de skal, til syvende og sist, føle seg tilfreds med seg selv. Man *må* være det man *kan* være (Maslow, 1970, s. 46). Maslows teori er relevant for dette prosjektet for å belyse de sosiale behovene et menneske har, og hvordan motivasjonen for læring og sosialisering i integreringsprosessene kan øke.

## Mestring

Mestring er et begrep som brukes ofte i moderne psykologi og pedagogikk og refererer til håndtering av oppgaver og utfordringer man møter i livsløpet. Dette være seg konkrete oppgaver som krever kompetanse eller mer omfattende utfordringer som mestring av stress i forskjellige situasjoner, hvorav også akkulturasjon. Begrepet mestring kan ses i betydning av de engelske begrepene *mastery* som betyr «å lykkes med» og  *coping* som betyr «å leve med». Mestring som *å lykkes med*, er relevant for dette prosjektet i forbindelse med læring. Bandura (1977; 1994) introduserer begrepet mestringstro (self- efficacy), som ligger i grunnen av prestasjonsytelse. Bandura synes at en sterk følelse av mestringstro forbedrer menneskelig prestasjon og trivsel på mange måter. Personer med høy tro på sine evner oppfatter vanskelige oppgaver som utfordringer som skal mestres i stedet for trusler som skal unngås. I situasjoner

med nederlag sikter slike mennesker til at de ikke har hatt nok kunnskap, egenskaper eller ferdigheter til å mestre situasjonen, men at disse kan tilegnes til senere bruk. Mestringstro leder til personlig oppnåelse, reduserer stress og minker sårbarhet og depresjon. I motsetning vil mennesker som ikke har tro på sine evner vike unna vanskelige oppgaver som de opplever som personlige trusler. Personer med lav mestringstro forplikter seg lite til målene de velger å forfølge og mister lett troen på egne evner ved nederlag. De er lette ofre for stress og depresjon (Bandura, 1994, s. 2). Bandura går ut fra at det er fire kilder som kan påvirke mestringstro hos individet. På første plass setter han *mestringserfaring* (mastery experience). Man kan bygge positiv forventning til mestring ved å oppleve mestring og suksess via tilstrekkelig utfordrende oppgaver. Dersom oppgavene er for lite utfordrende kan personen bli vant til å lykkes med en gang og lett bli demotivert i møte med motstand ved senere anledning. Alt for krevende oppgaver kan lede til gjentatte nederlag som vil minske mestringstroen. En annen måte å styrke mestringstroen er *vikarierende erfaringer* eller observasjonslæring. Gjennom å observere andre utføre og mestre oppgaver kan individet selv tro at de også kan mestre liknende situasjoner. I motsetning, kan observasjon av andres nederlag påvirke mestringstroen negativt. Den tredje faktoren for mestringstro er *sosial overtalelse*. Personen får mestringsforventning av å bli overbevisst av andre at de kan lykkes. Det fjerde elementet som påvirker mestringstro er *fysiologiske og mentale tilstand*. Man kan tolke sine reaksjoner på stress og spenning som tegn på sårbarhet og lav prestasjonsevne (Bandura, 1994, s. 3). Dette kan ha en negativ påvirkning på mestringstroen.

Begrepet mestring i betydningen «å leve med» er grundig utforsket av teoretikeren Richard Lazarus som regnes som en av de mest sentrale innenfor stressmestringsteori (Fandrem, 2011). Dette begrepet er relevant for denne undersøkelsen i forbindelse med opplevelse av stress i akkulturasjonsprosessen. Lazarus mener at mennesker kan bruke forskjellige mestringsstrategier uavhengig av den ene eller den andre kulturkategoriseringen. Ifølge ham spiller det emosjonelle aspektet hovedrollen i individets tilpasning til det nye samfunnets sett av regler. Lazarus ser på mestring som en måte å *leve med* situasjonen på, og beskriver en del mestringsstrategier som er relevante for problemløsning og situasjonsbetinget håndtering av stress. Lazarus og hans kollega Susan Folkman (1984) definerer denne typen mestring slik:

Kognitive og atferdsmessige anstrengelser under konstant endring som søker å håndtere eksterne og/eller interne krav vurdert som frustrerende eller til å overskride personens ressurser. (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141), min oversettelse)

I denne tilnærmingen blir reaksjonen til stressfaktorene i omgivelsene preget av en samhandling med miljøet, og kravene dette miljøet stiller til personen. Lazarus beskriver stress som noe individuelt og avhengig av personens kognitive, fysiologiske og transaksjonelle forståelsen av situasjonen man befinner seg i. Dette vil si at forskjellige mennesker vurderer situasjoner på forskjellige måter ut ifra sitt egne utgangspunkt. I følge Lazarus og Folkman, foretar man en kognitiv vurdering over situasjonen man befinner seg i eller forventer å møte. De beskriver tre typer vurdering for håndtering av stress. *Primær vurdering* handler om å se på situasjonen som irrelevant, harmløs/gunstig, eller stressende og videre om å betrakte om situasjonen fører til tap eller skade, eller til vekst og mestring og kan heller ses på som en utfordring enn som en krise. *Sekundær vurdering* handler om å finne ut av hvor mye ressurser, i form av tro og mål man har for å takle den aktuelle situasjonen. Primær og sekundær vurdering trenger ikke nødvendigvis komme i denne rekkefølgen, og er avhengige av personens evner til å håndtere og mestre omstendighetene, samt om kravene forandrer seg eller om personen forbedrer sine ferdigheter. *Tertiær vurdering* er en revurdering av forholdet i tilfelle ny informasjon blir tilgjengelig. I henhold til disse vurderingene beskrives det to hovedkategorier av mestringsstrategier- problemfokusert mestring og emosjonsfokusert mestring. *Problemfokusert* mestring omtaler vi når personen vil fjerne eller modifisere kilden til stress. Man tar i bruk strategier til å løse problemet, gitt at problemet er definert før en benytter seg av eventuelle løsninger. *Emosjonsfokusert* mestring handler om individets følelser, og strategiene knyttet til den har som mål å håndtere de følelsesmessige konsekvensene av stressituasjonen (Lazarus & Folkman, 1984).

## Integrering og inkludering

Prosessene integrering og inkludering er sentrale for denne undersøkelsen. Integrering referer til individet og individets evner til å tilpasse seg til den nye kulturen, samt holdninger en har til det nye samfunnet. Inkludering derimot, handler om majoritetssamfunnets holdninger til immigrantens kulturelle behov, og hvordan majoriteten tilpasser seg til, behandler og håndterer dem. Begrepene integrering og inkludering har vært brukt om hverandre og oftest definert som tilpasningsstrategier. Samfunnsvitene nevner i stor grad integreringsprosesser som en positiv utvikling av akkulturasjonsprosessen. I Norge har integrering vært slått fast som tilpasningsstrategi i alle offentlige dokumenter med opphav etter 1974 for eksempel i Kommunal- og arbeidsdepartementets Stortingsmelding nr. 74 (1979- 80) om innvandrere i

Norge. I denne forklares «den nye» situasjonen i Norge, der arbeidsinnvandring har økt, og flere av føringene innebærer at immigrantene ikke skulle måtte resignere sin egne kultur for å kunne bli en del av majoritetssamfunnet (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1979). Meldingen anmoder for gjensidig respekt mellom ulike grupper og kulturer, og valgfri grad av tilpasning. Minoritetene skulle kunne ta vare på eget språk, religion og kulturelle ytringsformer. Tidligere på syttitallet var integrering sett på som innlemming av innvandrere i majoritetssamfunnet og grenset til assimilering. I nyere dokumenter som for eksempel Stortingsmelding Nr. 49 (2003- 2004) «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse», blir begrepet integrering sett i forhold til begrepet inkludering, og oppfordrer for gjensidighet mellom minoriteter og majoritetssamfunnet. Andre eldre rapporter og dokumenter som omtaler integrering og er relevante for denne undersøkelsen er: NOU 2010:7 «Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet», NOU 2011:14 «Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak». Jeg ser også på den mest aktuelle rapporten, nemlig NOU 2017:2 «Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring» for å referere til dagens holdninger i majoritetssamfunnet til innvandring. Disse blir grundigere sett på i analysekapittelet av denne undersøkelsen.

Inkluderingsbegrepet ble opprinnelig sett i sammenheng med tilhørighet, som et grunnleggende menneskelig behov, for å kunne fungere sammen med andre i samfunnet (Jortveit, 2017, s. 39). I dag har inkluderingsbegrepet delvis erstattet integreringsbegrepet når det gjelder opplæring. Inkludering ble et aktuelt tiltak i Norge som direkte følge av Salamancaerklæringen i 1994, utarbeidet av UNESCO og undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge (UNESCO, 1994). Maryann Jortveit, professor i flerkulturell pedagogikk ved universitetet i Agder, har samlet noen definisjoner av inkludering og siterer blant andre definisjonen brukt av Cora Alexa Døving i boka «Integrering. Teori og empiri»:

... betegnelsen på en sosial prosess som, på et eller annet nivå, føyer sammen ulike minoriteter og majoriteter til «det norske samfunnet. (Døving 2009:9 i Jortveit 2017, 41)

Inkludering er et begrep som oftest brukes i sammenheng med spesialundervisning og tilpasset opplæring, men har i de siste årene blitt brukt i sammenheng med integrering både når det gjelder skolegang og når det gjelder integreringspolitikk for innvandrere generelt. Begrepet blir videre sett i lys av diverse offentlige dokumenter og rapporter i analysekapittelet til denne undersøkelsen.

## Metode

I enhver forskning er en metodisk tilnærming valgt for å belyse problemstillingen forskeren undersøker. Kvantitativ metode omfatter en analyse av et fenomen i forhold til andre fenomener med felles trekk, der tall og mønster blir analysert i form av tabeller, grafiske figurer og statistikk. Ettersom min problemstilling omfatter mennesker og deres unike synspunkter, opplevelser og erfaringer, er det på sin plass at kvalitativ metode blir brukt som en stillas i mitt prosjekt. Jeg har også valgt å støtte de forskjellige elementene av mine funn med tidligere forskning som dekker liknende tema. Kvalitativ metode er ganske populær i forskning når det gjelder etnografiske og samfunnsvitenskapelige disipliner. «Den bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi)» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Et viktig grunnlag for kvalitativ metode er innsamling og fortolkning av data. Innsamling av data er ofte representert av forskjellige former av observasjon og forskningsintervju.

## Hermeneutikk

Refleksjoner rund de innsamlede data er en gjennomgående aktivitet i løpet av en kvalitativ undersøkelse. For denne teksten gjelder hermeneutikk som fortolkende strategi.

Hermeneutikken i dag ble opprinnelig utviklet innenfor filosofien og litteraturvitenskapen, og handlet om tolkning av skriftlige tekster, og før dette igjen var hermeneutisk metode brukt innenfor teologien til tolkning av bibeltekster (Fangen, 2015). Et viktig navn å nevne i forbindelse med den hermeneutiske sirkel er Hans- Georg Gadamer, som mener at den eneste riktige metoden å tilegne seg forståelse på i de humanistiske disiplinene er den hermeneutiske sirkelen (Gadamer, 2010). Han påstår at for å forstå noe som har mening, må vi gå ut ifra en forforståelse av helheten hvor detaljene hører til. Den forståelsen vi får av delene påvirker forståelsen av helheten, og denne prosessen gjentas. Hermeneutikken fokuserer på helheten og at virkeligheten vi studerer er kun en del av den (Gadamer, 2010). For å forstå delene må en se dem i lys av helheten. Modellen bygger på prinsippet at «det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenet kan fortolkes på flere nivåer» (Thargaard, 2009, s. 39). Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming i mitt prosjekt, da det er vanskelig å ignorere «den ytre verden» i en undersøkelse som vil beskrive intervjupersonenes erfaringer i forbindelse med det etablerte skolesystemet og ikke minst samfunnet de er en del av. Min forskning baseres på

fortolkningen av erfaringene informantene mine har hatt, og deres opplevelser av virkeligheten.

Min reise som forsker begynte som lærer for minoritetsspråklige elever. På grunn av min profesjonelle interesse for temaet og mitt engasjement i mine elevers velstand og læring, har jeg hatt en del opplevelser og observasjoner når det gjelder inkludering av minoritetsspråklige ungdommer i dagens samfunn gjennom språklæring. Jeg har valgt å bruke en del erfaringer i klasserommet, samt kvalitative intervjuer gjennomført i for- og etterkant av fastsatt problemstilling.

Funnene av disse vil jeg se i lys av noen utvalgte teorier, forskning og dokumenter om kultur, språkinnlæring, mestring, motivasjon, inkludering og integrering.

Videre i dette kapittelet skal jeg gjøre rede for mitt valg av informanter, intervju- og analyseprosessen.

## Sosial rolle og valg av forskningsmetode

En kvalitativ forskning innebærer feltarbeid der forskeren møter sine informanter ved å innta forskjellige sosiale roller. Etter Junkers modell kan disse rollene i feltarbeidet være en «fullstendig deltaker», en «observerende deltaker», «deltakende observatør» og «fullstendig observatør» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 132).

Jeg er lærer som har sporadisk hatt thai elever i flere år. Jeg har undervist i grunnleggende norsk, og hatt kontakt med elevgruppen jeg skriver denne oppgaven om. Jeg har observert en del av disse elevene gjennom flere år av undervisningspraksis og har notert meg deres utfordringer og noen av deres opplevelser. Som en del av skolesystemet og deltaker i observasjonshabitatet har jeg mest sannsynlig også bidratt til disse utfordringene, men jeg håper at jeg har, tvert imot, vært en trygg voksen som har hjulpet ungdommene til å bli en berikende del av vårt samfunn. I dette prosjektet har jeg brukt mine erfaringer på grunn av min interesse for feltet og den antatte tilgangen til informanter. Jeg opplevde at min rolle som lærer som formidlet kunnskap videre til sine elever, måtte byttes ut med rollen som en nysgjerrig forsker som skulle heller lære enn undervise. Fangen (2015) sier i sin artikkel ved de nasjonale forskningsetiske komiteene, at det kan være veldig krevende å være i en deltakende observatørs rolle, da dette kan bringe til flere etiske utfordringer og ikke minst tillitsbrudd og vanskeligheter til å analysere de innsamlede data. «Nær kontakt med enkelte

deltagere kan med andre ord være positivt idet det kan sikre innpass og løpende informasjon, men man må vurdere i hvert tilfelle om den gode kontakten gjør at man har kommet for nær til å kunne bruke denne personen som forskningsobjekt» (Fangen, 2015). Jeg har for den grunn valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, samt å utforske forskjellige dokumenter. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43)

I begynnelsen av tankeprosessen rund dette prosjektet tenkte jeg at det var en god idé å kunne bruke mine egne elever som informanter, og analysere deres fortellinger om utfordringene de støtte på i møte med norsk kultur og samfunn. Jeg trodde at det å ha enkel tilgang til informanter gjorde det enklere å samle inn og analysere data. Jeg innså fort, etter tidligere prosjekter i forbindelse med dette studiet, at det blir vanskelig å samle inn valid data, da jeg følte at jeg heller ville hjelpe informantene enn å analysere fakta rundt deres liv. En annen utfordring med å bruke egne elever var den maktposisjonen jeg hadde over dem, som kunne lede til at de ikke svarte helt ærlig på spørsmålene jeg kunne stille, i redsel for eventuelle konsekvenser. «Det kan komme inn lojalitetsbånd, avhengighetsbånd og liknende, som kan forstyrre forskningen» (Repstad, 2007). Jeg har selvsagt mine observasjoner og erfaringer som lærer i bunnen av denne teksten, men valgte å bruke informanter jeg ikke hadde emosjonell og profesjonell tilknytning til. Ved å treffe ungdommer jeg ikke var lærer til, fikk jeg bredere oversikt over de kulturelle og språkrelaterte utfordringene denne gruppen kunne møte. På denne måten støttet jeg mine erfaringer med fortellinger fra andre ungdommer, noen foresatte, og andre voksne informanter.

## Valg av informanter

Jeg har lenge forundret meg over utfordringene av thaipersoner i møte med norsk språk og kultur. Ofte er det vanskelig for thaimennesker å tilegne seg det norske språket og dette kan være hemmende når det gjelder arbeids- eller skolesituasjon og sosialisering. Derfor ønsket jeg å finne ut av hva thaimenneskene mente om dette temaet selv. For å belyse problemstillingene i prosjektet mitt ville jeg høre både hvordan ungdommene opplevde norsk skolesystem og kultur, og hva deres (oftest) mødre tenkte om det samme. Min studie omfatter unge thai- immigranter, der jeg ville utforske hvordan thaiungdommer i alderen mellom 12 og 18 år tilegner seg språk og hva som er drivkraften deres til å lære språket. Jeg ville undersøke

hvordan og i hvilken grad er disse ungdommene integrert eller inkludert i det norske samfunnet og om dette har en forbindelse med foreldrenes motivasjon til integrering og forventninger når det gjelder deres barn. Som tidligere nevnt, valgte jeg å bruke noen ungdommer jeg ikke hadde relasjon til som informanter. Deres foresatte var også invitert, men kun en av mødrene til informantene mine var villig til å delta i prosjektet. Jeg oppsøkte derfor noen andre voksne thaipersoner. Å få informanter i målgruppen, altså ungdommer fra Thailand som har bodd mer enn to år i Norge, gjerne i alder over 16 år, som snakker bra nok norsk til å kunne svare på spørsmålene mine, viste seg til å være en stor utfordring. Jeg sendte eposter til flere skoler i fylket, adressert til rektor og administrasjon, med forespørsel om informanter med bakgrunn fra Thailand, samt informasjon om, og formålet med prosjektet. Jeg fikk ingen svar. Jeg forventet ikke denne type avvisning, og håpet at i hvert fall én av skolene kunne hjelpe meg med informanter. Grunnet dette, ble utvalget av intervjupersoner mye lavere enn forventet. Derfor måtte jeg prøve å finne informanter gjennom lærere jeg kjenner på andre skoler og gjennom de første intervjupersonene jeg fikk kontakt med, som presenterte meg for noen av sine venner. Jeg utførte noen uformelle samtaler der jeg snakket med kollegaer om hvordan de opplevde motivasjonen, den språklige og sosiale utviklingen av elever av thailandsk opprinnelse og noterte meg deres beretninger i etterkant.

