

«Relativt bra norsk»

*En sosiolingvistisk studie av ungdommers forståelse av
og holdninger til norsk med utenlandsk aksent*

Ragni Vik Johnsen



Masteroppgave ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier,
Det humanistiske fakultet,

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

«Relativt bra norsk»

*En sociolingvistisk studie av ungdommers forståelse av
og holdninger til norsk med utenlandsk aksent*

Ragni Vik Johnsen

Masteroppgave ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Universitetet i Oslo

Vår 2015

Antall tegn i denne oppgaven er 257 254 tegn (uten mellomrom), og oppfyller dermed kravene for masteroppgave i NOR4190, som skal være mellom 180 000 og 270 000 tegn.

Copyright Ragni Vik Johnsen

2015

«Relativt bra norsk» - en sosiolingvistisk studie av ungdommers forståelse av og holdninger til norsk med utenlandsk aksent.

Ragni Vik Johnsen

Med støtte fra Multiling, ILN, Universitetet i Oslo.

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Den norske talespråklige variasjonen blir ofte trukket fram som særegen og som en forståelsesfremmende faktor. Det de fleste forbinder med muntlig variasjon, er den dialektale variasjonen. De siste årene har det også dukket opp nye muntlige variasjoner av norsk, som følge av økt innvandring og at stadig flere lærer seg norsk som et andrespråk. Denne oppgaven handler om norsk med utenlandsk aksent, nærmere bestemt hvordan et utvalg bestående av skoleelever i tredjeklasse på videregående i Oslo forstår og forholder seg til aksentpreget norsk. Det er en kvantitativ undersøkelse som baserer seg på data fra fire skoleklasser i Oslo. I klassene ble det gjennomført en lytteforståelsestest etterfulgt av en digital undersøkelse som skulle måle elevenes rapporterte holdninger. Elevene fikk i forståelsestesten høre fire lydklipp, og skulle deretter svare på innholdsspørsmål knyttet til disse. Formålet var å si noe om hvordan elevene forsto norsk med utenlandsk aksent, hvilke rapporterte holdninger de hadde til aksentpreget norsk og om det var en forbindelse mellom holdninger og forståelse.

Det er sosiolingvistiske teorier som danner det teoretiske grunnlaget for analysene. Teorier om språkholdninger er sentrale, i tillegg til at jeg bruker teorier om hvordan forståelse fungerer som en kognitiv prosess. Jeg belyser også noen av dataene med Bourdieus teorier om sammenhengen mellom språkbrukere, språkbruk og samfunnet. Underveis støtter jeg meg også på, og sammenligner mine egne funn med, eksisterende empiri.

Hovedfunnene i studien min viser at informantene totalt sett scoret godt i forståelsestesten. I oppgaven diskuterer jeg om årsaken til de gode resultatene skyldes metodiske eller empiriske årsaker. Den vestlige aksenten ble, ikke overraskende, forstått litt bedre enn den ikke-vestlige, og de respektive talerne ble forstått bedre når de produserte spontan tale enn når de leste opp en tekst.

Flere tidligere undersøkelser har påvist sammenhenger mellom for eksempel holdninger, eksponering, bakgrunn og forståelse. I min undersøkelse kommer det fram at visse av disse korrelerer med hverandre i utvalget for denne undersøkelsen, men kanskje ikke akkurat slik det var forventet på forhånd. Blant annet ser det ut til at de som *ikke* har flerspråklige foreldre forstår bedre enn de som har minst én forelder som snakket et annet språk enn norsk. Det finnes imidlertid ikke grunnlag i mitt materiale for å si at forståelsen av utenlandsk aksent øker dersom man har blitt eksponert for utenlandsk aksent i oppveksten.

Når det gjelder holdninger til aksentpreget norsk, var et flertall positive til muntlig variasjon, både dialekter, norsk med utenlandsk aksent og flerspråklige praksiser. Det er en

tydelig korrelasjon mellom det å ha hatt kontakt med personer med utenlandsk aksent i oppveksten, og det å være positiv til aksentpreget norsk.

Det ble ikke påvist en sammenheng mellom elevenes rapporterte holdninger og forståelse.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har først og fremst vært veldig spennende og lærerikt. Jeg vil begynne med å takke veilederen min, Unn Røyneland, for nyttige diskusjoner og innspill, og ikke minst for å la meg være en del av prosjektet *Dialektale identiteter i det senmoderne Norge*, og for å oppfordre meg til å være med på SONE-konferansen. Videre vil jeg takke med-masterstudent Kristin Myklestu for motiverende faglig (og ufaglig) prat og støtte. Og takk til dere begge for et veldig artig feltarbeid sammen!

En stor takk rettes til Bård Uri Jensen ved MultiLing for uvurderlig hjelp med statistikken.

Tusen takk til MultiLing på ILN, som valgte å støtte meg økonomisk.

Jeg vil også rette en takk til alle ansatte på ILN som har kommet med råd, tips og inspirasjon både tidlig og seint i løpet: Else Ryen, Liv Harnæs og alle andre som har spurt og vært interessert i det jeg skriver om, og ønsket meg lykke til.

Takk til alle dere på lesesalen som har gjort dagene (og kveldene) lettere å komme gjennom, og til Sofiya for korrekturhjelp.

Venner, familie og mine to samboere fortjener også en takk for omtanke, moralsk støtte og befriende avbrekk underveis. Og takk til Bror, for gjennomlesning, teknisk assistanse og oppmuntring, og for at du har tatt meg med ut fra lesesalen i blant.

Til slutt må jeg takke varmt til alle som har bidratt med stemmer til lytteprøvene, og alle som har hjulpet meg å finne tak i disse. Og ikke minst en stor takk til alle skolene som tok oss i mot, både i pilotundersøkelsen og under feltarbeidet, og til alle elevene som ofret en skoletime til å bli med i et forskningsprosjekt – uten dere hadde det ikke blitt noe av!

Oslo, mai 2015

Ragni Vik Johnsen

Innholdsfortegnelse

Introduksjon	1
1.1 Tema, motivasjon og formål.....	1
1.2 Forskningsspørsmål og forventninger.....	2
1.3 Kort om begrepsbruk.....	5
1.4 Kort om metode og teori.....	5
1.5 Oppgavens begrensninger	6
1.6 Oppgavens oppbygning.....	6
2 Bakgrunn	8
2.1 Tidligere forskning.....	8
2.1.1 Aksent og forståelse	8
2.1.2 Holdninger til aksentpreget tale i Norge og Skandinavia	11
2.1.3 Ikke-lingvistiske påvirkninger på forståelse av utenlandsk aksent	14
2.1.4 Plassering av egen oppgave.....	16
2.2 Språklige konsekvenser av innvandring – en begrepsavklaring	17
2.2.1 Hva er aksent?	17
2.2.2 Etnolekt, multietnolekt, mellomspråk og norsk med utenlandsk aksent.....	20
2.2.3 Gebrokken og aksentpreget – to begreper for andrespråkspreget norsk	23
2.3 Oppsummering	24
3 Teori	25
3.1 Forståelse	25
3.1.1 Lytteforståelse	25
3.1.2 Hva er forståelse?	25
3.1.3 Lytteforståelse og kognitive prosesser	27
3.1.4 Hva fremmer og hemmer forståelse?	28
3.2 Holdninger	30
3.2.1 Hva er språkholdninger?	30
3.2.2 Holdninger og stereotypier	32
3.2.3 Holdning og handling	34
3.2.4 Aksent og det lingvistiske markedet	36
3.3 Folkelingvistikk og metaspråk	37
3.4 Oppsummering	39
4 Metode og datainnsamling	41
4.1 Valg av metode	41
4.1.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	41
4.1.2 Begrunnelse for valg av metode.....	42
4.2 Metoder for å måle holdninger	43
4.2.1 Direkte mot indirekte	43
4.2.2 Spørreskjema og selvrappotering som metode	44
4.3 Utforming og gjennomføring av holdningsundersøkelsen	46
4.4 Metoder for å måle forståelse	47
4.4.1 Faktisk og oppfattet forståelse.....	47
4.4.2 Metoder for å måle faktisk forståelse	48
4.4.3 Metoder for å måle oppfattet forståelse.....	48
4.5 Utforming og gjennomføring av forståelsestesten	49
4.5.1 Utforming	49
4.5.2 Lyttestimulus	50
4.5.3 Gjennomføring	53
4.5.4 Poenggivning.....	53

4.5.5	Valg av aksent og stemmer	53
4.6	Databehandling	55
4.6.1	Cronbachs Alfa.....	56
4.6.2	Shapiro-Wilk	56
4.6.3	Tester som sammenligner median og gjennomsnitt	56
4.6.4	Tester for korrelasjon	57
4.7	Pilottesten	57
4.8	Oppsummering	58
5	Presentasjon av utvalg	60
5.1	Utvalg og representativitet	60
5.2	Kjønn	61
5.3	Bygd eller by?	61
5.4	Språklig bakgrunn	62
5.5	Språklig praksis	64
5.6	Språklig bakgrunn og praksis på de ulike skolene	66
5.7	Oppsummering	67
6	Resultater og analyse	68
6.1	Karakteristikk av aksentene	69
6.1.1	Kort kontrastiv sammenligning mellom nederlandsk, urdu og norsk	69
6.1.2	Spontan tale	71
6.1.3	Opplest tekst.....	74
6.1.4	Morsmålets betydning for aksenten	76
6.1.5	Forskjeller mellom spontan og opplest tale: Metodiske vurderinger	76
6.1.6	Oppsummering	77
6.2	Elevenes kommentarer	78
6.2.1	Elevenes ytringer om vanskelighetsgrad	78
6.2.2	Oppsummering	84
6.3	Resultater forståelsestest	86
6.3.1	Faktisk forståelse av hver lytteprøve.....	86
6.3.2	Forskjeller i faktisk forståelse mellom de ulike tekstene	87
6.3.3	Skeivfordeling – Hvorfor?	89
6.3.4	Rapportert forståelse av hver lytteprøve	91
6.3.5	Forholdet mellom faktisk og rapportert lytteforståelse	92
6.3.6	Faktisk forståelse og flerspråklig bakgrunn	95
6.3.7	Faktisk forståelse og kjønn.....	98
6.3.8	Faktisk forståelse og skolebakgrunn	99
6.3.9	Rapportert forståelse og bakgrunn	101
6.3.10	Forventet forståelse	102
6.3.11	Oppsummering.....	104
6.4	Resultater holdningstest	105
6.4.1	De fem holdningskategoriene.....	105
6.4.2	Resultater «Holdninger til utenlandsk aksent i skolen»	107
6.4.3	Resultater - «Holdninger til den norske talemålsvariasjonen».....	109
6.4.4	Resultater - «Holdninger til ulike flerspråklige praksiser»	111
6.4.5	Resultater - «Holdninger til et flerkulturelt samfunn og innvandring».....	113
6.4.6	Resultater - «Holdninger i det norske samfunnet til innvandring og til aksentpreget norsk» 115	
6.4.7	Sammenhenger mellom holdningsdimensjonene.....	116
6.4.8	Holdning og bakgrunn.....	117
6.4.9	Oppsummering	119
6.5	Holdninger og forståelse	119
7	Konklusjon og avslutning	122
7.1	Konklusjon	122

7.1.1	Ungdommers forståelse av utenlandsk aksent	122
7.1.2	Holdninger til utenlandsk aksent blant ungdommer i VG3 i Oslo	124
7.1.3	Forståelse og holdninger – en forbindelse?	125
7.2	Videre forskning	126
Litteraturliste.....		127
Vedlegg		138
Vedlegg 1	Lytteforståelsestest.....	139
Vedlegg 2	Innhold i forståelsestesten	143
Vedlegg 3	Rettemal for forståelsestesten	146
Vedlegg 4	Samtykkeerklæring og infoskriv	148
Vedlegg 5	Spørreskjema	151
Vedlegg 6	Plotdiagrammer.....	161

Tabeller

Tabell 1. Bakgrunnsvariabler basert på skole.....	62
Tabell 2. Elevenes språklige bakgrunn fordelt på skoler. Viser frekvens og relativ frekvens i parentes.	63
Tabell 3. Fordeling av svar per skole.....	66
Tabell 6. Gruppering av elevenes kommentarer.	80
Tabell 7. Totale verdier per innspilling.....	86
Tabell 8. Elevenes forståelsesscore fordelt i kategorier (viser frekvens).	87
Tabell 9. Gjennomsnitt for rapportert forståelse.....	91
Tabell 10. Poengscorer og skalaverdier for rapportert og faktisk forståelse fordelt i kategorier.	92
Tabell 11. Fordeling av gjennomsnittscorer for faktisk forståelse	93
Tabell 12. Fordeling av poengscorer for rapportert forståelse.....	93
Tabell 13. Faktisk og selvrapportert forståelse, alle språkprøver. Viser frekvens for hver kategori.....	94
Tabell 14. Frekvens (og relativ frekvens) for gjennomsnittscorer av faktisk forståelse fordelt på variabler for flerspråklig og flerkulturell bakgrunn.	96
Tabell 15. Gjennomsnittsscore for faktisk forståelse fordelt på bakgrunnsvariabelen flerspråklige foreldre	97
Tabell 16. Fordelingen av total gjennomsnittscore av faktisk forståelse fordelt på kjønn	98
Tabell 17. Gjennomsnitt totalt. Høyest og lavest score samlet sett.....	99
Tabell 18. Forventninger om forståelse.....	102
Tabell 19. Viser hvilke aksenter elevene rapporterer som vanskelige å forstå.	103
Tabell 20. Cronbachs Alfa for alle de fem kategoriene.	106
Tabell 21. Oppsummering «Holdninger til utenlandsk aksent i skolen».....	107
Tabell 22. Resultater for tre av påstandene i kategorien «Holdninger til utenlandsk aksent i skolen». Viser frekvens.....	107
Tabell 23. Oppsummering - «Holdninger til den norske talemålsvariasjonen».....	109
Tabell 24. Resultatene for fire av påstandene i kategorien «Holdninger til den norske talemålsvariasjonen». Viser frekvens.....	110
Tabell 25. Oppsummering «Holdninger til ulike flerspråklige praksiser».....	112
Tabell 26. «Holdninger til ulik flerspråklig praksis». Viser frekvens.	112
Tabell 27. Oppsummering - «Holdninger til det norske samfunnet og innvandring».....	113
Tabell 28. Viser resultater for tre av påstanden i kategorien «Holdninger til innvandring og det norske samfunnet». Viser frekvens.	114

Tabell 29. Oppsummering «Holdninger i det norske samfunnet til innvandring og til aksentpreget norsk»	115
Tabell 30. Resultater for tre av påstandene i kategorien «Holdninger til innvandring i det norske samfunnet». Viser frekvens.	115

Figurer

Figur 1. Fordeling av gutter og jenter.	61
Figur 2. Kjennskap og erfaring med andre språklige varieteter.	64
Figur 3. «Hvordan vil du beskrive norsken din når du snakker med venner»	65
Figur 4 og Figur 5 - «I oppveksten hørte jeg norsk med utenlandsk aksent rundt meg», svar fra to av skolene i Oslo.....	66
Figur 6. Normalfordeling og skeivfordeling av henholdsvis rapportert og faktisk forståelse.....	90
Figur 7. Gjennomsnittlig forståelse for gutter og jenter.....	98
Figur 8. Gjennomsnittsverdiene for faktisk forståelse kombinert med bakgrunnsvariabelen «type grunnskole»	100
Figur 9. Boksdiagrammene viser sammenhengen mellom eksponering for utenlandsk aksent og holdninger til utenlandsk aksent, til flerspråklige praksiser og et flerspråklig samfunn og innvandring (Kategori 1, 3 og 4)	118

1 Introduksjon

1.1 Tema, motivasjon og formål

The most important aspect of the Norwegian language situation, however, is that there is an enormous societal tolerance for linguistic diversity and that, what is more, linguistic diversity in Norway is officially recognised and protected. (Trudgill 2002: 31)

Den norske talemålssituasjonen blir ofte beskrevet som unik på grunn av den høye toleransen for språklig variasjon. Den talespråklige toleransen har blitt trukket fram som en forståelsesfremmende faktor: Fordi vi er vant med variasjon, gjør det oss også rustet til å forstå andre varieteter av morsmålet og nabospråkene våre godt. Det er blant annet dokumentert at nordmenn er bedre i nabospråkene enn nabospråknsjonene er. I Delsing og Åkesson (2005) trekkes både holdninger og eksponering for variasjon fram som årsaker til dette fortrinnet i forståelsen. Eksponering for bestemte varieteter og holdninger til språkbrukere har også blitt trukket fram som faktorer som kan påvirke både holdninger og forståelse (Gass og Varonis 1985, Dewaele og McCloskey 2014).

For å opparbeide en høy toleranse for språklig variasjon i et samfunn er det sannsynlig at det i bunn ligger en idé om at funksjonalitet er noe av det viktigste i en kommunikasjonssituasjon, og at normbestemt korrekthet ikke nødvendigvis er noe vi vurderer norske talemåter etter (se bl.a Akselberg 2002, Carlsen 2006, Trudgill 2002). Det å gjøre seg forstått trumfer over det å følge en bestemt (talespråklig) norm. Dette stemmer overens med hvordan mange av oss opplever språket i den norske offentligheten. Det er relativt stort rom for talespråklig variasjon, og til tross for stor dialektvariasjon forstår vi hverandre godt. Den talespråklige variasjonen og toleransen vi er kjente for i Norge, omfatter særlig de norske dialektene, og i dag er det for de fleste helt vanlig å bruke det naturlige talemålet sitt i alle situasjoner. Dialektene blir beskyttet blant annet gjennom opplæringsloven, hvor lærere ikke har lov til å rette på elevenes måte å snakke på, og i riksdekkende NRK er det vedtatt at alle programledere har lov til å snakke sin egen dialekt i alle programmer, og også i riksdekkende nyheter kan det nå gis dispensasjon fra kravet om å måtte snakke enten bokmål eller nynorsk (Språkrådet 2007). Publikum ser også ut til å være positive til dialektal variasjon i riksdekkende TV og radio (NRK og Ipsos MMI 2012, NRK og Norstat 2014¹, NRK og TNS Gallup 2009).

¹ NRK og Norstat (2014) undersøker ikke holdninger til utenlandsk aksent, og vil derfor ikke bli omtalt nærmere.

Som følge av økt innvandring er det i dag mange personer som lærer seg norsk som et andrespråk. I møtet mellom norsk og de nye innvandrerspråkene har det dukket opp en rekke nye måter å snakke norsk på, ved siden av de tradisjonelle dialektene. Hvilken posisjon har de nye måtene å snakke norsk på? Blir de møtt med den samme toleransen og velvilligheten til å forstå som de norske dialektene? Disse spørsmålene var motivasjonen for å sette i gang denne studien av aksentpreget norsk.

Det er norsk med utenlandsk aksent som er tema for denne studien, og jeg vil studere fenomenet ved å undersøke forståelse av og holdninger til aksentpreget tale hos skoleelever i VG3 i Oslo. Undersøkelsen har hatt to overordna mål: For det første å undersøke forståelsen og hvilke faktorer som kan spille inn på forståelsen av aksentpreget tale. For det andre ønsket jeg å undersøke hvilke holdninger elevene hadde til norsk med utenlandsk aksent, og undersøkelsen min er én av etter hvert flere i Norge som tar for seg rapporterte holdninger til norsk med utenlandsk aksent (se f.eks. Carlsen 2006, Kulbrandstad 2007, NRK og Ipsos MMI 2012, NRK og TNS Gallup 2009).

Tittelen på oppgaven er en beskrivelse én av informantene gav av den første lyttestimulusen han fikk høre under forståelsestesten. Som begrunnelse for hvorfor lydklippet han fikk høre var lett å forstå, svarte han at det var fordi «hun snakka relativt bra norsk». Sitatet illustrerer for det første at språket var et objekt for en funksjonalitetsvurdering, hvor informantene vurderte vanskelighetsgraden i klippet etter hvor «godt norsk» personen snakket. Inntrykket informanten hadde av opptaket, speiler også noen av funnene i undersøkelsen: Elevenes forståelse av norsk med utenlandsk aksent var (kanskje ikke overraskende) *relativt bra*. Det er ikke funnet belegg for at forståelsen øker i takt med eksponering for utenlandsk aksent. Det ser imidlertid ut til at elever som har hatt kontakt med personer med utenlandsk aksent i oppveksten, er mer positive til aksentpreget tale.