## Intervju

Jeg utførte sju intervjuer. To av intervjuene brukte jeg som en øvelse på mine ferdigheter som intervjuer, og for å prøve ut spørsmålene jeg hadde utviklet. Jeg gjennomførte et fokusgruppeintervju, der fire informanter deltok, og et individuelt intervju med kun en informant som testintervjuer. «Gruppeintervju kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltakerne kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonen» (Thargaard, 2009, s. 90). Etter utprøvd intervjuguide, gjennomførte jeg to fokusgruppeintervjuer bestående av to svarpersoner hvert, og tre individuelle intervjuer. Informantene gjenspeilet i denne teksten er av thailandsk opprinnelse og representerer begge kjønn. Jeg har fokusert på intervjuresultatene av både ungdommer og voksne, som kunne fortelle om hvordan de opplever det norske skolesystemet i forbindelse med språkopplæring, det norske arbeidslivet og verdiene og levemåten av det norske samfunnet, samt fortelle om livet sitt i Thailand før de kom til Norge. Alderen på mine informanter varierer fra 17 til 39 år. Jeg valgte å bruke resultater fra samtaler med fem ungdommer og to voksne av thailandsk



opprinnelse. Ungdommene er videregående skoleelever på forskjellige skoler, trinn og programmer, og de voksne arbeider som rengjøringspersonell på ulike steder. I møte med informantene valgte jeg å bruke et semistrukturert kvalitativt intervju. I følge Repstad (2007) er samtaler i miljøet å foretrekke framfor intervjuer, for intervjuer kan være noe kunstige og ikke fremheve informasjonen forskeren er ute etter. Noen ganger derimot er det nødvendig å støtte ens forskning med intervju. I dette tilfellet ble intervju et godt verktøy for å belyse problemstillingen med. Denne typen intervju hjalp meg å kunne stille forhåndsbestemte spørsmål, som ble utviklet slikt at jeg kunne lede samtalen i en retning der informantene kunne fortelle om sine tidligere erfaringer og hvordan de opplevde sin nåværende situasjon når det gjaldt det aktuelle tema. Jeg utviklet en intervjuguide som ble delt ut til informantene på forhånd, slikt at de kunne både kontrollere at ikke spørsmålene berørte deres dypeste hemmeligheter eller krenket deres personlighet. Ved å lese intervjuguiden på forhånd kunne informantene også forberede sine svar og på denne måten ikke føle seg dårlig stilte når det gjaldt kunnskaper på forskjellige områder og ikke minst språk. På denne måten kunne de også bestemme seg om de ville være en del av forskningen. Jeg valgte denne typen intervju for å kunne ha kontroll over forskningskategoriene jeg var interessert i og samtidig kunne ha friheten til å stille flere spørsmål som dukket opp i den naturlige samtalen. Jeg prøvde å utvikle åpne spørsmål om tre konkrete aspekter ved min forskning, nemlig språkutfordringer, faktorer som spiller inn i språkopplæringen og integrering og inkludering, noe som dekker de fleste punkt i underproblemstillingene. Disse skulle lede til åpne svar og derfra til nye åpne spørsmål som ikke var notert på forhånd. For å kunne se nærmere på utfordringene informantene opplever når det gjelder språk og kultur, valgte jeg å stille spørsmål om deres botid i Norge, deres skolegang både i Norge og i Thailand, og om tidligere erfaring med språklæring. Jeg stilte også spørsmål om deres utfordringer med uttale, rettskriving og leseforståelse. For å samle inn informasjon om informantenes nivå av integrering og hvordan de opplevde inkluderingstiltak, stilte jeg også spørsmål om deres fritid og sosialiseringssvaner. Flere av spørsmålene jeg stilte informantene, finnes ikke i intervjuguiden, fordi de dukket opp helt naturlig i samtalen, da jeg oppdaget at de kan bringe relevante for undersøkelsen svar. «Det kvalitative intervju skal være helhetsorientert, men samtidig saksorientert. Et fleksibelt og ledig intervju er ikke det samme som en uforberedt samtale» (Repstad, 2007, s. 79).

## Gjennomføring av intervjuene

Jeg utviklet et samtykkeskjema som mine respondenter skulle lese og underskrive i forkant av intervjuet. De hadde også tilgang til intervjuguiden og kunne trekke seg fra undersøkelsen før eller under intervjuet om ønskelig. Jeg valgte å bruke lydbåndopptaker som verktøy. For det første for å transkribere dialogen, men også fordi jeg mener at dette gir meg mulighet til å spole tilbake og høre etter eventuelle forandringer i tonefall, eller kommentarer som, for en eller annen grunn, ikke ble transkribert. For det andre, ga lydbåndopptakeren meg muligheten til å være mer aktiv og konsentrere meg på samtalen, samt følge med på den ikke-verbale atferden til informantene. Dette fordi «måten ting sies på kan være uhyre viktig» (Repstad, 2007, s. 84). Repstad (2007) nevner også at det kan være noen ulemper med lydopptak, for eksempel at noen respondenter kan oppleve det hemmende at de blir tatt opp på bånd og at situasjonen blir kunstig. I intervjuprosessen opplevde jeg ikke mer enn en anelse av ubehag de første minuttene, og når jeg uttalte navnet til en av svarpersonene i løpet av samtalen. Denne situasjonen håndterte jeg ved å forklare at opptaket blir kun brukt av meg og at alt data blir anonymisert og destruert i etterkant av prosjektet, som også uttalt i samtykkeskjemaet.

Repstad (2007) påpeker at stedsvalget er også en viktig faktor om et intervju blir vellykket. Jeg utførte de fleste intervjuene på de respektive skolene informantene gikk på, og intervjuene med de voksne individene i deres hjem. Dette for at informantene skal føle seg trygge og i kjente omgivelser. På eget arbeidssted bestilte jeg stille møterom med komfortabel møblering, og kjøpte inn sjokolade og forfriskninger. Ungdommene satt pris på det. Når jeg besøkte elever på andre skoler, hadde jeg ikke mulighet å velge rom og derfor havnet på et upersonlig klasserom, men forfriskningene var en måte å bryte isen på. Et sted man ikke blir forstyrret er av avgjørende betydning. Jeg opplevde dette da en av intervjupersonene mine inviterte meg i sitt hjem etter skole- og arbeidstid, når barna hennes var til stedet og krevde en del av hennes oppmerksomhet. Denne situasjonen hadde både fordeler og ulemper. Fordelen var at jeg fikk muligheten til å observere samhandlingen mellom mor og barn, samt snakke litt med barna og stille dem noen uformelle og uforpliktende spørsmål, hvilke svar kan også være belysende for undersøkelsen. Ulempen var at det var forstyrrende for en del av intervjuet og både spørsmål og svar måtte gjentas. Dette intervjuet var likevel, uten tvil, en av de mest givende og informasjonsrike av alle.

## Bearbeidelse av data

Hammersley og Atkinson (2004) skriver at analyseprosessen begynner lenge før selve innsamling og bearbeidelse av data, med «formulering og definering av problemstillinger» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 233). Jeg systematiserte dataene etter jeg samlet dem inn og ordnet dem i kategorier, som også hjalp meg å vurdere hvorvidt materialet var pålitelig og gyldig med tanke på mine problemstillinger. I dette avsnittet kommer jeg til å berette om den praktiske prosessen rundt analysen og arbeidet i etterkant av innsamling av data.

## Transkribering

Det er viktig å ha en oversikt over samtalene, og et dokument man kan gå tilbake til i tilfelle hukommelsen svikter. Det er også umulig å huske alle pauser og overlappinger i samtalen (Silverman, 2001, s. 163). Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene i deres helhet, samt notere meg tenkepauser, kroppsspråk, latter og små detaljer rund språkbruket. Jeg noterte ikke hosting og andre innblandinger og avvik i samtalene som ikke hadde relevans for forskningen. Jeg intervjuet ungdommer og voksne som tilhørte en minoritetsspråklig gruppe. Spørsmålene slik de var formulert i intervjuguiden, ble ofte misforstått eller ikke forstått, og jeg måtte stille dem på en enklere måte for å kunne få svar som var relevante for prosjektet, og ikke minst for å kunne ha en naturlig og upretensiøs samtale med informantene. Disse endringene har jeg også notert i transkripsjonen, for å kunne vise til de språklige utfordringene informantene kunne ha. De fleste av informantene mine hadde utfordrende uttale i norsk, noe jeg har notert meg, men jeg valgte å korrigere språket noe i transkriberingsprosessen slik at jeg kunne analysere deres fortellinger, tanker, meninger og synspunkter og ikke deres fonetiske og syntaktiske feil. Dette viste seg til å være en utfordring, og jeg måtte bruke mye tid på å prøve å skjønne hva informantene egentlig sa. Jeg har derfor korrigert grammatiske og uttalelsesfeil informantene kunne ha, og gjengir svarene på bokmål for å gi bedre flyt til teksten. Jeg brukte i gjennomsnitt omtrent fire ganger så lang tid som intervjuets egentlige lengde til å transkribere hvert intervju, og dette resulterte i over 35 sider/ 15000 ord av skriftlig tekst.

## Kategorisering

Omorganisering av data i kategorier kan være veldig viktig i avdekningsprosessen, samt danner grunnlag for søking og fremhenting på senere tidspunkt (Hammersley & Atkinson,

2004, s. 221). Hammersley og Atkinson (2004) påpeker også at «det enkleste er å 'kode beretningene'», eller med andre ord sette svarene og fortellingene i kategorier etter spesifikke mønstre. Flere forskere i dag bruker dataprogrammer laget med hensikt til å gjøre et slikt kategoriseringsarbeid og fremhenting av data enklere. Jeg valgte å bruke vanlig tekstbehandlingsprogram og fargekode. For å hente frem data brukte jeg ordsøksopsjonen da jeg satt ofte brukte ord som koder til indikatorene og begrepene jeg var på jakt etter.

Intervjuguidene jeg hadde utviklet, var designet slikt at en lett kategorisering allerede var på plass før gjennomføring av selve intervjuene. For å kunne få bedre forståelse for hovedtema, delte jeg den innsamlede informasjonen i tre hovedkategorier- «*Språkutfordringer*» som viser til, blant annet, hvilke utfordringer informantene har når det gjelder det norske språket og hvorfor; «*faktorer i språkopplæringen*» som viser til, blant annet, informantenes bruk av språket på skolen og sosialt, og sist men ikke minst «*integrering og inkludering*» som peker mot informantenes egne innsats for integrering og majoritetssamfunnets tiltak for inkludering.

Innenfor disse hovedgruppene delte jeg spørsmålene i kategorier. Kategoriene ble skapt av mønstre jeg allerede hadde observert blant elever og andre innvandrere, og på denne måten skapte jeg indikatorer som senere skulle skape begreper som skulle belyses av teorier. Jeg hadde dermed en helhet som jeg brøt ned til fragmenter, fragmenter jeg senere skulle samle til en helhet igjen. Denne tilnærmingen kan forstås som den hermeneutiske sirkel, der jeg hadde en «uklar og intuitiv forforståelse» av ett eller flere fenomener, tolket materialets mindre deler og utfra disse fortolkningene satt «delene på ny i relasjon til helheten» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). Dette ga meg en dypere forståelse av innsamlet data.

## Validitet og reliabilitet

I ethvert forskningsprosjekt er vurdering av reliabilitet og validitet essensiell. «Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Kvale og Brinkmann (2009) utdyper videre at reliabilitet handler om «hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere». Validitet dreier seg om i hvilken grad forskeren undersøker det hun har intensjoner om å undersøke, og om teksten er troverdig. Kvale og Brinkmann (2009) diskuterer betydningen av disse begrepene og mener at de tradisjonelle ordene pålitelighet og gyldighet kan også benyttes som forskningsbegreper, «der pålitelighet ikke bare har en metodologisk, men også en moralsk betydning» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249). I et kvalitativt intervju må forskeren stole på at beretningene en

samler inn er pålitelige og ærlige. Informantene har bakgrunn fra en kultur med mye indirekte kommunikasjon, og jeg måtte ofte tolke informantenes egentlige meninger når det var fare for *tap av ansikt*. Jeg var forberedt på slike holdninger og utviklet derfor spørsmålene slikt at de ledet til svar som ikke skulle påvirke æren og ryktet av intervjupersonene. En annen utfordring med validering i en slik studie er at «vi kan heller ikke gå ut fra at alle er privilegerte kommentatorer til egne handlinger, i betydningen av at sannhetsgehalten i deres beretninger er garantert» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 257). For å sikre påliteligheten i mitt prosjekt har jeg revidert mine slutninger «ved å samle inn data fra andre kilder» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 258). Dette innebar samtaler med kollegaer som også arbeider med unge thai- immigranter, andre studenter som tar samme studie som meg og gransking av forskjellige teorier og dokumenter. Hammersley og Atkinson (2004) kaller denne måten å sikre beretningenes validitet på for *triangulering*.

## Etikk

I arbeid med mennesker er det også noen etiske retningslinjer en forsker skal ta hensyn til. Min forskning omfatter ikke spesielt sensitive opplysninger, men likevel har jeg vært klar over mitt etiske ansvar. Man skal også forholde seg til de gjeldende regelverk og lover. Jeg meldte prosjektet mitt derfor til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i forkant av intervjuene, slikt at prosjektet mitt fikk grønt lys når det gjelder datatilsynets regelverk for forskning. Hammersley og Atkinson (2004) beskriver de etiske utfordringene som kan oppstå i en kvalitativ forskning ved å dele dem i fem overskrifter: *informert samtykke, privatliv, skade, utnyttning og konsekvenser for fremtidig forskning*. Jeg utformet et samtykkeskjema, der jeg fortalte kort om prosjektet og dets antatte framgang. Jeg passet på å tydeliggjøre skjemaets innhold både muntlig og skriftlig før informantene signerte det. Jeg fortalte også kort i forkant av hvert intervju hva prosjektet gikk ut på og hvorfor jeg ville forske på akkurat dette temaet, samt hvorfor akkurat unge thai- immigranter var viktige for min forskning. Når det gjelder utfordringer om beretninger om privatliv, var disse en forutsetning for å delta i prosjektet mitt, da jeg var interessert i akkurat deres privatliv og deres meninger om fenomenet. Informantene var klare over hvilke typer spørsmål de kunne forvente, og hadde full frihet til å velge noen spørsmål bort, eller ikke svare på dem. Den etiske utfordringen for min del var om jeg kunne bruke disse beretningene i sin helhet, og hvor mye vekt skulle jeg legge på noen av de intime detaljene, med tanke på skade i form av *tap av ansikt* foran signifikante andre. Utfordringen

håndterte jeg ved å anonymisere informantene etter beste evne og på denne måten beskytte deres konfidensialitet. Som lærer som utførte kvalitative intervjuer med, for det meste, elever og foresatte som informanter, var jeg klar over min posisjon som maktfigur. Denne maktrelasjonen kunne også være avgjørende med tanke på validitet. Jeg mener ikke at jeg har utnyttet mine intervjupersoner på et negativt vis. Begrepet *utnyttning* «innebærer en sammenlikning av det som blir gitt og det som blir tatt» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 304). Jeg har derimot brukt min posisjon, mine forbindelser og min kjennskap for å få tak i informantene jeg har hatt. Informasjonen gitt i fortellingene har jeg brukt til å belyse problemstillinger gjennom empiri og teori. Analysen av disse problemstillingene håper jeg kan fremme en forklaring på fenomenet som står i sentrum av mitt forskningsprosjekt. I og med at fenomenet handler om utfordringer og mangler, har jeg vært bevisst på å holde nøytral side og ikke bli påvirket av fordommer. På grunnlag av at jeg og intervjupersonene representerer forskjellige kulturer måtte jeg være veldig påpasselig med å respektere informantenes verdier. Jeg prøvde å være en *god lytter* ved å ikke reagere for sterkt eller med manglende respekt, i tilfelle kontroversiell informasjon ble delt. I følge Hammersley og Atkinson (2004) er det også viktig at forskeren ikke skal ødelegge miljøet for videre forskning. Gjennom mine møter med informantene har jeg ikke opplevd deres avsky for intervjuet, og mener at jeg har opprettholdt en vennlig kommunikasjon. Flere av dem var ganske positive med tanke på framtidige møter både med meg og med andre forskere.

## Analyse 1: Kultur, inkludering og integrering

I dette kapittelet skal jeg gjøre leseren kjent med resultatene fra forskningsintervjuene, samt noen offentlige dokumenter som er relevante for denne undersøkelsen. Resultater fra møtene med informantene blir sett i lys av disse dokumentene og teoriene kort presentert i tidligere kapittel. Både offentlige dokumenter, teorigranskning og intervjumateriale skal bidra til å belyse problemstillingen: **I hvilken grad er unge thai- immigranter integrert inn i det norske samfunnet?** Med utgangspunkt i denne hovedproblemstillingen ble undersøkelsen delt i to underproblemstillinger, som videre er brukt som støttepilarer for kategoriene jeg har valgt å bruke i analyseprosessen. Den første underproblemstillingen søker å belyse *faktorer som spiller inn i integrering og inkludering av thai- immigranter i det norske samfunnet*. Dersom språk spiller en stor rolle i kommunikasjon og sosialisering, og er en del av integreringsprosessene ville jeg også se på *hvilke faktorer spiller inn i språkopplæringen, og hvilke utfordringer unge thai- immigranter opplever i møte med det norske språket*.

Som beskrevet i metodekapittelet, valgte jeg å bruke data samlet inn fra sju informanter, hvorav to voksne og fem ungdommer.

Etter gjennomgang av transkripsjonene av intervjuene, opplevde jeg at svarene fra ungdommene var ganske like. Jeg sammenliknet disse med svarene fra de voksne informantene. Jeg observerte ulikheter i motivasjonsnivået hos ungdommene og hos de voksne informantene. Denne ulikheten viste seg også i språkkunnskapene hos begge gruppene. Samtalene med ungdommene påviste at de likevel klarte å tilegne seg språket litt raskere enn sine mødre og mestret norsk uttale og setningsstruktur bedre i forhold til de voksne. Ungdommene er derimot kortere i sine svar, og svarer kun på spørsmål de blir spurt, med å forholde seg til tema, og, som jeg så i etterkant, til de fastsatte kategoriene i intervjuet. De voksne derimot hadde mer åpent syn, bevegde seg friere i samtalen og koblet spørsmål om både språkutfordringer og språkopplæring til kategorien kultur og integrering. De var mer reflekterte over sine utfordringer og ønsker, og trivdes godt med å fortelle om sin fortid. Jeg oppdaget også noen forskjeller i mestring av språket avhengig av informantenes botid og nivå av integrering i Norge. Jeg la også merke til at det var forskjellig språkmestringsnivå mellom gutter og jenter, men på grunn av denne undersøkelsens begrensninger, blir ikke kjønnsfaktoren lagt vekt på, men er likevel viktig å benevne.

Fortellingene til informantene blir i dette avsnittet sett i forhold til akkulturasjonsrammeverket, nærmere bestemt akkulturasjonsholdninger på individnivå,

beskrevet av J.W. Berry (2006). For å beskrive konteksten av situasjonen jeg bygger denne oppgaven på, ser jeg også på definisjoner i en eldre rapport, nemlig regjeringens Stortingsmelding nr. 49 (2003- 2004) «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet», og bruker dette som støtte og tolkning av eksempler fra informantene. Jeg har valgt å bruke en stortingsmelding fra tidligere regjering, fordi i denne blir det satt fokus på mangfoldspolitikk, der majoritetssamfunnets rolle i integrering og inkludering også blir definert, heller enn forventninger (eller mangler av dem) til kun immigrantene. Denne meldingen til stortinget viser også et mer positivt syn på migrasjon i forhold til nyere meldinger til stortinget. Etter en grundig gjennomgang av relevante NOU rapporter, regelverk og nyere stortingsmeldinger, oppdaget jeg at i Stortingsmelding nr. 49 (2003- 2004) defineres det flere av begrepene jeg har valgt å bruke i denne teksten. Jeg ser på disse definisjonene i forhold til nyere og oppdatert informasjon. Jeg utforsker også deler av NOU 2010:7 «Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet», for å kunne beskrive hvilke utdanningstilbud som har vært gjeldene for unge thai- immigranter når noen av dem ankom Norge. Det har i tillegg kommet andre tilbud i de senere årene på grunn av skifte i innvandringsbildet, men disse har ikke påvirket immigranter fra Thailand. Jeg nevner også NOU 2011:14 «Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak», for å vise til definisjoner som også kan brukes for å beskrive konteksten unge thai- immigranter befant seg i. NOU 2017:2 «Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring», er også relevant for dette prosjektet på grunn av sin omtale av regelverket og sin grundige innsikt i hvordan det norske samfunnet ønsker å forholde seg til innvandrere i dag. Gjennom informantenes beretninger setter jeg i fokus hvilke utfordringer unge thai- immigranter har i møte med norsk kultur, og på hvilken måte de mestrer stressituasjonen som oppstår ved akkulturasjon. Jeg ser på integrering og inkludering som tilpasningsstrategier på individnivå, men også som hovedmålsetning i norsk mangfoldspolitikk også når det gjelder majoritetssamfunnets tilpasning til de forskjellige innvandrergруппene. Med dette ville jeg finne svar på spørsmålet i delproblemstillingen «*Hvilke faktorer spiller inn i integrering og inkludering av thai- immigranter i det norske samfunnet?*».

## Vertssamfunnets akkulturasjonsholdninger

Akkulturasjonsprosessen er ikke ensidig og avhenger også av majoritetssamfunnets holdninger til innvandring. Jeg ser på vertssamfunnets akkulturasjonsholdninger på tre nivåer-



1) Hvordan en tidligere regjering og en nåværende regjering definerer begrepene integrering og inkludering; 2) Hvilke integreringstiltak som gjelder for unge thai- immigranter; og 3) Hvilken rolle spiller interkulturell kompetanse i inkludering og integreringsprosessen for unge thai- immigranter.

## Statens visjon for multikulturalisme

Berry, et al. (2006, s. 75) beskriver majoritetssamfunnets holdninger og hevder at disse holdningene spiller en nøkkelrolle i å påvirke akkulturasjonsprosessene. Når majoritetssamfunnet aksepterer kulturelt mangfold og integrering, kan vi definere holdningen ofte kalt for multikulturalisme.

«Norge skal være det mest inkluderende samfunnet» (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006), uttaler Bjarne Håkon Hanssen, statsråd for Arbeids- og inkluderingsdepartementet i handlingsplanen for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen (2007 -2010). Hans etterfølger, Audun Lysbakken, statsråden for Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet sier i et informasjonsskriv for integrering og inkludering i 2011 at «Vi må gi plass til nye borgere i fellesskapet, og legge til rette for at alle kan bidra og delta i arbeids- og samfunnsliv. Vi må akseptere religiøst og kulturelt mangfold» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010). Den norske regjeringens visjon for multikulturalisme blir referert til i en rekke andre offisielle utredninger og stortingsmeldinger. Stortingsmelding nr. 49 (2003 – 2004), for eksempel, skiller mellom to forståelser av begrepet. For det første er samfunnet flerkulturelt når befolkningen er flerkulturell, noe Norge alltid har vært, og for det andre «En politisk ide som forholder seg til det kulturelle mangfoldet som urfolk og nasjonale minoriteter representerer» (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 31).

Multikulturalisme er definert som en modell for sameksistens i «sammensatte samfunn» som tar utgangspunkt i kollektivitet. Men enheten er ikke en felles nasjon med felles verdier, men de ulike kulturer som eksisterer i et territorium fungerer parallelt og er likestilt, det være seg flertallsbefolkning, urfolk, historiske nasjonale mindretall eller nye grupper med innvandrere. (NOU 2011:14, s. 30)

For å oppnå et multikulturelt samfunn, bør staten være nøytral og ikke bygge på spesielle verdier. I dette prosjektet er multikulturalisme som majoritetssamfunnets holdning og innvandringspolitikk viktig, ikke minst fordi den ofte kobles til integrering i den

internasjonale debatten. De nordiske landene har en felles forståelse for hva integrering er, og betegner det som et begrep som ligger tett opp mot begrepet «sosialt borgerskap»:

Innvandrere skal ha like muligheter, rettigheter og plikter til deltakelse på sentrale levekårsarenaer som det majoritetsbefolkningen har. Samtidig skal innvandrere ha mulighet til å videreføre sin egen kultur – men med visse begrensninger dersom denne videreføringen kommer i konflikt med nasjonal lovgivning eller målsettinger om kjønnslikestilling og økonomisk selvhjulpenhet. (NOU 2011:14, s. 59)

Det er viktig å nevne at offentlige dokumenter påpeker flere punkt som multikulturalisme blir kritisert for.

Politikk for flerkultur kan kritiseres for at den med eller uten vilje fremmer en kulturforståelse som ser kultur som stivnet og uforanderlig. Politikk som er ment som respekt og anerkjennelse av mangfold og variasjon, kan tvert om låse folk fast i kulturelle bånd som den enkelte ikke slipper ut av, selv om man ønsker det. (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 31)

Regjeringen skal ha en dynamisk kulturforståelse. Den skal arbeide mot segregering og ekskludering, men også mot assimilering. Den tidligere regjeringen skiller mellom integreringspolitikk og en politikk for mangfold gjennom inkludering og deltakelse i Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004, 34). Integreringspolitikken retter seg mot personer som selv har innvandret, mens mangfoldspolitikken retter seg mot hele befolkningen: innvandrere, deres etterkommere og majoritetsbefolkningen.

## Integrering- og inkluderingspolitikk i praksis

Regjeringen setter i gang en rekke tiltak for å unngå marginalisering. En viktig faktor for integrering og inkludering er tilgang til skole, arbeid og velferdsytelser. Integrering handler innvandrernes deltakelse i det norske samfunnet, og inkludering er der samfunnet møter innvandrerne og deres behov. Det er forskjellige grupper innvandrere i Norge. I en tid preget av krig og flukt, blir det regnet med at innvandringsbildet i Norge også blir forandret de siste årene. Immigranter fra Thailand har ikke flyktningstatus og blir dermed ikke berørt av bestemmelser om retter, plikter og krav om utdanning og arbeid gjennom introduksjonsprogram. Flyktninger, er ifølge FNs flyktningkonvensjon «enhver person som befinner seg utenfor det land han er borger av på grunn av velbegrunnet frykt for å bli forfulgt på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en spesiell sosial gruppe» (The UN Refugee Agency, 1951). Introduksjonsprogrammet er et tiltak som er

pålagt alle kommuner i Norge og inneholder opplæring i norsk, samfunnskunnskap og tiltak som forbereder til videre opplæring eller tilknytning til yrkeslivet (Introduksjonsloven, 2003, s. §4). Thai- immigranter faller under kategorien innvandrere på familiegrunnlag (personer som får opphold i landet på grunn av familierelasjoner) enten grunnen er familieetablering eller familiegjeningforening. Disse har rett og plikt til deltakelse i gratis opplæring i norsk og samfunnskunnskap etter §17a i introduksjonsloven (Introduksjonsloven, 2003, §17a).

En viktig faktor, hvis ikke den viktigste, for integrering i et nytt samfunn er kommunikasjon. Språkkunnskaper enten i et internasjonalt språk som for eksempel engelsk, eller det lokale språket åpner flere dører til et bedre liv gjennom kommunikasjon og forståelse i det nye samfunnet. Grunnutdanning og videreutdanning er også et av satsingsområdene når det gjelder innvandrere, fordi selv om utdanningssystemer i verden er standardisert, finnes det flere variasjoner av undervisningsmetoder, samt utdanningskvalitet og ikke minst hvilke fag som blir prioritert i de forskjellige landene i verden. Den norske staten satser derfor på språkundervisning, grunnskoleutdanning og videreutdanning for de nyankomne. Når det gjelder grunnskoleopplæring, har barn og ungdommer i skolepliktig alder som skal oppholde seg i Norge i mer enn tre måneder plikt til å delta i grunnskoleopplæring, og rett til offentlig grunnskoleopplæring etter opplæringsloven §2-1 første ledd og andre ledd (Opplæringslova, 1998). Elevene har også rett til gratis offentlig grunnskoleopplæring og offentlig opplæring i videregående skole eller i lærebedrift. Det viser seg at det ikke alltid er lett å fange opp alle elever som ankommer ulike kommuner, og noen unge immigranter kan være nødt til å vente på skoleplass i flere måneder, og opp til ett år. De yngre informantene i denne undersøkelsen ankom Norge i skolepliktig alder. Benz og jentene begynte på skolen kort tid etter sin ankomst, Pat forteller at han ikke fikk gå på skolen på en god stund, og at han opplevde dette som veldig vanskelig og «deprimerende».

Elever med annet morsmål enn norsk og samisk, har etter §2-8 og §3-12 i Opplæringsloven, rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige kunnskap i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Denne retten gjelder også voksne. I første ledd av opplæringsloven §2-8 og §3-12 påpekes det også at morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller begge deler skal gis om nødvendig (Opplæringslova, 1998). Ingen av informantene i dette prosjektet hadde fått tilbud på morsmålsundervisning eller tospråklig undervisning. De yngre informantene beretter at de ble «tatt ut av timene og hadde norsk» på ungdomsskolen. I samtale med kollegaer på forskjellige skoler, får jeg vite at «dette er tilbud som er vanskelig å gjennomføre, på grunn av at det er vanskelig å finne tospråklige thai lærere med tilstrekkelige

kunnskaper i de forskjellige fagene». Kommuner i Norge håndterer denne loven på forskjellige måter, og tilbyr forskjellige tiltak for norskopplæring for elever i grunnskolealder. På videregående skolenivå er det opp til hver en fylkeskommune å håndtere grunnleggende norsk opplæring. Noen velger å «ta elevene ut av undervisningen», andre oppretter innføringsklasser. En modell for innføringsklasse er at elevene får opplæring i, for eksempel, grunnleggende norsk med vurderingsgrunnlag fra Det europeiske rammeverket for språk; engelsk, etter samme vurderingsgrunnlag; samfunnsfag; matematikk; naturfag og kroppsøving. Når elevene deltar i slike tilbud, mener skolen at de får tilstrekkelig særskilt opplæring allerede og at tospråklig eller morsmålsundervisning ikke skal være nødvendig.

De fleste innvandrere som ankommer Norge har behov for norskopplæring, og i noen tilfeller flere andre kunnskaper. Disse behovene er forsøkt ivaretatt som følge av introduksjonsloven. Introduksjonsloven har som formål «å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet» (Introduksjonsloven, 2003). Etter denne loven har Familiegjennforente med norske og nordiske borgere bosatt i Norge rett og plikt til 600 timer norskopplæring - 550 timer norsk og 50 timer samfunnskunnskap, ved behov opptil 2 400 norsktimer i tillegg (NOU 2017:2, s. 72). Thaiandske immigranter har også rett på grunnopplæring og videregående skoleopplæring som omtales i rett til spesialundervisning på grunnskolen område etter opplæringsloven § 4A-2, rett til videregående opplæring for voksne etter opplæringsloven § 4A-3 og videregående opplæring for voksne uten rett til videregående opplæring (Opplæringslova, 1998). Informantene i denne undersøkelsen var klare over sine rettigheter og de voksne berettet at de deltok i grunnopplæring. Dette er dessverre ikke tilfellet i alle kommuner, der retten til grunnopplæring for voksne innvandrere blir underkommunisert, og dermed får voksne innvandrere med behov for denne typen opplæring ikke et passende tilbud (NOU 2010:7, s. 247).

Deltakelse i skoleordninger, arbeidstrening og forskjellige kurs som hever kompetansen hos innvandrere regnes som tiltak som skal forebygge fattigdom og langvarig lavinntekt. Ikke kun fordi fattigdom er et onde i seg selv, men også fordi den kan begrense deltakelse på diverse sosiale arena. «Gjennom utdanning og kvalifisering er målet også å fremme sosialisering til bosettingslandets kultur og virkemåte og slik fremme kulturell og politisk integrasjon» (NOU 2017:2, s. 224).

## Interkulturell kompetanse på individnivå og i skolesituasjon

Hver av informantene i dette prosjektet hadde en liten historie der de ble møtt med fordommer og kald skulder. De opplevde utfrysing på skolen og på arbeidsplassen, stygge blikk og upassende kommentarer. De voksne informantene forsvarer denne oppførselen med «de kjenner ikke meg, vi har en annen kultur». I teorikapittelet nevner jeg begrepene interkulturell kommunikasjon og interkulturell kompetanse i forbindelse med fordommer, integrasjon og inkludering. I Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004), blir mangfoldspolitikken fremmet og en stor del av teksten omfatter holdningene til både majoriteten og minoritetene i Norge. Når det gjelder forståelse for hverandres væremåte og kultur, leser vi:

En person som evner å skifte mellom ulike roller og bruke ulike sider ved seg selv, viser sosial kompetanse og evne til omstilling. Ungdom med tilknytning til flere land og kulturtradisjoner, med familie og nettverk over hele verden og som kanskje behersker flere språk, har ressurser som kan være nyttige både for dem selv og for samfunnet. Det er opp til samfunnet å benytte seg av disse ressursene. Regjeringen ser ingen motsetning mellom å være en lojal og aktiv samfunnsborger og samtidig ha tilknytning og tilhørighet til mange miljøer, kulturelle fellesskap og mennesker med ulik bakgrunn. Regjeringen ønsker at alle, også ungdom med familie fra Norge i flere slektsledd bakover, utvikler evnen til sosial tilpasning, ved å være åpne for mennesker og miljøer som er annerledes enn dem selv. (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 63)

Dette avsnittet i meldingen appellerer for et åpent syn mot alle som deltar i samfunnet. Den tidligere regjeringen ønsket også å sikre vern mot diskriminering og rasisme, og forholdet seg til menneskerettighetene som «er universelle og gjelder for alle, uansett kjønn, hudfarge, språk, religion, politisk oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, økonomisk posisjon etc» (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 39). I NOU 2017:2 viser utvalget til realiteten i dag og at majoritetssamfunnet møter innvandrere med skepsis, diskriminering og ønske om assimilering. Utvalget for NOU 2017:2 ser kritisk på integreringsdefinisjonen og diskuterer hvorvidt integrasjon som beskrevet i for eksempel Stortingsmelding nr. 49 (2003- 2004) kan virke mot sin hensikt, og til og med oppmuntre for selvsegregering og marginalisering av noen grupper med innvandrers bakgrunn. Utvalget appellerer for en ny måte å definere begrepet integrasjon på og bringer frem assimilering som et positivt trekk:

Diskusjonene om premissene for assimilasjon og pluralisme har blitt mer nyanserte: Det er mulig å snakke om faktisk og/eller ønsket assimilering på noen samfunnsområder (f.eks. i arbeidsliv og utdanning) parallelt med faktisk og/eller

ønsket opprettholdelse av kulturelle særtrekk i andre. Det diskuteres også hvorvidt majoriteten kan *kreve* assimilering langs noen kriterier, f.eks. tilslutning til det liberaldemokratiske fundamentet i samfunnet. (NOU 2017:2, s. 166)

Dagens regjering fremmer den nye defineringen av integrasjon og deltakelsesaspektet både i stortingsmelding nr. 16 (2015- 2016), når det gjelder opplæring for voksne både innvandrere og representanter av majoritetssamfunnet, og stortingsmelding nr. 30 (2015- 2016) når det gjelder integreringstiltak for flyktninger. Thai- immigranter utgjør ikke gruppene som er omtalt i NOU 2017:2, men det kan hende at majoritetssamfunnet ser på dem som marginaliserte, da deres integrasjonsnivå ikke tilsvarer den nye integrasjonsdefineringen.

Thai- immigranter har sin egen måte å være på. Informantene forteller at de er ganske avslappet og tar ting «med ro». I en hektisk hverdag i Norge, kan dette misforstås som for eksempel latskap, eller manglende motivasjon. I samtaler med lærere om elever i ungdomsskolen finnes det kommentarer som «de gidder ikke», eller «de gjør ingenting hjemme», men samtalene med informantene i dette prosjektet, samt andre undersøkelser utført av for eksempel NOVA, Bakken og Hyggen (2018), viser til det motsatte. Flere unge thai- immigranter og deres etterkommere gjør mer skolearbeid hjemme enn majoriteten, og flere av de voksne arbeider på flere enn ett sted. Likhet er en viktig del i norsk politikk. Dette gjenspeiles også i skoleverket. I «en skole for alle» legges vekt på opplæring for gjennomsnittseleven, og både «flinke» og elever med forskjellige utfordringer blir noe glemt med tanke på individuelle opplæringsbehov. Dette gjelder også elever med bakgrunn fra språklige minoriteter, som immigranter fra Thailand er en del av.

Banks og hans kollegaer (2016) diskuterer hvordan akademisk prestasjon kan økes ved bruk av kulturelt mottakelig undervisning (Culturally Responsive Teaching). Til å begynne med mener de at skoler ofte mislykkes i å hjelpe etniske minoriteter, immigranter og elever med lav sosioøkonomisk status til å prestere bedre, fordi de ignorerer eller prøver å fremmedgjøre deres hjem og samfunnskulturelle trekk og språk (Banks, Suárez-Orozco, & Ben-Peretz, 2016, s. 36). Deres undersøkelse viser at hvis læreren er kjent med og bruker aktivt skolestrukturen elevene gjenkjenner seg i, enten det er det fysiske miljøet, eller referanser til verdier, atferd, språk og kulturer, ble det observert en forbedring i den akademiske prestasjonen av ulike etniske grupper (Banks, Suárez-Orozco, & Ben-Peretz, 2016). For å oppnå dette, bør læreren ha kunnskap om elevenes kulturelle bakgrunn og deres opparbeidede læringsstrategier. Informantene i denne undersøkelsen opplevde ikke forståelse for sin kultur, men ble tvert imot møtt med fordommer og stereotyper. Ungdommene forteller at lærerne gikk forbi dem i

pausene og sa at de skulle snakke norsk, og at de ikke skulle «sitte og se på thai videoer». Lite ble de spurt om hvordan de kunne bruke egenskaper de følte de hadde med seg. Jonas Stier (2003) ser nærmere på de interkulturelle kompetansene av både internasjonale elever og elever i klasser med kulturelle mangfold. Han mener at «immigrant» elever, må adoptere, i hvert fall til en viss grad, majoritetens livsstil og den eksisterende akademiske kulturen, og at dette kan utgjøre en overtredelse av sosiale, kulturelle, intellektuelle og emosjonelle grenser (Stier, 2003, s. 83). Han påpeker at «majoritets elever» og «immigrant» elever ofte kommer i klasserommet med forskjellige kompetanser, forventninger, perspektiver og pleier å bli sett på som annerledes av andre elever og lærere. Stier beskriver lærerens rolle som en som formidler kunnskap og forbereder elevene til å utvikle ferdigheter og kompetanser. Han påpeker også, i likhet med Banks et al., at med alternative pedagogiske metoder kan læringen bli forbedret. Oppsummert viser nyere forskning at ved å bruke immigrantelevenes tidligere kunnskaper og erfaringer i klasserommet kan fremme bedre læring, skoleprestasjoner og med disse en mer stabil integrering.