1.2 Forskningsspørsmål og forventninger

Den overordnede problemstillingen kommer fram i oppgavens tittel. Jeg ønsket å ta for meg ungdommers lytteforståelse og holdninger til norsk med utenlandsk aksent. På bakgrunn av at det finnes en del tidligere forskning, både fra Norge og utlandet, kunne jeg komme fram til noen utdypende forskningsspørsmål relatert til problemstillingen. Tidligere empiri åpnet også for å skape seg noen forventninger til hva jeg kom til å finne ut. Med dette som utgangspunkt kom jeg fram til seks forskningsspørsmål. Tre av spørsmålene angår kun elevenes forståelse,

to spørsmål retter seg mot elevenes holdninger, og det siste etterspør en eventuell forbindelse mellom holdning og forståelse.

1a) Hvor god forståelse (både rapportert og faktisk forståelse) har elever ved videregående skoler for norsk med utenlandsk aksent?

Det er tidligere foreslått at nordmenn har god forståelse av nabospråk, og at toleransen for språklig variasjon strekker seg langt (jf. Delsing og Åkesson 2005, Trudgill 2002). Målet med dette spørsmålet var å kartlegge hvor god forståelsen av utenlandsk aksent var.

Utenlandsk aksent ble eksemplifisert med fire lytteeksemplere av to jenter med pakistansk og nederlandsk bakgrunn. Jeg ville måle både elevenes rapporterte og faktiske forståelse.

Forventningen da jeg startet dette arbeidet var at mange av informantene ville score ganske godt i lytteforståelse, men jeg var også interessert i å se nærmere på forholdet mellom faktisk og rapportert forståelse. I og med at den rapporterte forståelsen innebærer selvevaluering, og dermed et subjektivt perspektiv, forventet jeg ikke en sterk korrelasjon mellom de to typene data.

Jeg vil også rette et kritisk blikk mot metoder for å måle forståelse, og da særlig utfordringer ved å måle forståelse av aksentpreget tale. Resultatene vil også bli sett i lys av mulige metodiske utfordringer.

1b) Hvilken rolle spiller elevenes språklige bakgrunn og praksis for hvor godt de forstår/rapporterer at de forstår aksentpreget tale?

Tidligere forskning viser at eksponering, kjennskap, holdninger og andre bakgrunnsvariabler kan påvirke forståelsen (se utfyllende diskusjon i 2.1). Dette forskningsspørsmålet etterspør denne typen sosial variasjon i mitt materiale og er ment å utfylle spørsmål 1a. Forventningen var at jeg ville finne forskjeller basert på erfaring med flerspråklighet og utenlandsk aksent, enten fra hjemmet, skolen eller oppveksten, og da kanskje særlig mellom de som hadde vært eksponert for utenlandsk aksent, og de som i mindre grad hadde vært eksponert for varieteten.

1c) Hva rapporterer elevene som vanskelig å forstå?

Elevenes lytteforståelse ble undersøkt ved at de hørte på opptak de skulle svare på spørsmål til underveis. Siden jeg valgte å undersøke elevenes lytteforståelse av en lengre

lyttestimulus², valgte jeg samtidig ikke å undersøke hvilke isolerte trekk elevene opplevde som problematiske og vanskelige å forstå. For å få innsikt i hva elevene vurderte som vanskelige trekk, valgte jeg å la informantene selv skrive kommentarer, hvor de kunne utdype hva som gjorde lydklippene de hørte vanskelige eller lette å forstå. Dette forskningsspørsmålet er ment å utfylle resultatene fra spørsmål 1a, samt komplementere andre deler av analysen. Der spørsmål 1a adresserer elevenes forståelse mer generelt, vil jeg med dette spørsmålet se på hvordan elevene selv uttrykker seg om forståeligheten i lydklippene. Elevenes kommentarer blir tolket som metaspråklige ytringer om aksentpreget tale. I tillegg forventet jeg at kommentarene ikke nødvendigvis kom til å være entydige uttrykk for hva som var lett eller vanskelig å forstå, men at det også kunne være en mulighet for at visse holdninger kom til uttrykk.

2a) Hvilke rapporterte holdninger har skoleelevene i utvalget til norsk med utenlandsk aksent og språklig variasjon?

Jeg ønsket å se hvilke rapporterte holdninger utvalget hadde til norsk med utenlandsk aksent og språklig variasjon generelt. Det ble målt ved hjelp av et digitalt spørreskjema som elevene gjennomførte umiddelbart etter forståelsestesten. Forventningen var at resultatene ville samsvare i noen grad med tidligere undersøkelser, hvor informantene var positive til utenlandsk aksent, men samtidig noe mer positive til den dialektale variasjonen. I tillegg forventet jeg at dersom informantene var positive til dialektal variasjon og utenlandsk aksent, ville de også være positive til flerspråklige praksiser.

2b) Hvilken rolle spiller kjennskap til utenlandsk aksent for elevenes holdninger til denne typen variasjon?

Dette spørsmålet var ment å utfylle 2a og dermed undersøke om noen grupper utmerket seg som mer eller mindre positive enn andre grupper. Bakgrunnsvariablene jeg ønsket å se i sammenheng med holdninger, var særlig hvorvidt de kom fra enspråklige eller flerspråklige hjem, og om de rapporterte at de hadde hatt kontakt med personer med utenlandsk aksent i oppveksten. Forventningen var at grupper som i større grad er eksponert for aksentpreget norsk og flere språk, ville være mer positive, enn de som ikke hadde vært eksponert i noen særlig grad.

² Se kapittel 4 for utfyllende diskusjon.

3) Er det en sammenheng mellom elevenes rapporterte holdninger og lytteforståelsen?

For å undersøke forbindelsen mellom forståelse og holdninger, ble korrelasjonen mellom resultatene fra lytteforståelsestesten og holdningsundersøkelsen undersøkt. Som jeg forklarte i 1a og 2a, forventet jeg at både holdninger og forståelse ville variere noe ut ifra hvor mye elevene hadde blitt eksponert for utenlandsk aksent. Forventningen var at positive holdninger til talespråklig variasjon og flerspråklige praksiser ville korrelere med høye resultater i forståelsestesten. Samtidig er det viktig å påpeke at selve årsaksforholdet, altså hva som påvirker og hva som blir påvirket, er vanskelig å si noe bastant om i en slik undersøkelse.

1.3 Kort om begrepsbruk

I dette innledende kapittelet er det nødvendig å si noen ord om hva jeg legger i de mest sentrale begrepene for denne undersøkelsen. Med begrepet *aksentpreget norsk* mener jeg norsk som har tydelig påvirkning fra et andrespråk, da særlig på et fonologisk nivå. I kapittel 2.2 vil jeg diskutere og definere dette begrepet mer utfyllende.

Når det gjelder *forståelse* er det først og fremst *lytteforståelse* jeg har satt meg fore å måle i denne studien. Lytteforståelsen inkluderer den reseptive delen av det å forstå. Jeg har målt både elevenes subjektive oppfatning om hvor lett eller vanskelig det var å forstå de avspilte lydklippene, og jeg har også valgt en mer objektiv framgangsmåte, inspirert av Delsing og Åkessons (2005) undersøkelse av nabospråksforståelse. I oppgaven vil disse to typene data bli omtalt som *faktisk* og *rapportert* forståelse. Disse begrepene vil bli forklart ytterligere i kapittel 3.1.

Når jeg viser til elevenes *holdninger* begrenser jeg meg i denne studien til elevenes *rapporterte* holdninger. I elevenes egne kommentarer ble det imidlertid også relevant å trekke inn noe holdningsteori, da visse holdninger også kom til syne gjennom elevenes vurderinger av aksentene i disse kommentarene. Jeg vil gå nærmere inn på hva som skiller ulike typer holdninger i kapittel 3.2.

1.4 Kort om metode og teori

Både datainnsamlingen og databehandlingen er i overveiende grad kvantitativ. 102 informanter fra fire ulike skoler deltok i undersøkelsen, og utvalget er såpass stort at det er mulig å tegne visse mønstre ut fra analysene av datamaterialet. Som skissert over, krevde forskningsspørsmålene noe ulik tilnærming. I testen av forståelse fikk informantene høre fire lydklipp. Forståelsestesten ble utformet som innholdsspørsmål, i tillegg til at informantene

skulle vurdere på en skala fra 1 til 5 hvor lett eller vanskelig lydklippene var å forstå. De ble også bedt om å svare på et spørsmål om hva som gjorde lydklippet lett eller vanskelig å forstå. Etter at forståelsestesten var gjennomført, ble de rapporterte holdningene målt ved hjelp av et digitalt spørreskjema. I dette skjemaet ble også bakgrunnsdata samlet inn. Innsamlingen er begrenset til elevenes forståelse av fire lydklipp av jenter som snakket norsk med utenlandsk aksent.

Teorier om språkholdninger, stereotypier og lingvistiske markeder vil være med på å legge det teoretiske bakteppet for analysene av holdningsdataene. I tillegg vil teorier og tidligere forskning omkring lytteforståelse og hva som fremmer og hemmer forståelse være relevant. Elevenes egne kommentarer vil jeg se i lys av teorier om folkelig metaspråk. Jeg vil også hele tiden trekke paralleller mellom mine funn og tidligere empiri.

1.5 Oppgavens begrensninger

I undersøkelsen har jeg valgt å eksemplifisere norsk med utenlandsk aksent til fire lydklipp med nederlandsk og pakistansk aksent. Disse to aksentene blir gjort bruk av fordi de representerer en vestlig og en ikke-vestlig aksenttype. Det finnes mye variasjon i aksentpreget tale, og kanskje er det begrenset hvorvidt de to talerne jeg har valgt kan representere (alle) andre aksenttalere. Samtidig var det nødvendig å gjøre metodiske valg og avgrensninger som gjelder både antallet lyttestimulus, og formen på lyttestimulusen. I punkt 2.2.1 vil jeg gjøre rede for hvilken definisjon av aksent jeg har brukt, som også har dannet grunnlaget for valg av stemmer (forklart ytterligere i punkt 4.5).

Innenfor rammene av denne oppgaven, var det heller ikke rom for å sammenligne forståelsen av utenlandsk aksent med forståelse av innfødte varieteter av norsk. Til tross for disse avgrensningene i innsamlingen, tror jeg undersøkelsen kan være et nyttig kunnskapsbidrag til forskning på holdninger og forståelse av utenlandsk aksent og nye talemålsvariasjoner i Norge.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp på tradisjonelt vis og har sju kapitler. I dette innledende kapitlet har jeg forsøkt å etablere rammene for oppgaven ved å vise til hva som motiverte meg til å utforske norsk med utenlandsk aksent, og presentere forskningsspørsmålene denne studien skal svare på.

I bakgrunnskapittelet (kapittel 2) vil jeg gå gjennom tidligere forskning som er relevant for problemstillingene jeg har skissert, og plassere min egen oppgave i forskningstradisjonen. Videre vil jeg avgrense og definere begrepet *utenlandsk aksent* og forklare hvordan det vil bli brukt i denne studien. Det vil jeg gjøre ved å se på overlappinger og skiller mellom utenlandsk aksent og andre språklige produkter av språkmøter.

I kapittel 3 vil jeg legge det teoretiske bakteppet for oppgaven, hvor teorier om lytteforståelse, språkholdninger, stereotyper og folkelingvistikk vil stå sentralt. Det teoretiske bakteppet skal jeg komme tilbake til i analysedelen, hvor disse teoriene vil belyse og komplementere analysene av datamaterialet.

Kapittel 4 er metodekapittelet hvor jeg legger fram de metodiske valgene jeg gjorde i for- og etterkant av feltarbeidet, gjør rede for hvordan datainnsamlingen foregikk, og hvordan dataene jeg fikk inn ble behandlet i etterkant. Mine egne metodiske valg vil bli sett i lys av generell metodeteori, og utfordringer og fordeler med mitt eget og tidligere opplegg vil bli diskutert gjennom hele kapittelet. Målet med kapittelet er å gjøre prosessen fra idé til undersøkelse, behandling og analyse så gjennomsigtig som mulig.

Kapittel 5 er en forlengelse av metodekapittelet hvor jeg presenterer utvalget fra undersøkelsen. I dette kapittelet vil jeg tegne et bilde av informantgruppen, og hvordan den er sammensatt.

Kapittel 6 er hovedkapittelet, og her vil jeg vise resultatene og analysere funnene fra undersøkelsen, og drøfte problemstillingene. Det er delt inn i fem underkapitler, som alle svarer på deler av, eller hele forskningsspørsmål.

I kapittel 7 skal jeg oppsummere og trekke ut de viktigste funnene fra kapittel 6 og gå gjennom hvordan de innledende forskningsspørsmålene har blitt besvart. Jeg vil også i det siste kapittelet foreslå noen veier å gå for videre forskning på norsk med utenlandsk aksent.

2 Bakgrunn

2.1 Tidligere forskning

Foreign accent, being the nature of imperfect or defective speech, is the result of incorrect articulation and enunciation and is therefor classified from our therapeutic viewpoint as stammering speech. (Greene & Wells 1927, sitert i Derwing 2008: 193).

Utenlandsk aksent har blitt undersøkt fra flere forskjellige innfallsvinkler og med ulike formål, og gjennom forskning har både kompleksiteten i fenomenet aksent, samt forskerens syn på det, blitt utfordret og revidert siden sitatet ovenfor ble publisert. I utlandet har reaksjoner på andrespråkspreget tale vært under forskernes lupe siden 70-tallet, og hovedsetet for forskningen har vært USA og Canada, med engelsk og engelskspråklige aksenter i fokus. At temaet har fått en betydningsfull plass i engelskspråklig forskning, er kanskje ikke overraskende, med tanke på den gjennomgripende rollen engelsk har i det internasjonale samfunnet, da både med tanke på engelsk som andrespråk, men også engelsk som verdensspråk. I Skandinavia har Sverige og Danmark ligget noe foran Norge på forskningsfronten, særlig når det gjelder holdninger til aksent og hvilke trekk som oppleves markerte eller vanskelige å forstå for innfødte språkbrukere.

I Norge har nye talespråklige variasjoner, som gjerne har oppstått som et resultat av globalisering og økt innvandring, blitt undersøkt siden 2000-tallet. I det følgende vil jeg systematisk gjennomgå både nasjonal, skandinavisk og internasjonal forskning på feltet utenlandsk aksent. Oversikten er tredelt, hvor de to første delene er viet til norsk og skandinavisk forskning på forståelse av og holdninger til utenlandsk aksent. Den siste delen tar i større grad for seg internasjonal forskning, og da særlig forskning på hvilke faktorer som kan påvirke forståelsen av aksentpreget tale. Helt til slutt vil jeg plassere min egen oppgave i forskningstradisjonen.

2.1.1 Aksent og forståelse

Å ha erfaring med språklig variasjon har ofte blitt trukket fram som en forståelsesfremmende faktor, og tesen ble til dels bekreftet av Delsing og Åkesson (2005) kartlegging av nabospråksforståelse i Norden. I undersøkelsen ble også nabospråksforståelsen til utenlandske borgere kartlagt, og norske innvandrere gjorde det merkbart bedre i nabospråksforståelse enn innvandrere i Sverige og Danmark. Innvandrere i Norge gjorde det faktisk så godt i denne testen at de utkonkurrerte de innfødte svenskene i forståelse av dansk,

og de innfødte danskene i forståelse av svensk. Med inspirasjon fra Delsing og Åkessons (2005) test av nabospråksforståelse, har også noen norske masterprosjekter forsøkt å kartlegge lytteforståelsen blant store innvandrergupper i Norge (Stryz 2013 om dialektforståelse blant polakker, og Andersen 2014 holdninger og forståelse til norske dialekter blant svensker i Oslo). I disse prosjektene har innvandrernes oppfatninger og forståelse vært i fokus, og ikke de innfødtes forståelse av den språklige variasjonen innvandrene selv representerer.

Det er ikke mange undersøkelser i Norge som har tatt for seg forståelse av utenlandsk aksent. I NRK-undersøkelsene fra 2009 og 2012 (NRK og Ipsos MMI 2012, NRK og TNS Gallup 2009) ble imidlertid også respondentenes rapporterte forståelse målt. Disse undersøkelsene er større kvantitative arbeider utført på oppdrag fra NRK, og de dekker landsrepresentative utvalg. 2009-undersøkelsen ble utført som et samarbeid mellom Språkrådet, TNS Gallup og NRK, og den ble utformet av Kulbrandstad. I denne undersøkelsen ble det inkludert to opptak av en mann og en kvinne som snakket aksentpreget norsk, med henholdsvis bosnisk og rwandisk bakgrunn.

Av resultatene kommer det fram at kun 13 % av de spurte er helt enig i at kvinnen med rwandisk aksent egner seg som nyhetsoppleser i NRK. Til sammenligning var 32 % helt enige i at mannen med bosnisk aksent egnet seg som nyhetsoppleser. Respondentene skulle også svare på om de var enige eller uenige i at lydklippene var lette å forstå. 59 % er helt enige i at mannen fra Bosnia var lett å forstå og i at han snakket godt norsk, mot 36 % for den rwandiske kvinnen. I og med at undersøkelsen er kvantitativ, sier den ingenting om kvalitetene i aksentene og det er dermed vanskelig å si noe om hvilke trekk lytterne kan ha reagert på, eventuelt om det kan være andre ting enn aksentpreget (som stemmekvalitet, kjønn, etc.) som kan ha påvirket svarene. Denne undersøkelsen tar altså for seg både rapportert forståelse, og holdninger til utenlandsk aksent. Det er en stor, kvantitativ undersøkelse, og går ikke i dybden på hvilke faktorer som påvirker svarene informantene avgir. Det er derfor vanskelig å trekke noen slutning om hva det betyr at de forstår den ene aksenten bedre enn den andre, uten å ha hørt opptakene eller sett en transkripsjon av hva som karakteriserer hver aksent.

Forståelse av utenlandsk aksent har nok vært særlig relevant innen anvendt lingvistik og andrespråksfonologi, hvor formålet har vært å danne et kunnskapsgrunnlag for uttaleundervisningen i andrespråksopplæringen. Typisk for slike undersøkelser er at de gjennom å undersøke produksjon og reaksjon på fonemer, segmentale og prosodiske trekk i aksentpreget tale kan være med på å skaffe til veie kunnskap om hvorvidt innfødtlik uttale

skal være et ideal for andrespråklæring. Når er aksenten et faktisk hinder for forståelse, og hvilke trekk oppleves som særlig vanskelige å forstå? Dette faller innenfor rammene av andrespråksfonetikk og fonologi, og på dette området det har vært mye forskningsaktivitet i Skandinavia (se f.eks. Cunningham-Andersson 1988;1989; Harnæs 2001; Holm 2008; Johansson 1978). Mange av disse undersøkelsene befinner seg i skjæringspunktet mellom holdninger og forståelse. Ofte kommer det for eksempel fram at visse trekk kan vurderes lavt «estetisk sett», men allikevel være fullt forståelig. Jeg vil derfor gå gjennom noe tidligere forskning som befinner seg i dette skjæringspunktet.

Faghistorisk sett kan skillet mellom *feil* og *irriterende* spores tilbake til Lado og den kontrastive analysen (1957), og videre til hierarkiske framstillinger av feil andrespråkstalere gjør. Johansson (1978) satte opp et skjema for identifikasjon og evaluering av feil hos svenske innlærere av engelsk. Gjennom å studere hvordan innfødte reagerer på feil, mente han at man kunne skissere et hierarkisk system etter hvor alvorlige feilene var. Her ble forståelse brukt som et viktig prinsipp for å vurdere feilene i uttalen: Dersom en ytring både er fullt forståelig og ikke evalueres som irriterende, er dette den laveste graden av feil. En alvorlig feil ville være dersom en ytring både er vanskelig å forstå, og irriterende for lytteren. I Sverige har fonetiske trekk av andrespråkssvensk blitt undersøkt av blant annet Cunningham-Andersson og Engstrøm (1988, 1989), samt Bannert (1984). I Norge ble den første undersøkelsen utført av Harnæs (2001), og senere ble temaet behandlet i avhandlingen til Holm (2008). Holm (2008) fokuserte på intonasjon og durasjonsmønstre i aksentpreget norsk, og manipulerte visse trekk for å se hvordan ulike aksenter «tjener» på manipulering av bestemte fonetiske trekk. I Harnæs' undersøkelse fra 2001 ble en gruppe nordmenn ble bedt om å vurdere uttalen til ti utenlandske studenter, og målet med undersøkelsen var å utforske «[...] hvordan en gruppe nordmenn reagerte på forskjellige fonetiske trekk ved utlendingers norske talespråk» (Harnæs 2001: 82). I undersøkelsen legges det særlig vekt på vurderingen av fonetiske trekk, og hvilke fonetiske trekk som er til hinder for forståelse, og hvilke som er stigmatiserte eller irriterende for norske ører. En gruppe utenlandske studenter med ulike førstespråk leste inn korte tekster, en liste med enkeltord og gjenfortalte en historie med egne ord. Respondentene var norske, og ble bedt om å gradere innlesningene etter hvor mye aksent de hadde, og de kunne også skrive kommentarer. Når det gjaldt de fonetiske trekkene i aksentpreget tale, konkluderer Harnæs med at både avvik som gjelder kvalitet og kvantitet i vurderes lavt. Hun finner også at talerne med morsmål som ligger nærmere norsk fonetisk, blir rangert høyere i uttaleferdigheter på norsk, enn de som ikke har det. Denne konklusjonen støttes også av Bannert (1984: 203) som hevder at europeere, da særlig de med germansk

språkbakgrunn, har bedre «tak på» svensk enn asiater og afrikanere. Disse undersøkelsene viser både at lingvistisk avstand kan ha betydning for forståelsen, og også at når bestemte avvikende trekk blir isolert, kan disse oppleves som irriterende eller uforståelige for L1-lyttere. Undersøkelsen sier imidlertid ikke så mye om hvordan sammenhengende tale vurderes, og hvorvidt det er andre faktorer enn de rent fonetiske og fonologiske som kan spille inn på hvordan lyttere oppfatter talere med utenlandsk aksent. Boyd (2004) er blant dem som understreker at både segmentale og suprasegmentale trekk har betydning for helhetsinntrykket hos informantene. I hennes undersøkelse av aksentpreg hos utenlandske lærere i Sverige, kom det fram at det totale antall avvik, ofte stemte overens med hvordan informantene hadde vurdert grad av aksent.