## Akkulturasjonsstrategier på individnivå og Stortingsmelding nr. 49 (2003- 2004)

Verden er i bevegelse. Grunnet en rekke globaliseringsprosesser har forskjellige mennesker med forskjellige kulturelle bakgrunn hatt muligheten til å tilpasse seg til hverandre, både på individuell og gruppenivå. Integrering er et begrep som omtaler prosessene som leder til tilpasning i et nytt samfunn, og er også en viktig del av norsk innvandringspolitikk. I Stortingsmelding nr. 49 (2003- 2004) er det uttrykt en lett bekymring over at det ikke finnes en enhetlig definisjon og oppfatning av hva dette begrepet betyr:

Begrepet gir forskjellige assosiasjoner, og brukes i ulik mening. Den ene hovedbetydningen er når integreringsbegrepet omtaler veien mot målet. Det omhandler *integreringsprosessen* og integreringsfremmende tiltak. Andre ganger snakker man om *integrering som mål* og resultat av en prosess. Grupper av mennesker eller enkeltpersoner kan være mer eller mindre godt integrert i forhold til politiske målsettinger, for eksempel i arbeidslivet. Hvis målene ikke er presise og etterprøvbare er det stor fare for at en snakker forbi hverandre. (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 28)

Begrepet integrering er også definert av Berry og hans kollegaer (2006) og brukt i forbindelse med akkulturasjon, som en av fire akkulturasjonsstrategier, eller holdninger immigrantene har

i møte med vertsamfunnet. Når personen ser på sin kulturarv som viktig å ivareta, men samtidig søker kontakt med vertsamfunnets medlemmer og deltar i forskjellige samfunnsområder, er holdningen definert som integrering (Berry et al., 2006, s. 74).

I tidligere kapittel ble det nevnt at kultur er noe som blir skapt i møte med andre. Mennesket er et sosialt vesen og derfor er det naturlig at sosialisering spiller en stor rolle i tilpasningen til et nytt sett av samfunnsnormer, verdier og levemåter. I Berrys (2006) akkulturasjonsrammeverk blir det oppgitt flere faktorer som påvirker akkulturasjon og tilpasning til vertsamfunnet, blant andre *alder, utdanning, migrasjonsmotivasjon, forventninger og kulturell distanse*. I min undersøkelse observerte jeg eksempler på en rekke av faktorene for akkulturasjon Berry benevner i sitt akkulturasjonsrammeverk, og oppdaget at informantene hadde utfordringer i forbindelse med flere av dem. Jeg stilte spørsmål om hvilken nasjonalitet venner informantene hadde, hvor ofte de omgås med etnisk norske og hvordan de opplevde møtene med norske skrevne og uskrevne normer og verdier. Jeg stilte også spørsmål om hvordan tilværelsen hadde vært for informantene før de kom til Norge, og hvordan de hadde opplevd endringen ved migrasjonen til Norge. Svarene skulle vise hvilke utfordringer thai- immigranter hadde i møte med norsk kultur.

## Alder

I dialog med informantene observerte jeg at de yngre informantene var mindre klar over forskjellene mellom norsk og thailandsk kultur enn de voksne informantene. For de yngre informantene var kontakt med venner og været som var av hovedinteresse da jeg stilte spørsmål om forskjeller og likheter mellom thai og norsk kultur. For de voksne derimot var arbeid, språk og sosialisering som stod i fokus. De yngre informantene mente at sosialisering med norske ungdommer var vanskelig. *Alder* er en av faktorene Berry (2006) nevner i sin akkulturasjonsrammeverk, og de forskjellige holdningene til informantene fra forskjellige aldersgrupper i denne undersøkelsen var et klart eksempel på det. I min undersøkelse ble det tydelig påvist at de eldre informantene hadde sterkere ønske for tilpasning i det norske samfunnet enn de yngre informantene. De var mer bevisste på fordelene av å ha en jobb, siden de bodde her, samt ønsket å være en akseptert del av familien til sin mann. Fortellingene deres viser likevel lite kontakt med etnisk norske og et sterkt savn av familie og venner i Thailand. Alle informantene hadde noe kontakt med familien til ektemannen/ stefaren, men beretter at kommunikasjonen mellom dem er vanskelig på grunn av språket. Aom forteller at



slektningene til hennes ektemann liker å besøke dem, at de er glad at hun flyttet til Norge, og at de ønsket at hun skulle lære seg fort norsk, så at de kunne snakke sammen «fordi hun hadde så mye å fortelle». Natacha meddeler at barna i stefarens familie liker å leke med henne og at de stiller mange spørsmål. Nuch hadde lite kontakt med stefarens familie fordi de ikke bodde sammen med dem. De voksne informantene melder om hyppig kontakt med familiene sine i Thailand. Aom sier: «Jeg snakker med min søster hver dag, og med min mor nesten hver dag». Pat forteller at hans mor «går rundt og snakker i telefonen med familien i Thailand hele dagen». Yuki hadde minimal kontakt med familien i Thailand, da han følte han hadde et fullverdig liv i Norge. Både jentene og guttene beretter også at de snakker sjeldnere og sjeldnere med venner i hjemlandet.

Najwa forteller også at de fleste thai personene hun kjenner er damer, og at de thailandske mennene i Norge hun er bekjent med er enten sønnene til disse damene eller lever i et homoseksuelt partnerskap. Hun beskriver også flere situasjoner der gutter fra Thailand har valgt å reise tilbake til hjemlandet etter noen få år i Norge:

En jeg tenker på som har kommet med mora si, har gått på ungdomsskole lærte seg godt norsk, men har reist tilbake til Thailand nå. Så det er forskjellige folk. Kjenner også gutter og jenter som ikke vil være her, de vil være thai. (Najwa)

Jeg spurte noen av informantene hva de trodde grunnen til at noen ville reise tilbake til hjemlandet kunne være. Najwa svarte: «Det er forskjellig kultur, eller så savner de familien. Noen er lite glad, savner gamle venner og slekt, så reiser de tilbake». Jeg spurte ungdommene om de ville reise tilbake til hjemlandet, og alle svarte et de kunne tenke seg å reise tilbake kun på ferie og for å besøke familien, men at de var klar over at de hadde et bedre liv og bedre muligheter for fremtiden i Norge.

Aldersaspektet er viktig for denne undersøkelsen på grunn av de forskjellige holdningene de voksne og de yngre informantene hadde og måten de så på sin tilværelse i Norge, samt forskjeller i hvem de mente var viktige personer i deres liv, og motivasjon for migrasjon, som blir nærmere sett på senere i denne teksten.

## Kulturell distanse

Ifølge Berry (2006) spiller *kulturell distanse*, i form av språk, levemåte, syn på oppdragelse og religion, også en rolle i akkulturasjonsprosessen. Det blir nevnt i informantenes

beretninger at grunnen til savn av familie og hjemlandet er «forskjellig kultur». I teorikapittelet ble diverse levemåter og oppdragelsesverdier beskrevet gjennom de nokså stereotypiske kategoriene «individualistisk og kollektivistisk samfunn». Vi kan ikke avvise noe forskjell mellom den norske måten å leve på, verdiene en prioriterer i det norske samfunnet, et sterkt fokus på selvstendighet og individets personlige velvære, i motsetning til thai samfunnet der storfamilien er i fokus og en er vant med å tenke felleskapets eller familiens velvære foran sin egne. Fandrem (2011) nevner at i flere kulturer betyr alder visdom, og dermed er ønskene til de eldre viktigere å tilfredsstille enn i individualistisk orienterte samfunn der barna er i fokus. Hun bruker beskrivelsen tradisjonell og ikke tradisjonell, eller førmoderne og moderne eller postmoderne samfunn, og påpeker at:

... immigranter som kommer til dagens komplekse Norge ikke bare befinner seg midt oppi en personlig omstilling som selve geografiske forflytningen innebærer. På grunn av moderniseringen innebærer migrasjonen også en reise i tid for mange innvandrere. (Fandrem, 2011, s. 65)

De voksne informantene forteller at i deres tradisjonelle samfunn er det de yngre som bør ta vare på de eldre. De forteller også at i Thailand er det vanlig at personer som klarer å skaffe seg jobb enten i storbyen eller i utlandet, forsørger store deler av familien. Jeg spurte informantene om de sendte penger hjem, og fikk forskjellige svar. Noen sendte ved behov, andre sendte hver gang de fikk lønn. Informantene sier at de føler seg forpliktet til å hjelpe familien sin. Med et velfungerende velferdssystem i Norge er dette sjeldent nødvendig, og ofte vanskelig å forstå fra et norsk standpunkt. Najwa sier i denne forbindelse:

Jeg håper at alle nordmenn som er gift med thai damer forstår kulturen vår, fordi når vi vokste opp bodde vi sammen med familien og vi har lært å hjelpe hverandre. Håper mannfolka forstår det. Men min mann forstår ikke helt heller. Det er sånt for meg også. Det tar litt tid å skjønne kulturen. Du kan ikke bare forstå alt med engang. Akkurat som å spise mat. Når jeg lager noe thai mat, så må han smake og se om han liker. Så at han forstår litt. Så at han blir kjent. (Najwa)

Det er også vanlig at oppdragelsen en selv har fått gjenspeiles i oppdragelsen en fører videre. Til spørsmålet «Hva er viktig i oppdragelsen for deg» svarer Najwa:

I min familie var det ingen som bestemte for meg, og hvordan jeg skal være. De var åpne. De ville at jeg skal gjøre det jeg ville og det jeg likte. Mange vil bestemme over barna. Men for eksempel barnet liker å fikse bil, og foreldrene vil at barnet skal bli bonde. Dette går ikke bra i framtiden fordi det passer ikke barnet. Alle er forskjellige. Noen bestemmer over barna, noen er enige med dem. Men ingen bestemte over meg.

For mine foreldre var det viktig at jeg fikk utdanning, fordi da hadde jeg hatt mer valg. Da hadde jeg fått bedre jobb, bedre lønn, bedre familie kanskje. (Najwa)

Hun meddeler også sine tanker om hvordan hun føler hennes barn skal oppdras, og hvordan hun ser på forskjellene mellom hennes syn på oppdragelse og det hun opplever som norsk syn på oppdragelse:

Når jeg var liten lærte foreldrene oss om husarbeid. Vaske klær selv, vaske opp, koke ris, og lage mat. Barn i Thailand kan det når de er små. Hvis de kan det som små, så kan de det senere i livet også. Men det er veldig forskjellig kultur. Her er det bare foreldrene som jobber. Det er ikke så gale at vi lærer barna å gjøre ting i huset, vaske opp, skape gode vanner. Jeg tenker framtid. Hvis barna ikke kan noe så kan de ikke når de er voksne heller. (Najwa)

De voksne informantene forteller også at de levde i fattigdom før utvandringen, en kategori som Qureshi (2011) mener også kan være viktig i forbindelse med beskrivelse av likheter og ulikheter.

Jeg kommer fra en fattig familie. Vi hadde ingenting. Vi er ikke like. Å si det sånt, vi spiste en liten fisk hele familien sammen. Og dette har lært meg at det er både positivt og negativt. Det er ikke bra at man ikke har penger, men vi lærte å tenke på hverandre, å dele. Vi hadde ikke mye, men vi var mette. En fisk sammen, tenk på det! De rike vet ikke hvordan fattige folk har det. Det er store forskjeller i Asia. (Najwa)

Jeg kommer fra en mellomrik familie. Etter at min far døde, hadde vi ikke så mye penger. (...) Min mor hjalp med husarbeid noen timer i byen. Hun fikk penger, kjøpte ris. Men etter tre- fire år fant hun seg en ny mann som hjalp med penger og jobb, og passet på barna. Han var snill. Etter det ble livet litt bedre. Vi hadde mer penger, og vi kunne kjøpe kake og alle naboene kunne spise. Om sommeren var det bra, for da kunne vi gå ut og fiske fisk og frosker. Men vi spiser ikke så mye frosk nå. (Aom)

Disse fortellingene er relevante for denne undersøkelsen, for å vise til at kultur er mer enn etnisitet, og at de personene kan ha flere likheter på tvers av etniske grupper enn forskjeller. Det er også viktig å ta avstand fra stereotyper om etnisitet og se på utfordringer og opplevelser som kan ha bygd identiteten og personligheten til informantene. Disse eksemplene er også en skildring av måten de voksne informantene ser på oppdragelse og bringer mer forståelse for den eventuelle kulturelle distansen, som kan være en utfordring i integrasjonsprosessen.

## Motivasjon for migrasjon

De overnevnte historiene kan også brukes som eksempel *på motivasjon for migrasjon*, som også kan anses som et element i akkulturasjonsprosessen. Den tidligere regjeringen nevner også forskjellige typer migrasjon og legger vekt på at innvandrere er også utvandrere.

«Årsaken til utvandring antas til å ha stor betydning for hva slags tilpasningsstrategi en velger i de nye omgivelsene, både praktisk og mentalt» (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 61). Ifølge Statistisk sentralbyrå er det vanlig for thailandske personer å migrere fra Thailand til Norge eller andre vestlige land på grunn av familiegjenforening (Ordemann, 2017). De voksne informantene jeg bruker i denne undersøkelsen har migrert på grunn av ekteskap med etnisk norske menn. I Stortingsmelding nr. 49 (2003- 2004) påpekes det at:

Innvandrere som kommer til Norge for å gifte seg, kan møte den nye tilværelsen på en annen måte. Å flytte *til* familie, og ikke *fra* familie er en viktig forskjell i seg selv. En kommer lettere inn i nye sosiale nettverk som kan være til hjelp på arbeidsmarkedet og som kan fungere som erstatning for det sosiale nettverket en har forlatt. (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 62)

Dette er ikke tilfellet når det gjelder de yngre informantene, barn som flyttet til Norge for å bo med sine mødre, som på sin side er gift med etnisk norske. Ungdommene valgte ikke migrasjonen selv, og skildrer sin tilværelse med lavere begeistring enn de voksne informantene. På spørsmålet «Hvordan opplevde du å komme til Norge?» svarer Benz:

Jeg kjente min mor, hun er jo min mor, liksom. Men jeg har ikke bodd med min mor. Så når jeg kom så ville jeg ikke være her. Jeg ville ikke komme til Norge. Det var hun som bestemte det. Jeg ville reise tilbake til mitt hjemland. Jeg trodde at jeg bare kom på ferie her, men nei, jeg måtte bli. (...) Det var ikke bra for meg i begynnelsen. Første gang jeg kom til Norge tenkte jeg at det var veldig kaldt, og jeg forstod ingenting av det folk sa til meg. Jeg følte at jeg savnet mitt land. Men nå at jeg har bodd her litt lengre, har fått et par venner så OK, da blir jeg glad. (Benz)

Pat forteller at han «hadde lyst» til å flytte til Norge, men når han kom ville han ikke være her likevel. Natacha og Nuch hadde ikke bodd uten sin mor i Thailand og utvandret fra landet sammen med mor, så de opplevde denne endringen i livssituasjonen og tilværelsen mindre dramatisk. En annen modererende faktor i akkulturasjonsrammeverket er *forventninger*. Alle informantene kommenterer om deres forventninger om å få bedre utdanning, om å ha bedre muligheter for yrkesrealisering og generelt om et bedre liv med færre bekymringer om det materielle.

## Kulturell identitet

*Personlighet og kulturell identitet* som modererende faktorer for akkulturasjon vil jeg se i forbindelse med faktoren *fase/ tid* som Berry (2006) nevner som en av de modererende faktorene som spiller rolle i tilpasningsprosessen. Jeg ser klare forskjeller mellom beretningene av de yngre versus de voksne informantene når det gjelder både språk, kultur og motivasjon for mestring. Personlighet er en del av identiteten til et individ. Erikson (1968 i Imsen 2006) hevder at hver fase i livet har sin krise og at puberteten er en av momentene i livet da identitetsdanningen er av stor viktighet, spesielt når det gjelder tidligere erfaringer og forståelser. Jeg vil her minne leseren om at noen av de yngre informantene i dette prosjektet har flyttet til Norge i denne sårbare alderen, med tidligere erfaringer og forståelser som er blitt dannet i et annet miljø, med rollemodeller i sine besteforeldre, eller annen nærmere familie. Det virker som at noen av informantene har vanskeligheter med å finne referanser mellom sine tidligere erfaringer og den nye kulturen de skal tilpasse seg til. Gjennom beretningene deres får jeg ikke opplevelsen av at de ser enten på sin mor eller sin stefar som rollemodeller, men tvert imot, får jeg et inntrykk av at de føler seg alene uten en person hvis atferd og væremåte de kunne modellere etter. Dette fenomenet nevner jeg også i senere avsnitt i forbindelse med utfordringer i språklæring, og merker at identitetsdanningen, ikke minst gjennom observasjon av andre, kan påvirke personligheten av individet, og dette på sin side kan påvirke hvordan en reagerer på akkulturasjonen. De voksne informantene har hatt muligheten til å danne sin identitet i et miljø der de føler seg trygge med de kulturelle mønstrene som påvirker ens identitetsdanning. Dermed gjelder det oppholdstid i Norge, og ikke identitetsdannende livsfase, som modererende faktor for akkulturasjon. Med andre ord, har de voksne referansebase og sammenlikningsgrunnlag for både sin og vertsamfunnets kulturelle mønstre, i motsetning til de yngre informantene som ikke har klart å utvikle disse. De forskjellige erfaringene thai- immigranter tilegner seg i møte med vertsamfunnet, kan være en faktor for valg av akkulturasjonsstrategier.

## Sosial støtte og sosial kontakt

*Sosial støtte* eller *sosial kontakt* er også nevnt som en faktor i akkulturasjonsprosessen. Individer med bakgrunn fra mer tradisjonelle samfunn støtter seg oftest til sine eldre familiemedlemmer som de opplever til å ha status som kunnskaps- og erfaringsrike. Det er

også kjent at i noen «... samfunn- spesielt de asiatiske- mener medlemmene at det å fortelle om personlige problemer til noen utenfor familien bringer skam over familien» (Fandrem, 2011, s. 119). I min undersøkelse viser det seg at informantene som har migrert for å bo hos sine mødre ikke har tiltro til denne typen sosial støtte, fordi de ikke har utviklet nok tillit for sin mor og stefar. Noen forteller at de kan «snakke med bestemor, men det er vanskelig å få råd, fordi de ikke vet hvordan det er her». En av informantene forteller også at han ikke har noe imot til å benytte seg av det norske hjelpeapparatet, men at «det er vanskelig å finne ut av hvordan alt det fungerer» og at det er «vanskelig å fortelle hvordan jeg har det, til mennesker jeg ikke kjenner». Dette kombinert med mangel på trygge signifikante andre kan lede til en ensom tilværelse og mindre grad av stressmestring i akkulturasjonsprosessen, depresjon og separering, og videre til mindre grad av tilpasning i vertsamfunnet. I samtalene med informantene ble det opplyst at guttene hadde færre venner enn jentene, men at begge kjønn hadde få eller ingen norske venner. Det samme gjaldt de voksne informantene. Ungdommene hadde lite kontakt med etnisk norske på skolen, og de voksne hadde lite kontakt med etnisk norske på arbeidsplassen. Jeg stilte spørsmålet «Hvorfor tror du thai ungdommer er for det meste sammen med andre thai ungdommer både på skolen og i fritiden?» og responsen avdekket opplevelser av diskriminering og behov for trygghet.

Elevene eller ungdom som går på skolen, det er en ting som er veldig grusom når de går på skolen- venner. Det er viktig for dem. Hvis de ikke kan snakke norsk eller forstå i denne tiden de går på skolen (...) Noen nordmenn, noen er snille men.. Det er litt stygt da, men jeg sier bare min mening; noen nordmenn liker ikke utlendinger. Men jeg vil ikke at de skal tenke negativt, fordi de vet ikke hvordan folk er, så.. det er en ting også, det kan gjør sånt at ungdommene ikke vil gå på skolen. De fleste er da snille, av og til så skjer det. Men det beste er at de tenker positivt. (Najwa)

Pat forteller: «Jeg er venn med de som liker meg». Benz sier at «Det er tryggere å snakke med andre thai. De forstår meg». Nuch meddeler «de norske jentene vil ikke snakke med meg. Mange snakker ofte engelsk til meg. Jeg tror de ikke forstår når jeg snakker». En av damene forteller at hun har fått bemerkninger som antyder at hun er prostituert «kun fordi jeg er thai», og er forbauset over at dette blir gjort av voksne norske damer. Jeg merker meg at mye tyder på at informantene opplever flere etnisk norske som rasistiske, fordomsfulle, skeptiske og diskriminerende, og de blir minnet om at de andre ser på dem som annerledes. Denne observasjonen bekreftes også i NOU 2017:2, kapittel 7.5, der det vises til undersøkelser som påpeker at innvandrere opplever også diskriminering på det norske arbeids- og boligmarkedet og ikke bare på skolen (NOU 2017:2, ss. 132- 134).

De yngre informantene beretter også at de ikke vet hvordan de skal oppsøke norsk ungdom og hvilke arenaer de kan treffe dem på. På spørsmålet «Hva gjør du for å få deg norske venner?», svarer Benz, «Hva gjør norsk ungdom? Hvordan henger de? Sitter de på biblioteket?». Pat sier: «Jeg hadde en venn på ungdomsskolen, han likte meg. Vi spilte basketball sammen». Nuch: «På skolen eller? (...) Vi har ikke norske i klassen. (...) Kanskje vi må snakke sammen eller spille sammen ... jeg vet ikke ... jeg er veldig sjenert». Disse svarene viser at informantene har lite kunnskap om hvordan sosialiseringstiltak fungerer i det norske samfunnet. I Norge er det viktig at barna deltar på organiserte fritidsaktiviteter der de treffer andre jevnaldrende og bygger relasjoner gjennom felles interesser. Najwa, som er mor til to barn i grunnskole alder, forteller at barna deltar på både fotball, turn og gymnastikk. Hun utdyper:

Jeg mener at jeg er åpen, hvis de vil prøve noe, så må de få lov til det. Hvis de liker det, bra hvis ikke, så kan de prøve noe annet. Dette er jo sosialt for dem også. Hvis de vil trene bra. Ikke bare være hjemme og se på PC og mobil. (...) Det er bra for de voksne også, for da treffer jeg foreldrene til de andre barna og snakker med dem, er sammen med andre. Jeg liker folk og synes det er bra å snakke med andre. Når jeg snakker med deg så lærer jeg noen ord som jeg aldri bruker og blir kjent med disse ordene. Og noen snakker dialekt. Det er ikke alltid så lett å forstå dialekt. Jeg snakker blanding, alt mulig. (Najwa)

En viktig del av integrering, tilpasning og akkulturasjon generelt er sosialisering med individer fra majoritetssamfunnet eller andre immigranter som har gjennomgått akkulturasjonsprosessen. Det er flere sosiale arenaer en deltar i, og fritidsaktiviteter, vennskap og generelt tiden en tilbringer med andre er viktig for akkulturasjonsprosessen. «Samfunnstilknytning måles som regel etter levekår og grad av deltakelse på ulike samfunnsområder» (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 60).

På spørsmålet «Deltar du på organiserte fritidsaktiviteter etter skoletid?» gir alle informantene negativt svar, bortsett for Yuki som har vokst opp i Norge. Pat hadde begynt på organisert fotballtrening på ungdomsskolen, men han opplevde situasjonen som ubehagelig. Han forteller:

Jeg har vært på lag med (ungdomsskolen) i 10. klasse. Jeg kunne spille fotball på (bydelen). Jeg var der en måned men de andre likte meg ikke, de snakket bak ryggen min. Mine venner som kjenner meg fortalte at de andre snakket stygt. Så jeg sluttet med laget. Jeg likte ikke å spille på lag i Norge. Det er ingen som ville sentre til meg. I Thailand spilte jeg fotball hele tiden med venner. (Pat)

Natacha tok gitartimer, en aktivitet som ikke inneholder mye sosialisering. Hun forteller at hun trivdes å spille i band på fritidsklubben, men at hun var nå «for gammel» til å besøke stedet. Hun forteller videre:

Jeg liker ikke sport og gymnastikk. Det er greit når vi spiller med (andre innvandrere), men når vi spiller mot nordmenn, så er jeg redd. Fordi de er så store og løper fort. For eksempel når vi spiller basketball løper de og så tar de bare ballen og jeg bare står og vet ikke hva jeg skal gjøre. (Natacha)

Nuch beretter at hun liker å spille håndball i kroppsøvingstimene og «hjemme med venninner», men at hun ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter.

Gjennom informantenes fortellinger observerer jeg et lavt nivå av sosialisering med representanter av vertsamfunnet. Informantene forteller om sine valg av venner som ikke er norske, men også immigranter, oftest av samme opprinnelsesland, i dette tilfellet Thailand. De beretter at de foretrekker å være sammen med andre thai mennesker, fordi de føler seg trygge og kan sosialisere lettere. De foretrekker å spise thaimat, og har hyppig kontakt med familie i hjemlandet. De finner det utfordrende å forstå norsk væremåte, og mener at været i landet er en av de største fysiske utfordringene de har. Informantene, og i mine observasjoner flere andre thai- immigranter, velger eller havner i arbeid som man forbinder med thaikultur, blant andre massasje, thaimatrestauranter og thaimatbutikker. Dette sannsynligvis på grunn av lavere nivå av språkkunnskaper og utfordringer som oppstår ved språklæring. Berry et al. (2006) kaller denne akkulturasjonsstrategien separering og definerer det slikt:

Når medlemmene av en etnisk gruppe legger en verdi i å holde fast på sin opprinnelige kultur, og på samme tid ønsker å unngå samspill med andre, defineres det separeringsalternativet. (Berry et al., 2006, s. 74, min oversettelse)

Jeg vil her påpeke at denne akkulturasjonsstrategien ikke er like tydelig i alle informanter og at de voksne informantene skilte seg fra de yngre informantene med en mer positiv holdning for det norske samfunnet, var i arbeid, betalte skatt og sosialiserte gledelig med sin norske familie. Dette er et tegn på at de er godt på vei mot integrering eller allerede integrert, ved å beholde sine kulturelle trekk men også akseptere og leve ved majoritetssamfunnets sett av regler. Det er viktig i denne undersøkelsen ikke å bli ledet av eurosentrisk syn og påstand, samt ikke akseptere ulike rammeverk som absolutter, men kun bruke dem som veiledning på veien til forståelse.



## Mestring som «coping»

Som nevnt i tidligere kapittel, beskriver Lazarus og Folkman (1984) mestring som «coping», eller «å leve med» som en strategi i sammenheng med akkulturasjonsstress som kan oppleves i forbindelse med tilpasning til en ny kultur. Informantene forteller at de opplever stress i skolesituasjoner på grunn av språk og manglende tidligere kunnskaper, samt krav for annerledes læringsstrategier, men også i møte med norsk regelverk og kultur. I eksemplene oppgitt ovenfor, identifiserer jeg både problemfokuset mestring og emosjonsfokuset mestring som mestringsstrategier. Enda et eksempel på problemfokuset mestring er fortellingen av Najwa om hvordan hun håndterer manglende kunnskaper om skolesystemet i Norge:

Jeg har ikke vokst opp her og jeg kan ikke snakke skikkelig eller perfekt norsk men barna mine har vært på skolen. Det er ikke alltid vi følger med på alt eller hvor mye de kan, fordi jeg ikke har vært på skolen med dem, men vi hører fra lærerne. Når jeg tenker på framtiden, når de blir store spør jeg mye disse som har gått på ungdomsskole. For min dater begynner snart på ungdomsskolen, og da vet jeg ikke helt hva vi skal gjøre. Men det er jo ikke alltid jeg som bestemmer alt. De må få lov å velge selv hva de vil og hva de liker og jeg hjelper dem uansett hva de velger. (Najwa)

Hun er klar over hvor mye hun forstår og hvor mye hun vil vite om skolesystemet, for det beste av sine barn som er deltakere i dette systemet, og samtidig bygger hun opp kunnskap om hvordan majoritetssamfunnet fungerer.

Et viktig symbol av kultur er mat. Nasjonale retter, typer matvarer og måter å tilberede maten på er en viktig del av hver et menneske og ens kulturelle bakgrunn. Mat er også et grunnbehov og den viktigste næringskilden for mennesker. En av informantene forteller at han ikke spiser lunsj på skolen, fordi «de har bare brød i kantina». Han oppsøker da thairestauranter der noen av hans venner eller familie arbeider, for å spise frokost eller lunsj, eller venter til han er hjemme, som kan bety en hel dag uten mat. Jentene beretter at de enten tar med seg mat hjemmefra (nudler, ris, kjøtt), eller venter med å spise til de er hjemme. De voksne informantene, derimot, beretter at de prøver å tilpasse seg situasjoner der de møter den norske matkulturen. På spørsmålet «Lager du norsk mat hjemme?» svarer Najwa:

Ja, jeg lager begge deler. Jeg liker å lage norsk mat. Hvis jeg ikke kan, søker jeg oppskrifter på nett. Også lærer jeg litt norsk av det. Jeg likte ikke norsk mat tidligere, men jeg tenkte siden jeg har familie, og barn, og siden de går på ting, så nå har jeg lært meg å lage kake. For eksempel på foreldremøte, eller til jobben. Det er ikke mange

som lager kake i Thailand. Ikke mange har ovn. Vi pleier å kjøpe hvis det trenges.  
(Najwa)

Aom innrømmer at hun ikke er «flink til å lage mat» generelt, men at hun «har begynt å lære seg». Hun sier:

Jeg lager mat, men liker ikke det. Jeg lager norsk mat til mannen min, og thai mat til meg selv. Min datter spiser begge deler. (Aom)

I følge Fandrem (2011, s. 124) er det en sammenheng mellom akkulturasjonsstrategier og mestringsstrategier. Hun påpeker at ved integrering brukes det hovedsakelig problemfokustert mestring, og emosjonsfokustert mestring blir brukt ved assimilering. Jeg observerer også en tendens av unngåelsesmestring hos de yngre informantene, som også anses som stressmestringsstrategi i sammenheng med akkulturasjonsstrategien som blir benyttet, nemlig separering. Informantene tilpasser seg vertssamfunnet, ved å unngå situasjoner der de samhandler med medlemmene av majoriteten. Et eksempel på denne mestringsstrategien er svarene på spørsmålet «Har du norske venner?».

Aom sier: «Nei, bare thai. Jeg liker å ha andre venner, men jeg er redd å snakke med andre, fordi de ikke forstår alt. Jeg liker å sitte og snakke men jeg kan ikke fortelle så mye». Svaret til Nuch er «Nei.», Natacha nevner noen på skolen men at hun ikke sosialiserte med dem i fritiden, Benz hadde ikke norske venner, og Benz hadde en norsk venn på ungdomsskolen, som han ikke hadde kontakt med i dag.

Jeg observerer at unngåelsesstrategien blir benyttet på grunn av opplevelse av å være diskriminert, uønsket eller ikke tilstrekkelig. Unge thai- immigranter tilpasser seg derimot regelverket, men fungerer kun til en viss grad i skole- og arbeidssituasjoner. Dette bekreftes av NOVA rapport nr. 1/18, en undersøkelse utført av Anders Bakken og Christer Hyggen, der det blir påvist at unge thai- immigranter er blant dem med lavest måloppnåelse i skolesituasjoner, og blant nasjonalitetsgruppene som er i mindretall av elever som fullfører sin videregående skoleopplæring.

Best karakterer finner vi blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn, der karaktergjennomsnittet er 0,05 karakterpoeng over majoritetslevenes gjennomsnitt (ikke statistisk signifikant). (...) Nederst finner vi elever med bakgrunn fra Thailand, som skiller seg ut med spesielt lave karakterer (0,82 karakterpoeng under majoritetslevene). (Bakken & Hyggen, 2018, ss. 39- 40)

Bakken og Hyggen (2018) ser også på flere faktorer som kan påvirke resultatene, og beslutter med at botid og sosioøkonomisk status bidrar til å påvirke disse resultatene, men at bosted og skole ikke utgjør den store forskjellen. Deres funn leder til konklusjonen at elever med høyere sosioøkonomisk status bruker mye tid på skolearbeid, rapporterer høyere skoletrivsel, samt ønsker å fortsette med høyere utdanning. Undersøkelsen deres viser også at elever med lavere sosioøkonomisk status bruker mer tid på lekser og har høy trivsel på skolen, men påviser lavere resultater. En beskrivelse av fattigdom som fenomen i Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) viser at det ikke er funnet langvarig løsning på dette problemet:

Fattigdom rammer også skjevt. Kommer et barn fra en innvandret familie med ikke-vestlig bakgrunn, er sannsynligheten i dag mye større for at familien lever i vedvarende inntektsfattigdom enn for andre barn, eller at familien mottar sosialhjelp for en kort eller lengre periode (...). Dette kan igjen virke inn på barnas muligheter for å inkluderes i fritidsaktiviteter og knytte vennskap med andre barn ... (Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet, ss. 24-25)

Den mer tidsriktige NOU 2017:2 referer til nyere NOVA rapporter som presenterer data som ikke slutter seg til denne påstanden, og peker også mot kjønnsforskjeller og etniske forskjeller når det gjelder deltakelse i fritidsaktiviteter. Utvalget for NOU 2017:2 oppsummerer:

Disse undersøkelsene minner om at i et samfunn der innvandrerfamilier er sterkt overrepresenterte blant lavinntektsfamilier, kan det være vanskelig å skille effekten av landbakgrunn fra effekten av lavinntekt når man ser på deltakelse i aktiviteter som koster penger. (NOU 2017:2, s. 136)

Immigranter fra Thailand havner på siste plass i rangeringen, og dette kan skyldes flere faktorer, som for eksempel migrasjonsmotivasjon, svake norskkunnskaper eller mindre mulighet til hjelp hjemmefra, som ikke er tatt høyde for i Bakken og Hyggens undersøkelse.

# Analyse 2: Språk – utfordringer og faktorer som spiller inn i språkopplæringen

## Språkutfordringer

Å kunne snakke språket til majoriteten er en viktig del av integreringsprosessene migranter må gjennomgå. Michael Byram, professor i pedagogikk ved University of Durham i England, mest kjent for sine verk om undervisning og læring av språk, kultur og interkulturell kompetanse, beskriver språk som et medium av kommunikasjon, som krever av innlæreren til å delta med kjente og ukjente erfaringer ved bruk av et andrespråk. Hovedmålet med kunnskap av språket er å muliggjøre bruk av språket for å samhandle med mennesker som har dette språket som sitt foretrukket og mer naturlig emne av erfaring, og har dette språket som morsmål (Byram, 1997, s. 3). Språkkunnskaper er et viktig emne for denne undersøkelsen på grunn av at språkbruk fokuserer på å etablere og opprettholde relasjoner, som på sin side fremmer integrasjon. Byram mener også at ved å undervise i andrespråk, underviser en også i kultur og interkulturell kompetanse.

## Tale og skrift

Mine observasjoner som lærer for minoritetsspråklige elever viser at den største utfordringen både thai ungdommer og thai voksne har er å uttale og skrive norske ord. Alle informantene bekrefter dette og forteller at de vanskeligste ordene er disse som har en opphoping av konsonanter, spesielt hvis konsonantene R, L, N og M er til stedet i forskjellige morfemiske kombinasjoner. Dette fenomenet er ikke vanskelig å forstå da thai språk er et språk som har over 30 vokaler i sitt alfabet og bygger flere av de grammatiske strukturene på tonefall. I et av intervjuene ba jeg en av informantene om å uttale ordet «rørlegger». Dette viste seg til å være et ekstremt vanskelig ord å uttale for henne. Informanten uttalte ordet slik: *røreke, lørelke, lølegge* og andre variasjoner av nonord, men klarte ikke å treffe den riktige uttalen. Hun fortalte også at ord som *trøtt* og *tørt* var vanskelige å uttale og at hun ofte blandet dem, noe som kunne føre til misforståelser eller komiske situasjoner i en samtale på norsk. På spørsmålet «Du hører hva jeg sier, men det er vanskelig å gjenta det?», svarer hun «Det er vanskelig i munnen ikke i ørene». Aom forteller videre at «thai jobber ikke mye med tungen,

mer med leppene», som viser til hvorfor uttale av flere norske konsonanter og noen vokaler kan være vanskelig da man trenger å plassere tungen på riktig plass for å produsere dem. Jeg spurte Najwa om konsonanten R ikke fantes i thai språk, til hvilket hun svarte:

Jo, vi har R. Det er vanskelig å uttale R, fordi vi bruker den nesten aldri. Hvis folk sier R i noen ord, kan det bety noe annet, eller de kan virke snobbete. (Najwa)

På spørsmålet «Hva synes du er vanskelig med norsk språk?» svarer Benz at «Det er ikke vanskelig å lese, men det er vanskelig å snakke». Pat meddeler at han har problemer med å skrive ordene, fordi han skriver dem på samme måte som han uttaler dem. Han sier også:

Jeg er veldig dårlig å skrive, vet du. Men jeg kan lese litt, jeg forstår når folk snakker, men skriving er kjempe vanskelig for meg. Det er jeg veldig dårlig til. Men jeg kan skrive på thai. (Pat)

Natacha synes at det er vanskelig å lære nye ord. Nuch svarer at hun synes det er vanskelig «å snakke, å tenke og å huske ord, men det vanskeligste er å uttale ting». At norsk uttale og skriftlig produksjon er vanskelige er noe som alle intervjupersonene er enige i. På spørsmålet «Forstår du norsk grammatikk?» svarer alle informanter at de ikke kan så mye grammatikk, og Natacha utdyper «Jeg forstår mens jeg er i klassen, men når jeg går ut, så glemmer jeg alt». Tre av informantene forteller at det ikke finnes tempus på thai og at verbets tider uttrykkes ved hjelp av tonefall og semantikk. Alt i alt mener informantene at thai språk er så grunnleggende ulik norsk, at det gjør språklæringen og spesielt produksjon av språket vanskelig. Dette er et eksempel på hva Engen og Kulbrandstad (1998, s. 24) beskriver til å være passiv eller reseptiv tospråklighet og refererer til ferdighetene lytte og lese. Informantene beskriver disse som mindre vanskelige. Det er derimot de produktive ferdighetene som er en utfordring for både voksne og ungdommer. Dette er også eksempel på Chomskys (1965) perspektiv at språkkompetanse er bare viten, og ikke evnen til å bruke viten.