Gjennom de kvalitative svarene i Harnæs' undersøkelse kom det fram at sterkt aksentpreg ikke nødvendigvis var til hinder for forståeligheten. Også Munro og Derwing (1995) argumenterer for at aksent og forståelighet antakeligvis bør vurderes som to separate enheter. Deres resultater viser blant annet at en aksent kan bli rangert som sterk, og samtidig bli rangert høyt i forståelighet. Dette funnet støttes også av Holm (2008). Munro & Derwing (1995: 91) mener at aksenten i seg selv ikke nødvendigvis påvirker forståelsen, men at grad av aksent snarere kan bli vurdert etter hvor avstikkende taleren høres ut (sammenlignet med en L1-taler). Hva som oppfattes som avstikkende kan i sin tur henge sammen med normer, forventninger og holdninger.

2.1.2 Holdninger til aksentpreget tale i Norge og Skandinavia

I Norge har man lang tradisjon for å forske på språklig variasjon, og særlig finnes det mye forskning som belyser den norske talemålsvariasjonen. Innfødte nordmenns holdninger til den norske talemålsvariasjonen har blitt undersøkt i flere omganger, både formelt (Sandøy 2014, Vikør 2006) og uformelt. Stadig vekk kan man lese om kåringer av «den fineste» og «den styggeste» dialekten i Norge (se f.eks. NRK Brille 2014, NRK P3 2014). Innfødte nordmenns holdninger til dialektbruk blant innvandrere ble undersøkt som en del av Van Ommerens masteravhandling (2010). Selv om toleransen for talespråklig variasjon regnes for å være relativt høy i Norge, viser undersøkelser som dem jeg har henvist til over, at ulike talespråklige varieteter og variasjonsmønstre ofte inngår i et språklig prestisjehierarki. Som jeg allerede har slått fast i innledningen, betyr aksent at visse uttalemønstre fra morsmålet «skinner gjennom» i andrespråket hos en person, og representerer en type talespråklig variasjon som har oppstått som følge av at noen lærer norsk som andrespråk (L2). Hvordan

plasserer utenlandsk aksent seg i det talespråklige prestisjehierarkiet, er ett av spørsmålene holdningsundersøkelser kan bidra med kunnskap om.

Sverige og Danmark har vært noen skritt foran når det gjelder forskning på holdninger til aksentpreget tale (se blant andre Bijvoet og Fraurud 2008, Boyd 2004, Cunningham-Andersson 1988, Ladegaard 2002, Møller 2009). Blant de første i Skandinavia³, utførte Cunningham Andersson og Engstrand (1988) (under prosjektfanen «Attitudes to immigrant swedish») en variant av *matched guise test*. Da fikk innfødte svensker høre to lydklipp av samme person. Taleren på klippet ble presentert for informantene med to ulike nasjonaliteter i forkant av hvert klipp, tysk eller kurdisk. Når informantene trodde taleren på klippet var tysk, ble vedkommende vurdert som vennligere enn når informantene trodde vedkommende var kurdisk. Når informantene trodde taleren var kurdisk, ble vedkommende vurdert som mindre suksessrik enn den tyske (Cunningham og Engstrand 1988). Et slikt funn tyder kanskje først og fremst på at oppfatninger om språk er nært knyttet til stereotypiserte forestillinger om språkbrukeren, og gir videre grunnlag for å tro at ulike utenlandske aksenter også kan plassere seg ulikt i et prestisjehierarki. Et annet funn fra samme undersøkelse bekrefter i stor grad akkurat det: Når informantene skulle gjette hvor personen med svensk som andrespråk kom fra, gjettet de land som lå lengre unna når aksenten ble rangert som sterk. Dersom aksenten ble rangert som svak, gjettet de gjerne land som lå nærmere Sverige (Cunningham-Andersson og Engstrand 1988: 142).

Cunningham Andersson og Engstrand (1988: 109) mener man må skille mellom holdninger til en gruppe mennesker, som man gjerne får tilgang på gjennom vurderinger av talespråklig materiale produsert av disse, og holdninger til selve måten de snakker på. Det kan diskuteres hvor fruktbart et slikt skille er, og hvor stor forskjell det egentlig er mellom de to holdningsobjektene som her skisseres⁴. Edwards (1982: 21) trekker fram at vurderinger av estetikk i språk, dialekter eller annen type språklig variasjon, ofte ikke er estetiske vurderinger *per se*, men uttrykk for sosiale konvensjoner og preferanser, som i sin tur kan reflektere bevissthet om språkbrukeres sosiale status og prestisje.

I Norge er det særlig Lars Anders Kulbrandstad som kan regnes som en foregangsfigur i studiet av holdninger til aksentpreget tale (Kulbrandstad 2005;2006a;2007;2006b;2004;2008;2002). I denne oversikten har jeg valgt å presentere noen funn fra den undersøkelsen som har flest metodiske likheter med min egen.

³ Dalgaards (1985) upubliserte bifagsoppgave («Udlændinges dansk – hva får det os til at mene om dem?») fra Universitetet i København skal ifølge Kulbrandstad (2006b) være pionerarbeidet i Skandinavia.

⁴ Se kapittel 3 for en utfyllende diskusjon om holdninger.

Som nevnt innledningsvis, har den norske talemålssituasjonen lenge fått mye oppmerksomhet, og hos Kulbrandstad (2007) var målet «[...] å finne ut i hvilken grad dagens lærerstudenter deler den tolerante holdningen til språklig mangfold som Norge er kjent for» (2007: 115). Både holdninger til dialekter og til norsk med utenlandsk aksent ble tatt med. Resultatene viste at lærerstudentene jevnt over er positive til dialektbruk i offentlige sammenhenger, mens toleransen for bruk av norsk med utenlandsk aksent i det offentlige er noe mindre enn for dialektbruk. Undersøkelsen viser at de mest dialektvennlige også er de som er mest vennlig innstilt mot aksentpreget norsk. I tillegg er lærerstudentene i undersøkelsen mer vennlig innstilt for aksentpreget norsk i politikken, enn i media og i skolen (Kulbrandstad 2007: 122). Resultatene fra undersøkelsen tyder på at vurderingene av aksentpreget tale kan være kontekstavhengige, i og med at aksentpreget norsk vurderes ulikt på ulike scener i den norske offentligheten. Når det gjelder bruk av aksentpreget norsk i skolen, trekker informantene et skille mellom undervisning i norsk og undervisning i andre fag. Bare mindre enn halvparten mener det er greit at en person underviser i norsk hvis vedkommende snakker norsk med aksent (ibid.: 122). Det kan være mange grunner til at informantene vurderer aksentpreget norsk som mindre egnet til undervisning i norsk. Kulbrandstad peker på at studentene kan tenkes å følge en idé om at lærere skal besitte en slags kulturell tilhørighet til undervisningsspråket, som mulige årsaker til at denne situasjonen blir vurdert lavere enn de andre situasjonene i skolen.

Også her er NRK-undersøkelsene verd å trekke fram. I 2012-undersøkelsen kom det fram at hele 54 % av et landsrepresentativt utvalg syntes det var greit at nyhetsopplere i riksdekkende sendinger snakker norsk med utenlandsk aksent. Undersøkelsen viste at publikum var mer tolerante enn journalistene selv, og at de mest tolerante for norsk med utenlandsk aksent i nyhetene var kvinner med høyere utdanning mellom 45 og 59 år (NRK og Ipsos MMI 2012).

Innfødtes kriterier for å vurdere innvandreres måter å snakke norsk på er ikke nødvendigvis homogene eller universelle. Carlsen (2006) sin undersøkelse av «Lekfolks og fagfolks toleranse for aksentpreget norsk» viser blant annet at ulike grupper førstespråksbrukere legger ulike kriterier til grunn i bedømmelsen av norsk med utenlandsk aksent. Blant annet er lekfolk med høyere utdanning (altså ikke lærere eller lingvister) de strengeste i bedømmelsen av aksentpreget tale, og de som legger stor vekt på at aksentpreget tale bør være så korrekt som mulig (Carlsen 2006: 309). Av fagfolk er det andrespråklærerne som i høyest grad er opptatt av funksjonalitet i språkbruken, altså at taleren med norsk som andrespråk gjør seg forstått. Som andrespråksbruker kan en regne med

at det lingvistiske repertoaret på andrespråket har færre akkommoderingsverktøy enn vedkommende ville hatt på sitt eget morsmål. Dette kan i sin tur medføre en ubalanse i maktforholdet mellom første- og andrespråkstalere. Når ulike grupper legger ulike kriterier til grunn for hvordan de vurderer, får andrespråkstalere på mange måter overlatt sin skjebne til den vurderingen som blir gjort i en viss situasjon av han eller hun vedkommende kommuniserer med.