## Læringsstrategier og begrepsbase

Guttene og en av damene i denne undersøkelsen har lengre botid i Norge. For Benz og Pat utgjør dette en periode på over 5 år, Yuki har vokst opp i Norge, Najwa har bodd i Norge i snart 15 år, og jentene og Aom har bodd i Norge kortere enn tre år. Dette spekteret av informanter gir meg også muligheten til å observere utviklingen av forskjellige

språkferdigheter avhengig av botid. Når jeg stiller spørsmålet «hvor lenge har du bodd i Norge?», svarer Najwa «Jeg kom da jeg var 25 år. Det er forskjellen. De som kommer under 20 år, de lærer mer enn oss, og de uttaler bedre». Hun forklarer videre at hvis en flyttet til Norge i yngre alder, var det lettere å tilegne seg språkkunnskaper enn hvis man var eldre. Her ser vi et eksempel på Vigotskijs (2001) perspektiv på læring av spontane begreper og vitenskapelige begreper, da yngre immigranter blir utsatt for en skolehverdag der de har muligheten til å utvikle sin begrepsbase i form av både spontane og vitenskapelige begreper. De spontane begrepene læres for eksempel i skolegården mens yngre barn leker, eller ungdommer «henger» og snakker om forskjellige temaer som omtaler skolen eller hverdagen. Slike begreper kan være ord som *skoletime*, *pause* og *lærer*, som elevene er utsatt for samt hverdagsbegreper som *tomater*, *kjøper* og *fin*. I min arbeidshverdag opplever jeg flere elever som mener at de «kan snakke norsk» fordi de føler mestring over spontane begreper, og fungerer tilstrekkelig i hverdagslige situasjoner. Utfordringene viser seg når elevene fortsetter sin utdanning i ordinære løp, da mangel av vitenskapelige begreper påvirker deres videreutvikling i skolesammenheng. Vitenskapelige begreper har sitt utspring i skoleundervisning, og refererer til disse begreper man gjenkjenner i skolefag. Vigotskijs sosiokulturelle læringssyn på fremmedspråklæring er at når en lærer et nytt språk, «bruker man ordbetydninger som allerede er godt utviklet i morsmålet og bare oversetter dem» (Vygotskij, 2001, s. 145). Han legger til at et godt kjennskap til morsmålet spiller en viktig rolle for studiet av det fremmede språket (i dette tilfellet andrespråket). For å eksemplifisere denne teorien videre, stilte jeg spørsmålet om hvor lang skolegang informantene hadde både i hjemlandet og i Norge. Benz og Pat kom til Norge da de var 12 år gamle. De forteller at det er stor forskjell mellom skolene i byen og skolene på landet. Benz kommer fra en storby, og Pat kommer fra en liten landsby på landet. Begge hadde kun gått på skole i noen få år før de måtte flytte til Norge. På spørsmålet «Hvor lenge gikk du på skolen i Thailand», svarer Benz «Jeg vet ikke ... til 12 år. Fra 8 eller 9 år til 12 år, så ikke lenge», Pat nikker og bekrefter det samme om seg selv. Natacha og Nuch hadde lengre skolegang som kan forklares med faktum at de kom til Norge i alderen av 15 år. Jim Cummins (1983) tar Vigotskijs beskrivelse av spontane og vitenskapelige begreper videre, ved å utvikle den ofte omtalte i lingvistiske diskusjoner dual isfjell modellen. I Cummins' modell er det hverdagslige språket beskrevet som toppen av isfjellet, eller det som er over overflaten, og de *vitenskapelige begrepene*, eller som Cummins kaller dem *det akademiske begrepsbase og erfaringer* er under overflaten (Cummins, 1983). Han deler mening med Vygotskij om at hvis man allerede kan noe på sitt eget språk, trenger man ikke å lære det på nytt men kun oversette til det nye språket. Med

andre ord begrepene er der, de trenger bare å bli støttet av nye ord på det nye språket. Både i Vygotskijs og Cummins beskrivelser av begrepsbasen nevnes det at det er gjennom det akademiske språket/vitenskapelige begrepene individet utvikler sitt intellektuelle perspektiv. Jeg ville gjerne finne ut av om det var forskjeller mellom skole i Thailand og norsk skole, som er relevant for undersøkelsen med tanke på innarbeiding av læringsstrategier. Svarene jeg fikk når jeg ba informantene fortelle om skolen i Thailand fremstiller en lengre skolehverdag, mye hjemmearbeid, også i helgene og veldig strenge lærere som ofte tydde til vold hvis disiplinen de ønsket i klasserommet ikke ble fulgt. Ungdommene forteller om at lærerne «klypte» dem i magen eller slo dem med lærerstokken på hendene hvis de ikke fulgte med i timen, eller hvis de snakket med sidemannen. Ungdommene poengterer derimot at ikke alle lærere var «sånn» og at de hadde også flere «snille» lærere som de hadde respekt for, uten å frykte dem. Når jeg ber ungdommene sammenlikne skolehverdagen sin i Thailand med skolehverdagen sin her i Norge, forteller de unge informantene at de trives bedre på skolen i Norge, fordi de har kortere skoledager, mindre lekser og snillere lærere. Det ungdommene anså som negativt ved norsk skole var at de var nødt til å ta en eller flere busser til skolen, og at skoletimene varte alt for lenge.

Læringsstrategier er en viktig faktor for læring, og dette gjenspeiles også i andrespråklæring. Som påpekt tidligere beskriver vi i Norge andrespråklæring og fremmedspråklæring som to ulike metoder å tilegne seg språket på. Fremmedspråklæring refererer til innlæring av språket utenfor det miljøet språket brukes, og er relevant kun for skolesituasjonen. Andrespråklæring refererer til innlæring av språket innen det miljøet språket brukes som dagligspråk, og kan læres både i skolesituasjon og utenfor den. Det er vel kjent at engelsk er et språk som er veldig utbredt i verden. I flere land, et av dem Thailand, er engelsk et viktig kommunikasjonsmiddel for flere yrker, og blir derfor undervist som fremmedspråk tidlig i skolegangen. Om informantene har deltatt i engelskundervisning er relevant for denne kvalitative undersøkelsen, med tanke på strategier informantene kunne ha innarbeidet når det gjelder å lære seg et nytt språk. På spørsmålet om de har lært engelsk i hjemlandet og hvordan undervisningen var, svarer Benz:

Ja, men med thai folk, og de kunne veldig dårlig engelsk. Jeg tror at alle kunne dårlig engelsk. 50% tror jeg var dårlig i engelsk, fordi vi bare satt og skrev, vi snakket ikke i timene. Og etter timen snakket vi thai, så vi glemte det vi hørte i engelsktimen. (Benz)

Pat legger til at de ikke hadde mye lekser i engelsk, og at han ikke lærte noe engelsk i Thailand. Historien Natacha forteller er ikke mye annerledes:

Lærerne skriver på tavla, de skriver grammatikk, og bare forklarer på thai. Læreren skriver masse på tavla. For eksempel hun skriver, du sover, hun skriver, så våkner du og boom (viser med armene at hele tavla er i tekst). Men vi snakket ikke engelsk i timene. Vi snakket thai i timene men vi skulle lære engelsk. (Natacha)

Najwa forteller at hun hadde kun en eller to skoletimer engelsk per uke på skolen, og at de kun lærte engelsk skriftlig. Hun påpeker at dette var slikt i hennes tid, men at hun mener at undervisningen har blitt bedre i dag og at unge folk kan bedre engelsk enn det hun lærte. Aom forteller at hun hadde lite skolegang og lærte ikke engelsk på skolen. Det var hennes mann som lærte henne muntlig engelsk, men ikke skriftlig. Nuch, derimot, forteller at hun har lært engelsk i Thailand, at de hadde lærere fra forskjellige land, deriblant Filippinene og USA, og at hun bruker engelsk i hverdags situasjoner når hun ikke klarer å finne de norske ordene.

Mine observasjoner i sammenheng med språkutfordringer kan oppsummeres med at både ungdommene og de voksne jeg har intervjuet ikke har hatt muligheten til å utvikle en mer avansert begrepsbase av akademiske/ vitenskapelige begreper på sitt morsmål, på grunn av kort eller manglende skolegang i hjemlandet. Et enklere språkbruk på morsmålet og manglende begrepsbase kan hemme mulighetene til utvikling av akademiske/ vitenskapelige begreper på det nye språket, i dette tilfellet – norsk. Dette kan på sin side begrense immigrantenes sosialiseringssinitiativ med individer fra vertssamfunnet på grunn av, for eksempel, tap av ansikt i en samtalesituasjon. En annen faktor for disse språkutfordringene kan også være manglende eller annerledes læringsstrategier, da undervisningsmetodene i de forskjellige landene i verden kan være vanskelig å sammenlikne med de norske. Dette hemmer informantenes utvikling av norske språkferdigheter, og de fleste stagnerer i sin læringsprosess når de oppnår en vis grad av mestring av det hverdagslige språket. Denne observasjonen gjenspeiles også i den nye rapporten fra NOVA med tittel «Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?», som påviser at elever fra Thailand har den laveste måloppnåelsen når det gjelder karakterer og gjennomføring av videregående skole (Bakken & Hyggen, 2018).

## Hvilke faktorer spiller inn i språkopplæringen

Det er flere faktorer som spiller inn i språkopplæringen, og ikke minst språkinnlæringen, blant annet sosial kontekst, motivasjon og læringsmuligheter. Noen av disse faktorene er *indre* i forhold til innlæreren og andre er *eksterne*. De indre faktorene referer til innlæreren selv, for



eksempel kognitiv utrustning, førstespråksviten og individuelle talenter og særtrekk. De eksterne faktorene omfatter sosiale omstendigheter, som påvirker i hvilken grad innlæreren er utsatt for målspråket, og hvilke «anledninger innlæreren får til å bruke språket i allsidig kommunikasjon» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 27). For å få forståelse av innlæringen av norsk språk hos unge thai- immigranter gjennom de forskjellige elementene i Spolskys modell (beskrevet kort i teorikapittelet og illustrert i Berggreen og Tenfjord 1999, 28), stilte jeg noen enkle spørsmål om både de eksterne og de indre faktorene.

## Sosial kontekst

En begynnende faktor i språkopplæringen er lovverkets uttrykk om den, og hvilke rettigheter og plikter innvandrere har når det gjelder opplæringsloven. Det er forskjellige typer innvandring og dermed gjelder det forskjellige lovparagrafer om rettigheter og tilbud for de ulike innvandringsgruppene. De siste årene har innvandringsbildet vært annerledes i Norge, da innvandring på grunn av humanitære grunn og familiegjenforening med flyktinger har vært dominerende. Arbeidsinnvandringen har minsket: «Arbeidsinnvandringen sank omtrent 21 prosent fra 2015 til 2016. I samme periode økte innvandringen på grunn av flukt med 64 prosent» (Statistisk sentralbyrå, 2017). Som tidligere nevnt, er tilgang til undervisning på målspråket en viktig ekstern faktor for språklæringen. Alle innvandrere har rett eller plikt eller begge deler til å delta i språkopplæring. Særskilt opplæring i norsk som andre språk for minoritetsspråklige elever i skolepliktig alder og elever med ungdomsrett, omtales av opplæringsloven §2- 8 og §3- 12:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (Opplæringslova, 1998, §§2-8; 3-12)

Denne loven gjelder også voksne innvandrere med behov for grunnskole- eller videregåendeopplæring.

Siden 2012 har kommuner og fylkeskommuner hatt adgang til å tilby nyankomne minoritetsspråklige elever opplæring adskilt fra andre elever. Innføringstilbud organiseres enten ved egne skoler, i særskilte klasser ved ordinære skoler, eller ved at elevene går i ordinær klasse og får deler av opplæringen i egne grupper. (Holum, 2016)

Voksne innvandrere som ankommer Norge på grunn av familiegjeforening har rett og plikt på opplæring i norsk og samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere, som består av 600 timer norsk og 50 timer samfunnskunnskap. Innvandrere med flyktningstatus har også rett på introduksjonsprogram, som forvaltes av alle kommuner og er en del av integreringspolitikken. For innvandrere fra Thailand er introduksjonsprogrammet ikke aktuelt, på grunn av at thai-immigranter ikke er flyktninger.

Læreren er én av de eksterne faktorene som er av størst betydning for språkinnlæreren og éns oppbygning av holdninger for språket og samfunnet. Læreren skal være motivator og skal tilrettelegge for læring ikke kun av språket, men også for de kulturelle referansene som skal lede til forståelse. I Utdanningsdirektoratets veileder om innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever, benevnes opplæringsloven kapittel 10, paragraf 8 (§10-8), «som omhandler skoleeierens ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 22). Lærerne som skal undervise i norsk som andre språk skal ha «gode kunnskaper om norsk språk, og innsikt i elevenes morsmål er av stor verdi» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 22). Videre i veilederen er det bemerket at «lærere som skal undervise nyankomne elever, bør ha kompetanse i andrespråkspedagogikk og i flerkulturell pedagogikk. I tillegg er det viktig å ha tospråklige lærere i innføringstilbud» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 23) Det sistnevnte er dessverre ikke tilfelle i videregående skoleopplæringen i fylket jeg arbeider i, fordi «Rogaland fylkeskommune tilbyr per dags dato forøvrig ikke morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring» (Rogaland fylkeskommune, 2015) . På spørsmålet «Liker du lærerne i Norge?» svarer de fleste informanter med ja, og at lærerne er snille spesielt i forhold til lærerne de har opplevd i hjemlandet sitt. Jeg er også interessert i å vite om lærerne bruker tid til å forklare begreper og grammatiske strukturer på en måte elevene forstår og lærer av. Svarene jeg fikk var:

Jeg tror at **jeg** ikke er flink. (...) Ja, læreren forklarer, men jeg bruker oversetter. Det hjelper når jeg ikke helt forstår hva (læreren) forteller. (Nuch)

Ja, ja, hun er flink til å forklare, men jeg er kanskje dårlig selv. (...) hun forklarer, men jeg forstår ikke alt likevel. Jo, noen ganger forstår jeg men noen ganger forstår jeg ikke mye. Det var veldig vanskelig i starten. Men det er jo min feil. Når jeg skulle lære språket, kom jeg ikke i timene, så jeg ble litt dum i norsk. (Benz)

Svarene informantene avgir er et eksempel på manglende selvtillit, samt refleksjon over egen innsats i språklæringen, og kan også knyttes til motivasjon og de indre språklæringsfaktorene. Selvoppfatning handler om våre tanker og oppfatninger av oss selv (Imsen 2006). Ønsket om

å finne ut av noe, nysgjerrigheten og søken for forståelse leder til læring. Alle informanter melder om snille lærere som møter dem med forståelse og som har gode faglige kunnskaper. Det norske samfunnet og det moderne skolesystemet har tro på relasjonspedagogikk og benekter vold som undervisnings eller oppdragelsesmetode. Informantene forteller at læreren i Norge er snill, forklarer mye, og viser omsorg og empati. De sammenlikner dem med læreren i Thailand, som er streng, skriver bare på tavla og «smekker» eller «klyper» i magen når eleven ikke oppfører seg som læreren vil. Det kan være seg at de yngre thai- immigrantene har det vanskelig å omstille seg fra redsel for læreren til en følelse for gjensidig respekt, som på sin side kan påvirke holdninger for språket og samfunnet og derifra- språklæringen.

Når det gjelder bruk av språket, viser det seg at få av de yngre informantene bruker språket utenfor klasserommets vegger. De møter andre ungdommer med samme språklige bakgrunn, og snakker oftest sitt morsmål. Ungdommene informerte at de snakket lite med sine stefedre, og ofte i korte setninger som de ikke opplevde som språkutviklende. Natacha meddeler at hun har flere venner fra andre land, men foretrekker å snakke engelsk med dem. Hun forteller at hun snakker norsk til stefar, men at han svarer på engelsk. Jenta opplyser meg at stefaren er «veldig gammel» og at hun ikke forstår alt han sier fordi han snakker dialekt. Nuch sier at hun snakker norsk hjemme med stefar, fordi han ikke snakker thai, men at de ikke snakker mye sammen. Benz sier «jeg bruker norsk når jeg er på skolen eller med venner som ikke kan thai». Gutten utdyper at vennene som ikke snakker thai er innvandrere selv, for eksempel fra Polen, Somalia og Kina. Pat forteller at han snakker med stefar om fotball når de ser på fotballkamp sammen. De voksne informantene beretter at de snakker norsk med sine ektefeller, og i andre sosiale sammenhenger som involverer deres norske familie, men at de snakket lite norsk på jobben, da flere av deres kollegaer var også av thailandsk opprinnelse. I tillegg snakket Najwa en del norsk i forbindelse med skole- hjem samarbeid, på grunn av at hun har barn i grunnskolen.

Når det gjelder sosial kontekst, og språkbruksveksling nevner Engen og Kulbrandstad (1998) fire viktige språkbruksområder- *språkbruksdomene, kommunikasjonspartner, emne og funksjon*. «Et domene er et område for menneskelig aktivitet knyttet til bestemte tidspunkter, settinger og rollerelasjoner» (Romaine 1995:35, i Engen og Kulbrandstad 1998, s. 32). I eksemplene som informantene oppgir om sine domener, kan vi tolke at i de viktigste domenene, hjemmet, skolen og vennekretsen bruker de yngre informantene thai eller engelsk og lite norsk språk. Domenet der norsk blir mest brukt er skoletimene, der de ikke velger kommunikasjonsspråket selv. Jeg har også observert i min praksis at flere thaelever bruker

norsk kun i skolesituasjon, i mening av fagundervisning, der de må produsere språket i forbindelse med vurderingssituasjoner eller gruppearbeid. Norsk blir lite brukt i friminutter, fordi de fleste samhandler med andre fra hjemlandet og på morsmålet sitt. Najwa sier at hun var veldig bevisst på sin språklæring når hun ankom Norge, fordi hun ville finne seg venner og jobb, men hun eksemplifiserer også mine observasjoner. Hun forteller:

Når jeg kom til Norge, ble jeg kjent med noen thai damer som startet på skolen før meg, og vi traff hverandre på skolen. Vi hilste og snakket sammen, men jeg ville ikke sitte og være på samme klasserom, fordi de bare snakker thai sammen, og jeg ville ikke. Det kommer automatisk. Når thai folk treffer hverandre så snakker de selvfølgelig thai. (...) Jeg så forskjellen når jeg gikk på skolen, at hvis jeg ikke forstod, så måtte jeg spørre. Hvis jeg var sammen med thai, så spurte jeg dem. Men hvis du sitter alene, så prøver du å gjøre ting alene, prøver å forstå hva lærerne mener, prøver å finne ut av ting selv. (Najwa)

Najwa reflekterer videre om hva hun synes om når og hvor det norske språket skal brukes og hvordan dette påvirker læringen:

Hvis folk bruker språket, så hjelper det. (...) Min mening er at det er det beste å ikke sitte sammen, fordi den som ikke forstår alt er redd for å spørre hele veien, og det er mye enklere å få det oversatt på thai, men du husker ingenting av det. Du husker bedre hvis du prøver å forstå selv. Det er min mening. (...) Jeg tenkte bare på meg selv. Jeg har vært med venninner i klassen, og tenkte at det er bedre å være i en annen klasse. Har prøvd både med og uten. Jeg tror ikke bare thai, jeg tror alle er sånt. (Najwa)

Kommunikasjonspartnere for informantene har vært lærerne og medelever på skolen, kollegaer på arbeidsplassen, stefar eller ektemann hjemme og venner med både thai og annen opprinnelse. Engen og Kulbrandstad (1998, s. 39) påpeker også at i ett og samme domene og i kommunikasjon med samme personer, kan tospråklige veksle mellom språkene. Et eksempel på dette fikk jeg når jeg var på besøk hos en av informantene og tilfeldigvis observerte hennes barn (jeg bruker dette eksempelet med tillatelse fra mor), som snakket både norsk og thai til hverandre og vekslet mellom språkene avhengig av tema de snakket om. De blandet også norske ord i samtalen når de snakket thai. Her vil jeg nevne at disse barn er født i Norge og vokser opp med norsk som førstespråk, da far snakker norsk til dem og norsk er det primære språket i deres umiddelbare miljø. De har da tilegnet seg thai språket fordi deres mor snakket thai med og til dem.

Med tanke på de andre informantene som har thai som morsmål vil jeg nevne at de fleste forskere innen andrespråklæring er enige i at gode kunnskaper på morsmålet kan være av stor verdi for innlæringen av det nye språket. Dette ser vi blant annet i beskrivelsen av

Cummins (1983) isfjellmodell, som ble beskrevet i teorikapittelet. Jeg spurte de voksne informantene hvor viktig det var for dem å opprettholde morsmålet hos sine barn, og hvordan de gjorde det, eller om de lærte sine norskfødte barn thai, og hvorfor. Begge informantene svarte at det var viktig å kunne språk. Najwa forteller:

Ja, jeg tenker at språk er viktig. Siden mor er thai, da tenker jeg at det er viktig at barna kan også snakke thai, fordi når de reiser alene, hvis de kan språket, så er det bra for dem, for da kan de snakke med familie og andre. Derfor lærer jeg dem. Og mange spør hvorfor jeg bare snakker thai med dem, så sier jeg at jeg ikke vil snakke bare norsk med dem, fordi det er viktig for meg at de kan thai. Mange folk er ikke enig med meg. Det er ikke farlig at de kan språk. Derfor snakker jeg ofte thai med barna hjemme. (Najwa)

For Najwa er thai et språk som ikke ekskluderer barna, men tvert imot være til hjelp når de er på besøk hos venner og familie, samt at kunnskap av både norsk og thai åpner flere valgmuligheter for barna i deres framtid.

Spørsmålene om bruksområdene i intervjuene belyste også aspektet av hvilke holdninger informantene hadde ikke kun for språket som skulle læres, men også med tanke på samfunnet en forventet til å bli en del av.

## Holdninger og motivasjon for læring

Målet med spørsmålet «Hvorfor lærer du norsk?» var å belyse hvordan holdninger for integrering leder til motivasjon for læring. De yngre informantene svarte kort og forutsigbart. Natacha svarer «For å bo i Norge. Også for å snakke med nordmenn og hvis man kan språket, så kan man ha en god jobb». Svaret til Nuch er ikke mye annerledes: «Fordi jeg må jobbe her, da må jeg snakke norsk. Det er veldig viktig å kunne snakke norsk». Aom virker litt mer reflektert i sitt svar:

Hvis du ikke kan snakke norsk, kan du ikke gå ut av huset, kan ikke gå og handle mat alene, jeg må alltid ha med mannen, det er ikke bra. Det kan skje at han er syk en dag, kan ikke gå ut, da blir det problem. Jeg må være hjemme og må tro på meg selv. Det er viktig å få norske venner. Ikke bare thai venner men andre også. Jeg kan gå ut og spørre hvilken vei jeg må ta eller hvilken buss jeg må ta for å komme meg steder. Det er bra for meg (å kunne norsk). (Aom)

Når jeg spurte de voksne informantene hva som var viktig for dem når det gjaldt deres barn, svarer Aom:

Det er viktig for dattera mi å gå på skolen, bli ferdig med skolen, å ha et godt liv, og kanskje en dag har hun ikke mor og far som kan hjelpe, og da kan hun bo alene og klare seg selv. Jeg ønsker at hun skal være god på skolen, og få en god jobb. Kanskje hun finner en snill mann hun kan bo sammen med, og de kan ha en god familie. En snill mann samme som pappa. (Aom)

Hun fortsetter med svaret på spørsmålet «Hvordan kan du hjelpe ditt barn å lære bedre, og er dette viktig?»:

Jeg bare tenker og vil at hun skal jobbe med bøkene og hun må gjøre det selv, fordi mor kan ikke. Jeg er ikke god med språk og med bøker. Hun må klare det selv. Jeg tenker, hvis jeg må reise tilbake til Thailand har jeg en plass. Men hun kan ikke få seg en god jobb i Thailand. Hun må jobbe på en dårlig fabrikk og få liten lønn. Hun kan ikke det, for hun skal ha bra utdanning i Norge. Men jeg kan reise tilbake fordi jeg kan mange typer jobb og klarer meg fint. Jeg trenger ikke så mye penger. (Aom)

Dette påviser at det er viktig for mødrene at deres barn lærer seg språket, og utvikler seg til å bli selvstendige og godt situerte i fremtiden. Engen og Kulbrandstad (1998) trekker språkholdninger inn som et viktig perspektiv på tospråklighet. De mener at «det er vanskelig å skille en persons holdninger til språket fra personens holdninger til kulturen som er bærer av språket, eller til brukerne av språket» (Engen & Kulbrandstad, 1998, s. 41). I tospråklige familier er det vanlig at familiemedlemmene har forskjellige tilknytningsfølelse for språkene som brukes mellom dem. Ifølge statistisk sentralbyrå, flytter thai kvinner ofte til Norge for å være sammen med sin norske ektefelle (Ordemann, 2017). Holdningene til ektefellen kan variere med tanke på følelsene kvinnene har for sine menn. Informantene i denne undersøkelsen virket fornøyde med sin familiesituasjon, men de fortalte at dette ikke alltid var tilfellet og at de kjente noen som ikke var «happy». Holdninger påvirker også thai ungdommer som kommer til Norge for å bo sammen med sin mor og stefar. Ofte er det ikke ungdommene selv som velger å flytte, spesielt i en turbulent for identitetsskapingen alder, og forholdet til både mor og stefar blir svakt eller vanskelig. Relasjonene i familien gjenspeiles i ungdommenes holdninger mot samfunnet og skolesystemet, deres driv for læring, og deres faglige resultater. De fleste av de yngre informantene i denne undersøkelsen rapporterer om vansker med å tilpasse seg den nye familien, bortsett for Natacha som har vokst opp med den norske stefaren som hadde bodd i lengre perioder i Thailand siden hun var seks år gammel, og kjenner ham godt. Alle informanter melder også at noe av det vanskeligste i begynnelsen av læringsprosessen var at de ikke hadde venner. Informantene i denne undersøkelsen gir likevel uttrykk for positive holdninger overfor norsk språk, der svarene av de yngre informantene er av instrumentell karakter, da de koplek norskkunnskapen til ønske å få seg jobb, i motsetning

til de voksne informantene, hvis svar var av mer integrativ karakter, da de koplet språkkunnskapen til den sosiale kontakten med etnisk norske. I følge Spolskys andrespråklæringsmodell, er holdningene for å lære et nytt språk gjenspeilet i språklæreren som motivasjon. I alle samtaler jeg samlet, finner jeg spor av eksempler om hvor motiverte informantene er til å lære språket. Etter en grundig gjennomgang av intervjumaterialet la jeg merke til at de yngre informantenes pådriver var av ytre karakter, noe forhåndsbestemt, en belønning eller karakter som vurdering. Noe de sannsynligvis bærer med seg fra måten de lærte på i Thailand. De voksne informantene derimot var mer opptatte av å utvikle seg, og uttrykte at de syntes det var viktig å kunne norsk, ikke minst for å kunne bedre forstå norske verdier og systemer i det norske samfunnet. For å belyse motivasjonsaspektet grundigere, stilte jeg noen spørsmål om informantenes egne innsats i læreprosessen, deres trivsel, og deres selvrealiseringsmål i fremtiden. På spørsmålet «Gjør du lekser hver gang du har dem», svarer Benz: «Ja, jeg gjør det, men det er ingen som hjelper meg og det er vanskelig». Pat svarer at han gjør alle lekser, men at det er mye feil i dem og oppgir at han heller ikke får noe hjelp hjemme. Han sier også «Jeg prøver å gjøre lekser, men hvis jeg ikke forstår, legger jeg lekser på plass igjen». Både Benz og Pat er enige at de kunne tenke seg å gjøre mer ut av lekser hvis de ble presset til å gjøre den på skolen. Natacha svarer at hun alltid gjør lekser. Nuch forteller at hun opplever at hun ikke får så mye hjemmearbeid, «... ikke hele dagen ... bare søndag og mandag, kanskje bare i helgen», som jeg tolker at hun kun gjør lekser i helgen og ikke i hverdagen. Hun sier også at hun ikke gjør mye hjemme for å lære. I mitt arbeid har jeg opplevd at elever med thailandsk opprinnelse ofte har stort fravær fra skolen, og derfor spurte jeg informantene om de kom regelmessig på skolen. Jentene hadde ikke noe fravær å melde, guttene derimot var sjeldent på skolen og risikerte å miste karakter i flere fag. Interessant nok, svarer både jentene og guttene at det er vanskelig for dem å komme seg ut av huset og oppleve bussturen til skolen når det er dårlig vær. Natacha beretter: «Jeg kommer ikke på skolen når det regner (hun ler når hun sier dette). Men jeg likte regn i Thailand, fordi det var varmt, og det kom ikke så ofte». De voksne informantene hadde ikke noe fravær mens de deltok på kurs ved voksenopplæringscenteret, og uttrykte at de ikke likte at barna deres kunne ha fravær. På spørsmålet «Hva vil du jobbe med i fremtiden», svarer Benz: «Jeg vil bli bilmekaniker hvis jeg kan. ... Jeg har tenkt lenge at jeg vil bli flymekaniker. Men jeg kan ikke det. Det er for vanskelig». Pat sier «Jeg har lyst å jobbe som bilmekaniker. Jeg liker også å lage hus, lage mat ... kanskje noe sånt. (...) Jeg kan kanskje bli sykkelmekanikker. Alle i Thailand kan fikse sykkel». Yuki hadde ikke bestemt seg enda. Han følte at han hadde god tid å tenke på det, og at alt ordnet seg i Norge «på en eller annen måte». Natacha ville jobbe på

restaurant, Nuch ville bli lege eller sykepleier. Damene hadde allerede et yrke og de trivdes godt på arbeidsplassene sine. Jeg nevner usikkerheten når det gjelder valg av yrke eller utdanning videre, fordi jeg mener at den er relevant for undersøkelsen med tanke på motivasjon. Bandura (1977) sin beskrivelse av hvordan vi mennesker danner oss mestringsforventninger er også sentral når det er snakk om motivasjon. Ifølge ham leder alle komponentene av observasjonslæringsprosessen til motivasjon i form av enten direkte eller vikarierende belønning. Jeg fikk ikke opplevelse av at de yngre informantene ble drevet av sterk indre motivasjon og selv- motivering. Bandura påstår at for at en person skal ønske å observere og gjenta atferden til en annen, må denne andre personen ha en slags prestisje og at modellatferden skal ha noe verdi for observatøren. Slike rollemodeller virker til å være manglende i livene til de yngre informantene i denne undersøkelsen. De forteller at de «liker» lærerne, men jeg kunne ikke tolke svarene på en måte som viser at de har bygget opp respekt for lærerne. Informantene som ikke kom sammen med sin mor, forteller at de har bodd med besteforeldrene sine i Thailand, og knapt kjente sin mor. Mødrene har reist fra dem i tidlig alder, og det virket ikke fra svarene som at de hadde god relasjon til dem, eller at de så sine mødre som rollemodeller. Heller ikke stefedrene som hadde lite med ungdommene å gjøre og ville heller oppdra dem på nytt. Dette peker på at de nærmeste signifikante andre for noen av informantene ikke var behjelpelige med integrasjonsprosessene ungdommene skulle gjennomgå. En av informantene forteller også at han måtte «sitte hjemme» i et år, før han fikk skoleplass. En god stund hadde han ikke telefon, ikke datamaskin og så kun på fjernsyn «hele dagene». Han kunne ikke forstå et ord av det som ble sagt, han hadde ingen venner, og følte seg veldig ensom.

Guttene forteller at de skjønner at det er bedre for dem å bo i Norge, fordi de har bedre muligheter for arbeid, men at de lengter hjem. På grunn av denne lengselen og lav respekt for mor og stefar, som skal være nærmeste rollemodeller, blir ungdommene distraheret i timene, dermed ikke husker modellatferden, i dette tilfellet norsk språk, og dermed har store utfordringer til å tilegne seg språket. De hadde ikke arena hvor de kunne gjenskape modellatferden, i dette tilfellet norsk språk. De samme argumentene ønsker jeg å bruke når jeg ser dette i lys av Maslows behovsteori. Disse ungdommene har fått sine fysiologiske behov dekket. De hadde fine klær på seg, hadde spist, og hadde fått like mye søvn som andre ungdommer i dag. Trygghetsbehovet deres virker også dekket, da de ikke følte seg truet av noen. Deres sosiale behov derimot var halvveis eller ikke dekket. To av informantene forteller at de ikke følte at de kjenner mor som de ønsket, at de hadde savnet henne i alle år mens hun



var borte. De hadde få venner, ingen av dem norske, og de følte en blandet tilhørighet, der hovedrøttene var i den thailandske kulturen. Neste nivå av behovspyramiden er annerkjennelse. Ingen av informantene var opptatt av status eller annerkjennelse av omverden. Vi ser i eksemplene at noen av informantene hadde lite tro på at de kan oppnå dyktighet i det yrket de ønsket å utføre, på grunn av manglende språkkunnskaper. De yngre informantene forteller om flere opplevelser av nederlag i skolesituasjoner og følelse av å ikke bli sett. Toppen av Maslows pyramide handler om selvrealisering, eller at en kan yte sine evner og talenter i et yrke de trives med. Dette virker uoppnåelig for noen av informantene.

## Mestring som «mastery»

Mestring er det høyeste målet i enhver læringssituasjon. Når det gjelder andrespråklæring, blir mestring påvist i form av tale- og skriveferdigheter, samt lese- og lytteforståelse. I samtale jeg utførte med informantene, fikk jeg innblikk i deres muntlige ferdigheter og deres egne skildringer av egne kunnskaper i skriftlige ferdigheter. Jeg observerte at alle hadde store utfordringer når det gjelder uttale, bortsett for gutten som har vokst opp i Norge. Han snakket feilfritt norsk og mente selv at han snakket feilfritt thai også. Han hadde god tro på seg selv og en avslappet holdning når det gjaldt mestring av skolefagene eller sin fremtid. På spørsmålet «Hvordan synes du det er å lære norsk, og hva synes du om din egen innsats?», svarer de andre guttene derimot, at de hadde dårlig tro på seg selv, de mente at språket var vanskelig, og at «aldri» skulle «klare» å fullføre skolegangen sin. De forteller at de gjør lite både hjemme og på skolen. Jentene melder at språket er «vanskelig», men at de har tro på seg selv og at de gleder seg til sin videre utdanning. De voksne informantene syntes også at det var vanskelig å lære språket, men at de skulle «komme i mål» med hardt arbeid. I lys av Banduras (1994) fremstilling av mestringstro, observerer jeg gjennom intervjuene at Benz og Pat har utviklet lav mestringstro på grunn av gjentatte nederlagsopplevelser, og derfor legger lite arbeid i oppgavene de skal utføre videre, i dette tilfellet skolearbeidet og språklæringen. Dette resulterer i lav måloppnåelse. I følge denne teorien, samt Vigotskijs sosiokulturelle perspektiv på læring, har informantene sannsynligvis blitt utsatt for oppgaver de opplevde som alt for krevende i forhold til deres mestringsevner.

## Personlighetsfaktorer og læringsmuligheter

Jeg ser en forbindelse mellom intervjuresultatene og Spolskys andrespråklæringsmodell (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 28) når det gjelder hvordan motivasjon samvirker med andre personlighetstrekk, slike som alder, personlighet, evner og tidligere kunnskap. Alder er en faktor som påvirker både motivasjonen og evnen til å lære. Jeg har observert at yngre immigranter har en raskere læringsprogresjon når det gjelder språk, i motsetning til eldre personer, som trenger lengre tid til å lære språk. På den andre siden kan voksne personer være mer motivert til å lære på grunn av deres evne til å tenke mer langsiktig enn ungdommene, og er i stand til å forutse de positive konsekvensene av språkkunnskapene sine. Evner er en annen indre faktor og refererer til den kognitive utrustningen innlæreren har, og éns mentale kapasitet når det gjelder å skape forståelser. Tidligere kunnskap er viktig for språkinnlæringen, og fremstilles som knaggene en kan henge de nye kunnskapene på, eller grunnmuren man kan bygge nytt kunnskap på, eller delen av det språklige isfjellet som befinner seg under overflatelinjen. Intervjupersonene i dette prosjektet hadde varierende skolegang fra hjemlandet. To av Guttene hadde gått på skole i noen få år, jentene hadde flere skoleår bak seg når de kom til Norge, Najwa hadde fullført skole som hun mener tilsvarer videregående skole i Norge.

Jeg likte ikke matte så godt. Kjemi og alt sånt var vanskelig. Men det var ikke mye vi kunne velge. Når jeg snakker med andre som går på videregående skole i Thailand nå, mener de at de har lært mer enn når jeg var der. De har mer engelsk og andre ting. Det er bedre nå enn i gamle dager. De har utviklet skolesystemet. Men de tenker Asia. For eksempel lærer de kinesisk språk ikke norsk eller andre europeiske språk. (Najwa)

Aom hadde deltatt på skolen i kun seks år. Hun forteller:

Jeg var mellom 11 og 12 år da min far døde. Etterpå måtte min mor jobbe og passe på fire barn (...) Jeg måtte hjelpe henne, så jeg reiste til Bangkok og passet på eldre mennesker i to år, men jeg likte ikke jobben så mor hentet meg. Da hjalp jeg henne til å dyrke ris. Når vi var ferdig med risen, jobbet vi hos andre og bygde hus etterpå. (Aom)

De personlige interne faktorene forklarer på hvilken måte en benytter seg av de tilgjengelige formelle og uformelle læringsmulighetene en har. Hvilket utbytte både språklig og ikke språklig innlæreren har, er avhengig av samhandlingen med situasjonen en befinner seg i. Eksempel på dette ser jeg i utsagnet til Najwa:

Språk er veldig viktig i min mening. Når jeg kom til Norge, tenkte jeg ikke slikt, fordi jeg ville bare snakke thai. Vi snakket ikke engelsk heller. Ikke alle kan engelsk heller. (Najwa)

Hun forteller videre at dette forandret seg på grunn av hennes ønske til å integrere seg og å være en del av samfunnet både sosialt og arbeidsmessig. Benz beretter at han ikke gikk på skolen så ofte, og av dette kan vi tolke at han, for eksempel, benyttet seg ikke av denne læringsmuligheten, som på sin side ledet til svakere norskkunnskaper, og derifra til lavere måloppnåelse og færre muligheter til selvrealisering. Språklig og ikke språklig utbytte, som det sistnevnte kan kategoriseres under, er også den siste faktoren i Spolskys andrespråklæringsmodell.

Funnene i forbindelse med hvilke faktorer spiller inn i språkopplæringen er sett i lys av teorier og modeller som omhandler andrespråklæring. Funnene kan oppsummeres med at informantene som tydelig viser sterkere motivasjon til læring og har større kunnskapsbase fra tidligere opplæring, klarer bedre å tilpasse seg opplæringsmetodene i Norge og tilegner seg språket raskere. Gjennom språkopplæring får man bredere horisont ovenfor det norske samfunnet, og kan lettere tilpasse seg samfunnets normer, være det gjennom skole og arbeid eller sosiale arena.