2.1.3 Ikke-lingvistiske påvirkninger på forståelse av utenlandsk aksent

In fact, communication obstacles are often based on things other than accent, but because of its extreme salience, accent is given more weight than it deserves. Recognizing both sides of this very complex phenomenon is essential to improving the lot of everyone who lives and interacts in linguistically diverse contexts. (Derwing og Munro 2008: 488)

Som sitatet illustrerer, og som jeg allerede har vært inne på, er det en interessant forbindelse mellom forståelse av utenlandsk aksent og faktorer som ligger utenfor de rent lingvistiske. Jeg vil se nærmere på to faktorer som ofte blir trukket fram som betydningsfulle for forståelsen: holdninger og kjennskap eller eksponering for den aktuelle gruppa eller det aktuelle språket. For å belyse disse emnene skal jeg nå i den siste delen først og fremst se på internasjonal forskning på sammenhengen mellom holdninger, kjennskap og eksponering og forståelse, først og fremst fordi det i Norge ikke har blitt gjennomført noen undersøkelser som kombinerer disse variablene i sammenheng med utenlandsk aksent.

I begrepet *kjennskap* inngår blant annet eksponering. Sammenhengen mellom eksponering og forståelse er forholdsvis enkel å se for seg; Jo mer man hører et språk eller en varietet, jo mer og bedre forstår man den. Denne sammenhengen har fått medhold av empirien, blant annet i sammenheng med undersøkelser av skandinavisk nabospråksforståelse (Andersen 2014, Delsing og Åkesson 2005, Stryz 2013, Søgård 2008). Gass og Varonis (1984) har også funnet empiriske belegg for at kjennskap til andrespråkstalere og bestemte utenlandske aksenter generelt hadde en positiv effekt på lytteforståelsen. Dette fant også Dewaele og McCloskey (2014) støtte for i sin undersøkelse. De undersøkte flerspråklige voksne som hadde vokst opp i etnisk blanda områder, arbeidet i flerkulturelle miljøer eller hadde bodd i utlandet. Alle disse bakgrunnsfaktorene korrelerte med positive holdninger til utenlandsk aksent. Kjennskap alene kan allikevel ikke forklare hvorfor noen varieteter og aksenter oppleves som lettere å forstå for noen. Dette viser blant annet Gupta (2005). Gjennom denne undersøkelsen kom det fram at noen lyttere rett og slett forstår aksenter de *ikke* har forhåndskjennskap til bedre enn andre. Gupta (2005) drøfter hvorvidt resultatene kan

ha sammenheng med kognitive ferdigheter eller andre inherente evner hos informantene. Eisenstein og Verdi (1985) viste også at til tross for at deres informanter (som var innlærere av engelsk) hadde blitt eksponert for *black english*, var dette allikevel den varieteten de forsto dårligst, og som kom dårligst ut da informantene ble spurt om hvilket inntrykk de fikk av taleren. *Black english*-talerne ble vurdert som mindre vennlige enn de som snakket standard amerikansk engelsk og New York-engelsk. Ut fra dette funnet kan man også problematisere årsaksforholdet mellom holdninger og forståelse: Opplevs noen talere som vanskeligere å forstå fordi informantene har negative holdninger til språkbrukerne, eller oppstår de negative holdningene som følge av at en språkbruker er vanskelig å forstå?

At det kan være en mulig sammenheng mellom holdninger og forståelse har blitt foreslått fra flere hold, blant annet av Kang og Rubin (2009), Bresnahan et al. (2002) og Major et al. (2005). Bresnahan et al. (2002) mener å ha funnet empiriske bevis for at når aksenter som oppfattes som forståelige, blir også taleren oppfattet som mer attraktiv og vennlig. Lindemann (2002) undersøkte kommunikasjonsstrategier i samtaler mellom L1 og L2-brukere av engelsk, og fant at informantene som hadde rapportert negative holdninger, valgte samtalestrategier som hemmet kommunikasjonen. Informantene som hadde rapportert positive holdninger, hadde en mer positiv opplevelse av oppgaven, og høyere rapportert suksessrate.

Visse forventninger kan også påvirke forståelsen negativt. Rubin (1992) viste gjennom en rekke undersøkelser hvordan etnisitet påvirket forståelsen til informantene negativt. I studien fikk to grupper studenter høre to lydklipp av en kvinne som snakket standard amerikansk engelsk. Hver gruppe fikk se hvert sitt bilde, den ene gruppa fikk se et bilde av en kvinne med asiatiske bakgrunn, den andre en kvinne med europeisk utseende. I den påfølgende forståelsestesten hadde respondentene som hadde sett bildet av den asiatiske kvinnen visstnok tilskrevet vedkommende engelsk med utenlandsk aksent. En lignende undersøkelse ble gjentatt av Kang og Rubin (2009) med samme utfall. Også i gjentakelsen påvirket forventningene forståelsen, og de som visuelt ble forespeilet å lytte til en ikke-innfødt stemme, gjorde det også dårligere i lytteforståelsestesten, og rapporterte å høre mer aksentpreget tale, selv om personen i lytteeksemplet var en L1-taler. Rubins resultater kan tyde på at kategoriseringer og stereotyper i noen tilfeller kan komme i veien for forståelsen og oppfatningen vår av språk. Det vil i så tilfelle bety at forståelsen kan bli farget av hvilke forventninger vi har til språket og språkbrukeren. Det er mulig at en slik predisposisjon også kan virke når man snakker med noen som faktisk har aksent, og at aksenten da kan bli tillagt mer betydning for forståelsen og kommunikasjonen enn hva som egentlig er tilfelle.

Både Lindemann (2002), Bresnahan et al. (2002), Kang og Rubin (2009) og Rubin (1992) benyttet seg av indirekte metoder for å måle holdninger.

2.1.4 Plassering av egen oppgave

Som denne oversikten viser, har utenlandsk aksent fått en del oppmerksomhet i internasjonale forskningsmiljøer, men er forholdsvis lite undersøkt i Norge. I og med at den internasjonale forskningen viser klare tendenser til at det er en sammenheng mellom forståelse og holdninger, og at kjennskap og eksponering for aksenter kan påvirke forståelsen positivt, er dette interessant å undersøke dette i en norsk kontekst. Den norske konteksten er spesiell, på grunn av stor talespråklig variasjon, og en tilsynelatende høy toleranse for variasjon blant språkbrukerne. Derfor er det interessant å utforske hvordan nordmenn forholder seg til norsk med utenlandsk aksent.

I norsk sammenheng plasserer min undersøkelse seg i en rekke av flere som har undersøkt rapporterte holdninger til utenlandsk aksent. Utvalget i denne studien er imidlertid annerledes enn de forhenværende undersøkelsene som er gjort i Norge, da jeg konsentrerer meg om skoleelever i Oslo. Min undersøkelse skiller seg også i det at jeg inkluderer flere faktorer enn det har blitt gjort i tidligere i Norge, og da særlig med tanke på at jeg også undersøker forståelse av utenlandsk aksent. Utenlandsk aksent har ikke blitt studert på denne måten i Norge før, hvor sammenhengene mellom rapporterte holdninger, forståelse og kjennskap til utenlandsk aksent tas i betraktning. Slik håper jeg å skaffe til veie ny kunnskap om forståelse av, og holdninger til norsk med utenlandsk aksent.

2.2 Språklige konsekvenser av innvandring – en begrepsavklaring

Møter mellom norsk og andre språk har forekommet i årevis, og er slikt sett ikke et nytt fenomen. I Norge har vi blant annet en rekke nasjonale minoritetsspråk, i tillegg til mange innlånte ord som følge av innvandring og interaksjon mellom ulike språkgrupper. De siste tiårene har det kommet en rekke nye talemålsvariasjoner på bane i Norge, som følge av en økt tilstrømning av innvandrere og at personer med andre morsmål lærer seg å snakke norsk som et andrespråk. I tillegg til de nasjonale minoritetsspråkene, finnes det nå også en rekke innvandrerspråk. For å gi et anslag over hvor mange personer som snakker norsk med et andrespråkspreg er det nærliggende å se til de generelle innvandrerstatistikkene. Per 1. januar 2015 var det 669 400 innvandrere i Norge⁵, og de utgjør omtrent 14 % av befolkningen på landsbasis (Statistisk sentralbyrå 2015). Man kan ikke regne med at alle disse personene snakker norsk som andrespråk, i og med at dette tallet inkluderer alle som har innvandret til Norge. Svensker og dansker er store innvandringsgrupper i Norge, og som en del av det skandinaviske dialektkontinuumet, snakker de stort sett skandinavisk i Norge. Det er også andre grupper, som for eksempel arbeidsinnvandrere, som av ulike årsaker bruker morsmålet sitt eller andre språk enn norsk i dagliglivet. Kulbrandstad (2006a: 100) anslo at det i 2006 fantes mellom 250- og 300 000 mennesker som snakker mer eller mindre aksentpreget norsk, og vi kan dermed regne med at antallet har økt i takt med befolkningsveksten siden da. Men det er også viktig å trekke fram at aksentpreget tale ikke er det eneste språklige produktet av språkmøter mellom majoritetsspråk og minoritetsspråk. Jeg vil i dette delkapittelet gå nærmere inn på definisjoner av aksentpreget tale, og hvordan det skiller seg fra andre talemåter som er påvirket av andre språk enn norsk. For å gjøre det vil jeg beskrive kort aksentpreget tale, multietnolekter og mellomspråk, for å gjøre forskjellene mellom disse måtene å snakke norsk på eksplisitte.

2.2.1 Hva er aksent?

En aksent er en måte å uttale språk på, eller som Lippi-Green formulerer det: «[...] a loose reference to a specific 'way of speaking'.» (Lippi-Green 2012: 44). I og med at aksent først og fremst dreier seg om *uttalen* av språket, er det mer spesifikt å si dreier seg om hvordan ulike personer (eller grupper) realiserer fonologiske, prosodiske og segmentale trekk i språket

⁵ I dette tallet er ikke norskfødte med innvandrerforeldre regnet med. Regner man sammen både antall innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre er tallet 804 963 personer (Statistisk sentralbyrå 2015)

(Kulbrandstad 2006b, Lippi-Green 2012). Ifølge Kulbrandstad (2006b) er en slik vid og generell definisjon problematisk, fordi alle måter å snakke på er karakterisert med større eller mindre grad av aksentpreg. Definisjonen av aksent kan også være delvis overlappende med definisjonen av for eksempel en dialekt, om man definerer dialekt som det samme som en geolekt, altså «språket til geografisk åtskilte grupper» (Røyneland 2008b: 24). Aksenter, i likhet med dialekter, kan markere geografisk tilhørighet, som forskjellen mellom britisk, amerikansk og sørafrikansk engelsk, men i Norge har vi ikke tradisjon for å betegne geografisk variasjon som ulike *aksenter* av norsk. De norske dialektene kan også betegnes som *varieteteter* altså «eit heilt språkssystem som skil seg frå andre språkssystem [...]» (Røyneland 2008b: 16). I tillegg til å være et helt språkssystem, inkluderer også ofte definisjonen av dialekt og varietet en viss stabilitet i dette språkssystemet, som for eksempel kan manifesteres ved at det er dette systemet som traderes til nye generasjoner. Dette er noe som gjør det problematisk å kalle utenlandske aksenter for *varieteteter* av norsk. Jeg kommer litt nærmere inn på dette i 2.2.2.