## Konklusjon

Gjennom intervjuene med sju deltakere i denne undersøkelsen og gransking av offentlige dokumenter og rapporter, har jeg fått innblikk i noen av ***utfordringene unge thai-immigranter har i møte med norsk språk og kultur*** og hvordan disse påvirker integreringsprosessene de går gjennom. Jeg har også bygget opp en forståelse for hvilke betydninger begrepene integrering og inkludering har hatt gjennom årene, og hvordan forandringer i samfunnets sammensetning har påvirket definisjonen av disse prosessene. Ved å sette mine observasjoner i det utvalgte teoretiske rammeverket, har jeg kunnet reflektere over ***hvilke faktorer spiller inn i integrering og inkludering av unge thai-immigranter i det norske samfunnet***. Med utgangspunkt i vertssamfunnets akkulturasjonsstrategier har jeg reflektert over tiltakene thai-immigranter blir møtt med ved deres ankomst til Norge, samt hvordan disse tiltakene fungerer. Den norske regjeringen har delvis lagt til rette for språkopplæring for innvandrere på grunn av familie eller arbeid, men fokuserer i senere år på en annen innvandringsgruppe, nemlig flyktninger, som er dominerende.

Språkkunnskaper er en viktig gjennomgående faktor for integrering og inkludering i det norske samfunnet som informantene stadig nevner i denne studien. Gjennom mine erfaringer som lærer og intervjuene med informantene, har jeg fått muligheten til å få innblikk i ***språkutfordringene thai-immigranter har, og hvilke som faktorer spiller inn i språklæringen***.

Intervjupersonene i denne kvalitative undersøkelsen forteller om både syntaktiske og fonetiske språkutfordringer som påvirker deres språklæring. En faktor for språkinnlæringen kan være at informantene hadde ulike læringsstrategier som de brukte i prosessen av sin språklæring, og undervisningsstrategiene den norske skolen og andrespråkopplæringen driver med. Informantene får også fram at interkulturell kompetansen hos læreren er en nødvendighet når det gjelder arbeid med både unge og voksne elever med bakgrunn fra språklige minoriteter. Å oppleve mestring i en læringssituasjon øker motivasjonen for læring og dermed fører til høyere prestasjon på forskjellige arena. Deltakerne meddelte at de opplevde språket som vanskelig, muligens på grunn av at de ble utsatt for læringssituasjoner hvor de opplevde nederlag og manglende mestring, som igjen påvirket språklæringsmotivasjonen videre. Alder, tidligere kunnskaper og begrepsbase kan også være noen faktorer som påvirker språklæringen og mestring av språket. Lavere kunnskaper i

språket kan lede på sin side til lavere nivå av utdanning, og dermed arbeidssituasjon av lavere sosial status.

Fortellingene til informantene viser at de var tilfreds med sitt yrkesvalg og fornøyde med sin sosiale status i Norge. Det norske samfunnet kjennetegnes av en stor deltakelse i arbeidslivet og en befolkning med høy kompetanse (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2015). Sett i lys av Maslows (1970) behovspyramide, observerer jeg at deltakernes sosiale behov er tilfredsstilt, det vil si at behov for relasjoner med familie og venner er dekket, og anerkjennelsen av familiemedlemmer er en tilstrekkelig belønning, og et yrke av lavere sosial status fungerer som en tilstrekkelig selvrealisering.

Alle de intervjuede fortalte at de hadde blitt møtt med fordommer i form av utfrysing på skolen og på arbeidsplassen, stygge blikk og upassende kommentarer. De mente de møtte liten forståelse for kulturen sin, og at de følte at de ble sett på som annerledes og ofte også misforstått. De intervjuede viser til at de opplever thai kulturen som mer avslappet enn den norske, og at nordmenn kan forveksle deres «avslappede holdninger» med latskap eller manglende motivasjon.

Alder var også en faktor som de intervjuede påpekte spilte inn i forbindelse med integrering og inkludering. De yngre informantene mente sosialisering med norske ungdommer var vanskelig, både på grunn av språkproblemer og at de følte seg diskriminert, og holdt seg derfor mer til ungdommer med samme bakgrunn. De eldre intervjuede uttrykte et større ønske om å tilpasse seg det norske samfunnet enn de yngre, men opplevde at språket var en hindring på lik linje med de yngre informantene. De voksne informantene uttrykte også et sterkere savn av familie og venner i Thailand, og hadde hyppigere kontakt med familien på telefon enn de unge. De unge på sin side, snakket sjeldnere og sjeldnere med venner i hjemlandet, og mente deres framtid var i Norge.

Alder spilte også en rolle i forbindelse med motivasjon for migrasjon. De yngre informantene hadde ikke selv valgt å immigrere, men hadde flyttet til Norge for å bo med sine mødre. De uttrykker at dette også påvirket deres holdninger til språklæring.

Alle elementene i denne undersøkelsen har bidratt til å finne svar på hovedtema for denne teksten og pådriver av min nysgjerrighet, nemlig **i hvilken grad unge thai- immigranter integreres i det norske samfunnet**. For å kunne svare på dette spørsmålet, måtte jeg danne meg et synspunkt om hvordan jeg skal forstå definisjonene på integreringsbegrepet. Gjennom årene har dette begrepet blitt sett på med majoritetssamfunnets briller, og lenge handlet kun

om immigrantenes holdninger og hvordan immigrantene skal innlemmes i samfunnet. Under Stoltenberg II regjeringen ble *inkludering* presentert som begrep og for første gang ble også majoritetssamfunnets holdninger og samspill med innvandrerne, samt måten de ble møtt på satt i fokus. Inkluderingsbegrepet har tapt mye av sin virkningskraft de siste årene, og definisjonen av integrering blitt ladet av en betydning av å bli lik majoriteten. Hvis problemstillingen skal belyses ut ifra definisjonen på integrering fra 2017, og ut ifra informantenes beretninger, kan det tolkes at thai- immigranter er lite integrert, fordi de foretrekker å spise sin tradisjonelle mat, har få norske venner og streber ikke etter høye lønninger og statusgivende yrker. Hvis problemstillingen blir satt i lys av definisjonen på integrering fra 2003, kan det tolkes at thai- immigranter er godt integrert i det norske samfunnet, fordi de deltar på de fleste arenaer i samfunnet og samhandler med etnisk norske til en viss grad. De er lite representert i kriminelle miljø, er i arbeid, deltar på skolen, betaler skatt og lærer seg det norske språket til sin beste evne.

## Bibliografi

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2006, 10. 20.). *Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen og mål for inkludering*. Hentet 04. 13, 2018 fra regjeringen.no:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/prm/2006/0134/ddd/pdfv/292448-h-plan2006\\_int\\_og\\_inkl.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/prm/2006/0134/ddd/pdfv/292448-h-plan2006_int_og_inkl.pdf)
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs N.J: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). Self- Efficacy. I V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (ss. 71-81). New York: Academic Press.
- Banks, J. A., Suárez-Orozco, M., & Ben-Peretz, M. (2016). *Global Migration, Diversity, and Civic Education. Improving Policy and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2010, 10. 5.). *Regjeringens arbeid med integrering og inkludering av innvandrere og deres barn*. Hentet 3. 10., 2018 fra regjeringen.no:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rapporter/2010/integrering\\_og\\_inkludering\\_innvandrere\\_info\\_bld.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rapporter/2010/integrering_og_inkludering_innvandrere_info_bld.pdf)
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity and Adaption Across National Contexts*. Mahwah, New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competance*. Clevedon: Multilingual matters Ltd.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program And Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 1983(6), 373- 386.  
doi:<https://doi.org/10.2307/1510525>
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, januar 15.). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet 11. 02., 2017 fra Forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Den norske akademis ordbok. (u.d.). *NAOB.no*. Hentet 05. 01., 2018 fra <https://www.naob.no/ordbok/kultur>
- Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet. (2004, 10. 1.). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. (St. mld. nr. 49 2003- 2004). Oslo: Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet.
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2015). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. (St. mld. nr. 16 2015- 2016). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Drønen, T. S. (2015). Sannhet, metode og gyldne øyeblikk. hermeneutiske perspektiver på interkulturell kommunikasjon. I T. S. Drønen, K. Fretheim, & M. Skjortnes (red), *Forståelsens gyldne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (1998). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press.
- Fangen, K. (2015, juni 17). *Kvalitativ metode*. Hentet 05. 05., 2018 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnærminger/Kvalitativ-metode/>



- Gadamer, H. G. (2010). Grunntrekk i en teori om den hermeneutiske erfaringen. I H. G. Gadamer, *Sannhet og metode, grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (ss. 302- 345). Oslo: Pax.
- Geertz, C. (2000). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holum, L.-M. (2016, 04. 22.). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet 03. 23., 2018 fra nafo.no: <http://nafo.hioa.no/evaluering-av-saerskilt-sprakopplaering-og-innforingstilbud/>
- Imsen, G. (2006). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Introduksjonsloven. (2003, 09. 01.). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Hentet 04. 15., 2018 fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80?q=introduksjonsloven>
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Kasin, O. (2011). Flerkulturell - hva er det og hvem er de? I A. M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturell mangfold - fra utsikt til Innsikt* (ss. 55- 77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet. (1979). *Om innvandrere i Norge*. Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publisher Company.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. London: Harper and Row, Publishers, Inc.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.

- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- NOU 2017:2. (2017). *Integrering og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. (1998, 11. 27.). *Lov om grunskolen og den vedaregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 03. 23, 2018 fra lovdata.no:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Ordemann, A. H. (2017, 12. 04.). *Grunner til innvandring*. Hentet 04. 27., 2018 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/mange-innvandret-til-arbeid-og-familie>
- Otterstad, A. M. (2011). Fra en annen til de andre- kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning. I A. M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt* (ss. 149- 176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Qureshi, N. A. (2011). Beskrivelser av oppdragelse: utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme? I A. M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt* (ss. 127- 148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). Kvalitative intervjuer. I P. Repstad, *Mellom nærhet og distanse*. (ss. 76- 102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogaland fylkeskommune. (2015). *Forvaltningsrevisjon av rådgivning og gjennomføring av videregående opplæring*. Rogaland revisjon IKS.
- Sandnes, T. (. (2017). *Innvandrere i Norge 2017*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Schackt, J. (2018, 02. 20.). *Store norske leksikon*. Hentet 03. 02., 2018 fra <https://snl.no/kultur>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Simonsen, H. G., Kjøll, G., & Faarlund, J. T. (2014, februar 14). *Store norske leksikon*. Hentet februar 13, 2018 fra [https://snl.no/spr%C3%A5k#-Eksterne\\_lenker](https://snl.no/spr%C3%A5k#-Eksterne_lenker)
- Statistisk sentralbyrå. (2017, juni 19.). *Arbeidsinnvandringen fortsetter å falle*. Hentet mars 20., 2018 fra Statistisk sentralbyrå: <http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/artikler-og-publikasjoner/arbeidsinnvandringen-fortsetter-a-falle>

- Stier, J. (2003). Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. *Intercultural Education*, vol. 14, No. 1, 77- 91.
- Thargaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The UN Refugee Agency. (1951, 28. 07.). *The 1951 Refugee Convention*. Hentet 05. 1., 2018 fra UNHCR.org: <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Paris: UNESCO.
- Utdaningsdirektoratet. (2018, 01. 23.). *Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet 03. 21., 2018 fra udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

# Vedlegg: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## Er det deilig å være thai i Norge?

*En kvalitativ undersøkelse om hvilke utfordringer unge thai immigranter har i møte med norsk språk og kultur*

### Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å finne ut av **i hvilken grad integreres unge thai immigranter inn i det norske samfunnet?**

Underproblemstillinger er:

- *Hvilke faktorer spiller inn i integrering og inkludering av thai immigranter i det norske samfunnet?*
- *Hvilke faktorer spiller inn i språkopplæringen, og hvilke utfordringer opplever unge thai immigranter i møte med det norske språket?*

Dette prosjektet blir avsluttet med en mastergradsoppgave som skal leveres til VID vitenskapelige høyskole, ved Misjonshøyskolen i Stavanger. Dette prosjektet er **ikke** en del av samarbeid med andre institusjoner, og gjennomføres **ikke** for ekstern oppdragsgiver.

Jeg vil gjerne snakke sammen med videregående skoleelever av thailandsk opprinnelse i alderen mellom 16 og 20 år og deres foresatte, for å kunne besvare mine spørsmål, og prøve å se på problematikken i et annet perspektiv enn språklærerens.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Denne studien baseres på fortellingene av elevene og deres foresatte. Det blir foretatt intervjuer både i fokusgruppe og individuelle. Hvert intervju kommer til å foregå i cirka en time. Spørsmålene vil handle om trivsel i Norge, vandringsmotivasjon og språklæring. Intervjuene blir tatt opp på lydbånd og transkribert i etterkant.

Foreldre og foresatte som samtykker i deres barns deltakelse kan til enhver tid få se intervjuguide og andre spørsmål som kan forekomme utenom denne.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltakerne vil bli anonymisert. Det er kun jeg – mastergradsstudent og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Disse blir beskyttet med koblingsnøkkel (kode for alle navn). Navneliste og koblingsnøkkel blir oppbevart adskilt slik at fiktive navn, steder og personopplysninger ikke kan kobles til deltakerne.

Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da navn, skoleinstitusjon de går på eller by de bor blir anonymisert eller ikke nevnt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018, da alle personopplysninger og lydopptak blir forsvarlig destruert.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **prosjektleder:** Vassilka Bakken, mobilnummer – 95015661, epost – [vassilka.t.m@gmail.com](mailto:vassilka.t.m@gmail.com), eller **studieveileder** Ellen Vea Rosnes, mobilnummer – 41144476, epost- [ellen.vea.rosnes@vid.no](mailto:ellen.vea.rosnes@vid.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, alder, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at min sønn / datter deltar

-----  
(Signert av foresatte/ verg til prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg: Intervjuguide – voksne

### I hvilken grad inkluderes unge Thai immigranter inn i det norske samfunnet gjennom språkopplæring?

#### Intervjuguide

- Informantens bakgrunn:
  1. Kan du fortelle om hvordan og når du kom til Norge?
  2. Har du gått på skole i Norge? Hva slags skole? Hvordan lærte du norsk/engelsk?
  3. Hvorfor foretrakk du å flytte til Norge?
  4. Når kom barnet ditt til Norge? Hvordan var det å få dem hit?
  5. Hvor lenge gikk du på skole i Thailand? Hva slags skole gikk du på?
  6. Hva jobber du med? Hva jobber din mann/ kone med?
- Skolen
  1. Hva er dine forventninger fra skolen?
  2. Snakker du med barna dine om skolen? På hvilken måte? Hva er viktig at barna dine vet om skolen som institusjon?
  3. Hva synes du barnet ditt bør lære på skolen?
    - ✚ Hvordan kan du hjelpe barnet ditt å lære bedre, og er dette viktig?
    - ✚ Når du tenker på sosialisering, hvilke arenaer er det viktig å sosialisere på- Skolen, hjemme, ute med venner; og hvem synes du er viktig at barna dine sosialiserer med?
  4. Når du tenker på skole- hjem samarbeid, hva tenker du da?
- Hvilke faktorer spiller inn i språkopplæringen?
  1. Føler du at barnet ditt snakker bra Thai?
  2. Når/ i hvilke situasjoner bruker barnet ditt Thai
  3. Hvor viktig var det for deg å lese for barnet ditt på Thai?
- Fritidsaktiviteter
  1. Vet du hva barna dine gjør i fritiden, og hvem de er med?
  2. Har du motivert barna dine til å delta på fritidsaktiviteter organiserte eller uorganiserte? Hvilke og hvordan?
- Integrering

1. Hvordan forstår du begrepet integrering? Føler du deg integrert? Hvordan?
2. Hva er viktig for deg når det gjelder hva dine barn skal gjøre i framtiden? (bra skolegang, god jobb, familie?)
3. Har dere kontakt med Thailand? Hvordan og hvorfor?
4. Hvordan er forholdet mellom ditt barn og din manns/ kones familie?
5. Hvordan er forholdet mellom din mann/ kone og barnet ditt?
6. Feirer dere norske høytider, hvordan?
7. Hvilket språk snakker dere hjemme?
8. Hva handler de fleste konflikter mellom dere og barnet ditt hjemme om? (Penger, forsentskomning, karakterer, venner, oppdragelse?)
9. Har du norske venner og hvordan ble du kjent med dem?

## Vedlegg: Intervjuguide – *ungdommer*

### I hvilken grad inkluderes unge Thai immigranter inn i det norske samfunnet gjennom språkopplæring?

#### Intervju guide:

- Hvilke utfordringer møter unge Thai immigranter i språkopplæringen?
  - Informantens bakgrunn:
    1. Hvor lenge har du bodd i Norge?
    2. Hvor lenge har du bodd med dine nåværende foresatte (mor og far, mor og stefar eller stemor og far)
    3. Hvor lenge har du gått på skole i Norge? Hva slags skole?
    4. Hvordan synes du det er å lære norsk? Hvorfor? Hva er mest vanskelig (grammatikk, uttale, leseforståelse, skriving)? Hva er lett?
    5. Liker du skolen i Norge?
    6. Fortell litt om skolen i Thailand.
      - ✚ Hvor lenge varte skoletimene?
      - ✚ Lærte du engelsk eller et annet språk på skolen? Hvordan foregikk det?
      - ✚ Hadde du mye hjemmelekser?
  - Læreren
    1. Liker du lærerne?
    2. Synes du de er flinke å formidle grammatikken på en måte du forstår og lærer av?
    3. Synes du de bruker nok tid til å lære deg vanskelige ord?
  - Kontakt i friminuttene
    1. Når bruker du norsken? Når snakker du norsk?
  - Egen innsats/ motivasjon
    1. Gjør du lekser hver gang du har dem?
    2. Hvordan synes du det er å lære norsk og hva synes du om din egen innsats for å lære det?
    3. Hvorfor lærer du norsk?



4. Trives du i Norge?
  5. I hvilken grad støtter de deg hjemme i å lære norsk?
  6. Hva slags jobb vil du ha i fremtiden og hvor?
- På hvilken måte prøver unge thai immigranter å integrere seg i det norske samfunnet?
    - Fritidsaktiviteter
      1. Deltar du på organiserte fritidsaktiviteter etter skoletiden?
      2. Deltar du på ikke- organiserte fritidsaktiviteter der norsktalende er majoriteten?
      3. Hva pleier du å gjøre etter skolen?
    - Venner
      1. Har du norske venner du treffer 2 eller flere ganger i uka og bruker mer enn 2 timer sammen med?
      2. Hvordan blir du kjent med nordmenn og andre det er naturlig å snakke norsk med?
      3. Treffer du de andre i klassen din utenfor skolen og bruker tid sammen med dem?

## Vedlegg: Oversikt over deltakere

<b>Navn brukt i teksten</b>	<b>Alder</b>	<b>Dato av intervju</b>
Natacha	16- 25	12. 05. 2017
Aom	25- 39	12. 05. 2017
Pat	16- 25	16. 05. 2017
Benz	16- 25	16. 05. 2017
Najwa	25- 39	01. 06. 2017
Nuch	16- 25	05. 06. 2017
Yuki	16- 25	29. 08. 2017