Det denne studien omtaler, er uttale av norsk som har tydelig preg av at personen som snakker, har lært norsk som et andrespråk. For å konkretisere hva som menes med *utenlandsk* aksent er definisjonen til Husby og Kløve (2007: 26) et godt utgangspunkt: «[...] aksent [kan] kort forklares som en overføring av bevegelsesmønstre fra morsmålet». Den utenlandske aksenten blir altså hørbar ved at intonasjonsmønstre fra morsmålet skinner gjennom i andrespråket. I og med at intonasjon interagerer med andre grammatiske systemer, som syntaks, morfologi og semantikk, kan utenlandske intonasjonsmønstre hos noen som snakker et andrespråk, oppleves som markerte for førstespråkbrukere av det samme språket (Husby og Kløve 2007: 119). Aksent vedrører, som jeg nevnte innledningsvis, først og fremst fonologiske og fonetiske strukturer i språket, og som Kulbrandstad trekker fram, gjelder det da både segmentale og prosodiske forhold; enkeltlyder, og trekk ved rytme og melodi (Kulbrandstad 2006b: 278). Kulbrandstad (ibid.) mener også at paralingvistiske forhold kan være relevante, som stemmekvalitet, taletempo og tonehøyde.

Selv om noen innlærere kan lære seg et andrespråk så godt som om det skulle vært deres førstespråk, tilhører dette for det meste til unntakene. Hos de aller fleste vil det være trekk som i større eller mindre grad vitner om at de har et annet morsmål, og da særlig i uttalen. Det som best forutsier grad av aksent i et andrespråk, er *når* man startet innlæringen (alder) og *hvor lenge* man har bodd i landet hvor det snakkes (residens) (Gluszek og Dovidio 2010, Husby og Kløve 2007, Moyer 2013). Når i tillegg psykologiske og sosiale faktorer som motivasjon, personlighet og sosial aksept kan påvirke hvor godt man lærer seg et andrespråk

(Husby og Kløve 2007: 19-25), sier det seg selv at andrespråksnorsk karakteriseres av mye individuell variasjon (se Gujord 2013). Grad av aksent og hvilke spesifikke trekk som avviker fra målspråket kan variere mellom ulike andrespråkstalere, og også hos en og samme innlærer. Utenlandsk aksent preges av stor intra-individuell og inter-individuell variasjon, og i og med at aksentpreget tale er et produkt av at noen snakker på et andrespråk, kan det også forekomme avvik som gjelder andre strukturelle trekk ved språket. Det tar også noen definisjoner av aksentpreget tale høyde for, og inkluderer også andre typer avvik enn de fonologiske (se f.eks. Carlsen 2006).

Selv om det kan være visse likhetstrekk mellom måten alle med et bestemt morsmål snakker norsk på, kan det også være store individuelle forskjeller og mye variasjon. Det er også viktig å framheve at en som snakker norsk med utenlandsk aksent, ikke nødvendigvis er på *mellomspråkstadiet* i språklæringen. Jeg skal gå nærmere inn på hvordan aksent skiller seg fra multietnolekt og mellomspråk i 2.2.2.

I studier av utenlandsk aksent er det også vanlig å vurdere en aksent som mer eller mindre aksentpreget, hvor grad av aksentpreg blir vurdert opp mot en innfødt norm: «We understand ACCENTEDNESS [sic] as how different a pattern of speech sounds compared to the local variety.» (Munro og Derwing 2008: 478). Denne definisjonen åpner for å vurdere hvor mye aksentpreg en stemme har, og dette gjøres ofte gjennom skalavurderinger. Det er et interessant aspekt ved aksentpreget tale at det som regel defineres i sammenheng med en annen varietet, og da gjerne et målspråk: «Generally *accent* can only be understood and defined if there is something to compare it with» (Lippi-Green 2012: 45). Med Norge som et mulig unntak er dette også ofte tilfelle for mange dialekter. Lokale dialekter blir ofte vurdert opp mot et standardtalemål, eller ut fra et preskriptivt syn på talemål. Siden aksenten ofte defineres ut fra hvordan den skiller seg fra innfødte, L1-talemåter, resulterer det ofte i at utenlandsk aksent defineres ut fra hva det *ikke* er, nemlig gjennom utgruppekarakteristika (som utenlandsk), som ikke-innfødt tale (eller andrespråksnorsk) eller ikke-kompletthet. Ifølge Mæhlum (2011) kan slike karakteristikk ofte bli tilskrevet en person kun i kraft av at vedkommende tilhører en språklig minoritet. Hun mener at visse måter å snakke norsk på, blant annet «gebrokken» norsk, ofte representeres som avvikende talemåter:

Statusen som migrant, og dermed som medlem av en språklig minoritetsgruppe, fører nærmest i seg selv til språkbrukere som tenderer mot å bli betraktet som marginale medlemmer i et nytt nasjonalt fellesskap. Gjennom å representere språklige praksisformer som i større eller mindre grad er avvikende sett i forhold til konvensjonelle monolingvale 'native speaker'-normer, kan hver av de tre nevnte kategoriene [gebrokkent,

multietnolekt og kodeveksling], bli oppfattet som fremmede, feilaktige, ubehjelpelige og utilstrekkelige. (Mæhlum 2011: 11-12)

Det er mulig å tenke seg at holdninger til utenlandsk aksent kan utløses kun ved at man hører at vedkommende ikke snakker innfødt norsk, og at det å kunne plassere en aksent til et bestemt sted, i så tilfelle kan være med på å nyansere holdningene ytterligere (i både positiv og negativ retning). Gjennom å undersøke språkholdninger kan man vurdere om slike oppfatninger av aksentpreg er en del av språkideologiene og språkholdningene nordmenn bærer på, og se hvor langt toleransen for talespråklig variasjon strekker seg, og hvilken type variasjon den rommer.

Utenlandsk aksent er interessant å belyse fra flere perspektiver. For denne studien har jeg valgt et sosialt perspektiv, og jeg vil, som skissert i innledningen, studere utenlandsk aksent fra lytterens side: Hvor godt forstås norsk med utenlandsk aksent, og hvilke sosiale faktorer ser ut til å ha betydning for forståelsen. Aksent og aksentpreg vil jeg gjennom hele denne studien definere som avvik som på et fonologisk og fonetisk plan først og fremst, selv om det, som forklart over, også kan forekomme andre typer avvik. I den grad andre typer avvik enn de fonologiske og fonetiske forekommer i lytteprøvene jeg har brukt i undersøkelsen, kommenteres også dette.

2.2.2 Etnolekt, multietnolekt, mellomspråk og norsk med utenlandsk aksent

Aksentpreget tale er ikke det eneste språklige produktet av møtet mellom norsk og nye innvandrerspråk. For å forsvare hvorfor jeg velger å definere norsk med utenlandsk aksent som noe annet enn disse andre talemåtene, vil jeg nå gå gjennom visse likhetstrekk og forskjeller mellom utenlandsk aksent, mellomspråk, etnolekter og multietnolektisk norsk.

Et språklig produkt av møter mellom norsk og innvandrerspråk, som har blitt behørig studert og dokumentert, er ungdomsspråk som har etablert seg i flerkulturelle og flerspråklige bydeler i Oslo (og også andre store byer i Europa). Disse talemåtene kan karakteriseres som «hybridspråk», fordi de integrerer trekk fra flere språk (Mæhlum 2007: 14), og ungdommene som bruker disse stilene, snakker majoritetsspråket på «en utenlandsk måte» (Røyneland 2008a: 61). I Oslo ble dette fenomenet utforsket og dokumentert i UPUS-prosjektet, men fenomenet har også blitt dokumentert i andre bymiljøer i Skandinavia (og verden) (se f.eks. Nortier og Svendsen 2015, Quist og Svendsen 2010). Det å markere en gruppetilhørighet pekes på som en av de fremste motivasjonene for fremveksten av de multietnolektiske

stilene, og det regnes som praksisformer som kjennetegnes av bestemte strukturelle trekk (se Bijvoet og Fraurud 2008, Nortier og Svendsen 2015, Opsahl 2009, Opsahl og Nistov 2010, Quist 2008, Quist og Svendsen 2010, Svendsen og Røyneland 2008).

Selv om noen av de strukturelle trekkene ved multietnolektisk ungdomsspråk er overlappende med aksentpregete varianter av norsk (da kanskje særlig noen av de fonologiske trekkene⁶), er det også store forskjeller mellom norsk med utenlandsk aksent og multietnolektiske stiler. Multietnolektisk norsk regnes for å være en del av et språklig repertoar hos ungdommene som snakker det, og en del av et repertoar som benyttes for å markere gruppetilhørighet. Hos Clyne (2000) karakteriseres multietnolektiske stiler ved at «[...] several minority groups use it collectively to express their minority status and/or as a reaction to that status to upgrade it.» (Clyne 2000: 87). Denne definisjonen støttes også av blant andre Svendsen og Røyneland (2008). Gruppetilhørighet er altså et sentralt trekk ved multietnolektiske praksisformer.

I den grad man kan regne norsk med utenlandsk aksent som en form for gruppespråk, er det hvis man regner med at alle som har et bestemt morsmål snakker norsk på samme måte. Clyne (2000: 86) definerer en etnolekt som «varieties of a language that mark speakers as members of ethnic groups who originally used another language or distinctive variety». Som diskutert i 2.2.1 kan det være visse likhetstrekk i norsken til alle med et bestemt morsmål, men de individuelle forskjellene er også store. Aksentpreget norsk er ikke først og fremst et gruppespråk som signaliserer en identitet, men, som forklart i 2.2.1, bestemte fonologiske og fonetiske trekk ved en persons måte å snakke andrespråket på. Det er ikke dermed sagt at en aksent ikke kan ha en identitetsbærende funksjon i noen situasjoner, og heller ikke at gode innlærere som har passert mellomspråkstadiet kan ha flere språklige repertoarer. Men man kan heller ikke regne norsk med utenlandsk aksent som en del av et språklig repertoar på samme måte som man kan med multietnolektisk norsk. Aksentpreget er noe som høyst sannsynlig alltid vil vedvare i uttalemåten til en person som snakker et andrespråk, og er ikke repertoar andrespråkstaleren kan velge å benytte seg av eller ikke, avhengig av kontekst og situasjon, selv om noen sikkert kan velge å betone det i visse situasjoner.

Et mellomspråk er språket en andrespråksinnlærer snakker på vei mot målspråket. Mellomspråket er i stadig forandring, og preges av lite stabilitet, mye variasjon og at innlærerne følger forutsigbare utviklingssteg (Berggreen og Tenfjord 2003: 30). Det kan bli

⁶ Intonasjon, rytme og trykk kan ofte være likt. Det er imidlertid verd å nevne at aksentpreget norsk og mellomnorsk ofte inneholder trekk som *aldri* forekommer i multietnolektiske stiler, som for eksempel substituering av /u/ for /ʉ/.

betraktet som et selvstendig språkssystem, fordi det er mulig å beskrive, og fordi det har fellestrekk med andre språk (Bergreen og Tenfjord 2003). Aksentpreget norsk og mellomspråk har flere like kjennetegn, blant annet fordi aksent er *noe* av det som kan kjennetegne et mellomspråk, da på det fonologiske planet. I tillegg er både mellomspråk og aksentpreget norsk ofte unike for hver innlærer. Men som jeg allerede gjort rede for i 2.2.1, vil jeg i denne studien ikke regne aksent som et mellomspråk. Aksentpreget norsk i denne studien skiller seg fra mellomspråk i at morsmålpåvirkningen i uttalen omtrent er det eneste som er igjen etter at innlæreren har gått gjennom utviklingstrinnene i mellomsspråksperioden. Språket har blitt mer stabilt og mindre variabelt enn det var i mellomspråkstadiet, og taleren er ikke nødvendigvis lenger en innlærer av andrespråket. Det gjør at det er nærliggende å kalle norsk med utenlandsk aksent for en type *idiolektisk variasjon*. Mæhlum og Røyneland (2012: 26) definerer idiolektisk variasjon som «språklige forskjeller mellom enkeltindivider som verken kan tilskrives geografisk eller sosial tilhørighet».

Til slutt er det relevant å si noen ord om hva som kjennetegner en *varietet*, og dermed hvorfor aksentpreget norsk ikke passer godt inn i dette begrepet. Ifølge Bergreen og Tenfjord (2003: 21) kan varietetsbegrepet brukes om mellomspråk fordi et mellomspråk kan beskrives ved å se på «sett av samhørende varianter av språklige variabler». Det er systematisk, samtidig som det er preget av mye individuell variasjon. Dersom man inkluderer mellomspråk opp som en varietet av norsk, mener Bergreen og Tenfjord (2003) at man kan dele de norske varietetene i tre: geografiske varieteter, sosiale varieteter og innlærervarieteter: «Mens det er sosiale forhold som fører til framveksten geografiske og sosiale varieteter, er kognitive forhold avgjørende for innlærervarietetene» (Berggreen og Tenfjord 2003: 21). Skillet mellom sosial og geografisk variasjon på den ene siden, og variasjon utløst av kognitive forhold, kan være nyttig for å forstå skillene mellom de ulike talemåtene jeg har beskrevet i dette kapittelet. Samtidig er det problematisk å akseptere varietetsbegrepet som en god betegnelse for disse språklige formene. I likhet med dialektbegrepet, er også stabilitet og sosial konvensjonalisering vanlige kriterier for at noe skal kunne betegnes som en varietet (se diskusjon i f.eks. Fraurud og Bijvoet 2004). Utenlandsk aksent kan vanskelig karakteriseres som en varietet fordi det er for stor individuell variasjon mellom aksenttalere. Selv mellom de som har samme opphavsspråk kan den individuelle variasjonen være stor, til tross for at talemåten til de som har samme morsmål kan ha visse likhetstrekk. I denne studien er det mest nærliggende å kalle utenlandsk aksent for en idiolekt eller en type språklig variasjon som skyldes at personen snakker norsk

som et andrespråk. I neste avsnitt viser jeg at det heller ikke på folkemunne har vært enkelt å navngi disse nye typene språklig variasjon.

2.2.3 Gebrokken og aksentpreget – to begreper for andrespråkspreget

norsk

Det har ikke alltid vært like enkelt å komme fram til en tilfredsstillende terminologi for de nye måtene å snakke norsk på, og som diskusjonen ovenfor har vist, overlapper visse begreper hverandre. I undersøkelser som har forsøkt å kartlegge hvilke begreper lekfolk bruker om fenomenet, er det mange av begrepene med folkelig opphav som har en tendens til å framstå som stereotypiserte framstillinger av utlendingers måter å snakke norsk på (se f.eks. Kulbrandstad 2004 og Ims 2013). Et begrep som synes å dekke noe av det samme innholdet som *utenlandsk aksent* gjør, er *gebrokkent*. I bokmålsordboka er definisjonen av *gebrokkent* at det er et adjektiv «særlig om utlendingers tale: ukorrekt, ubehjelpelig, med aksent (4)» (Gebrokken 2005). Definisjonen er utvilsomt ganske negativt ladet. Det kan virke som om denne måten å snakke på ikke regnes som særlig funksjonell, og heller ikke fremstår som ideal. Også i andre skandinaviske språk kan man finne tilsvarende betegnelser på innvandrernes måte å snakke majoritetsspråket på; *gebrokken* på dansk, *bruten* på svensk. Ifølge Kulbrandstad (2004) er dette et ord som er mye brukt både i aviser og i blant «folk flest», og han mener det ikke bare refererer til fonologiske og fonetiske avvik i talen, men mer til et globalt inntrykk denne språklige formen gir (2004: 13). Gjennom å tolke andrespråksnorsk som *ukorrekt*, og noe som er brutt ned (som etymologisk sett er betydningen av ordet *gebrokken*), signaliserer man et puristisk syn på språk, som noe som ideelt sett er helt og «ikke nedbrutt».

I Bokmålsordboka defineres aksent som «4 (fremmed) måte å uttale språk på; talemusikk, *snakke engelsk med norsk a- / ha utenlandsk a-*» (Aksent 2005). Denne definisjonen legger i større grad vekt på det rent lydlige aspektet som skiller denne måten å snakke norsk på fra andre varieteter, og er dermed mer nøytral.

Det kan også virke som om det er en underliggende ulik kategorisering over hvem som snakker *gebrokken* norsk og hvem som snakker norsk med aksent. Aksent er noe som først og fremst blir tillagt språkgrupper vi har nær kjennskap til, som tysk, russisk, engelsk og fransk. *Gebrokken* på en annen side brukes for å betegne språkgrupper med større geografisk avstand; arabisk, urdu, persisk. Kulbrandstad (2002) bekrefter at disse begrepene blir brukt annerledes i en studie av hvordan aviser omtaler utlendingers måter å snakke norsk på.

Gebrokken forekom gjerne i sammenheng med kriminalitet, mens *aksent* særlig forekom i omtalen av skuespillere og tv-personligheter, og deres måte å snakke engelsk på (Kulbrandstad 2002). *Utenlandsk aksent* er både det mest treffende og det mest nøytrale begrepet for min studie, og er generelt et begrep jeg mener bør brukes om en uttale av norsk hvor fonologiske og fonetiske trekk fra morsmålet skinner gjennom i uttalen.

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg relevant bakgrunnsinformasjon. I Norge har det vært lite forskning på norsk med utenlandsk aksent, til tross for at Norge lingvistisk sett er et interessant samfunn med mye språklig variasjon og toleranse for variasjon. Sverige og Danmark har vært betydelig tidligere ute. I den grad forståelse av utenlandsk aksent har blitt undersøkt i Skandinavia, er det for å danne et kunnskapsgrunnlag til uttaleundervisning for personer med norsk som andrespråk. Holdninger til utenlandsk aksent har i Norge kun blitt undersøkt ved direkte metoder, og min studie føyer seg inn i denne tradisjonen.

Tidligere forskning er viser tydelig at forståelse kan påvirkes av mange faktorer, både lingvistiske og ikke-lingvistiske. Lingvistiske faktorer er ting som grad av aksent, mens ikke-lingvistiske faktorer for eksempel kan være eksponering for en bestemt varietet, holdninger og lignende. Jeg plasserte også min egen oppgave inn i forskningstradisjonen, og gjorde rede for hva min studie kan bidra med av ny kunnskap.

Videre har jeg forklart hvordan jeg i denne studien forstår og definerer norsk med utenlandsk aksent, og vist hvordan denne typen variasjon skiller seg fra andre språklige produkter av møtet mellom norsk og innvandrerspråk. I neste kapittel vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget som jeg vil bruke for å belyse funnene i undersøkelsen jeg har gjennomført. Den teoretiske innfallsvinkelen inkluderer teorier om (språk)holdninger, språkforståelse og sammenhengen mellom språk, samfunn og språkbrukere.

3 Teori

Dette kapittelet gjør rede for og diskuterer relevante teorier som vil bli tatt opp igjen i analysen og diskusjonen av funnene. Jeg starter med å presentere noen sentrale termer om lytteforståelse, og hvordan forståelse fungerer som en kognitiv prosess. I andre del av kapittelet ser jeg nærmere på språkholdninger og forholdet mellom språkbrukere, språket og samfunnet. Til slutt går jeg inn på folkelingvistik og hva folkelingvistiske ytringer kan si om forståelse og holdninger til språk.

3.1 Forståelse

3.1.1 Lytteforståelse

Lytteforståelse er en reseptiv ferdighet. Når vi hører et språk vi ikke har kunnskap eller ferdigheter i, fremstår ytringene som babbel. Det å forstå et språk betyr å være i stand til å avkode sekvensene med babbel, og kategorisere disse inn i enheter som gir mening for oss; ordklasser, setninger og fonemer. Denne prosessen skjer som regel automatisk når vi lytter til et språk vi kjenner, som ens eget morsmål. Allikevel er det flere faktorer som kan påvirke lytteforståelsen på ytringens vei fra sender til mottaker. Både språklige og ikke-språklige forhold kan påvirke hvordan en ytring blir oppfattet når den når fram til lytteren. I en vanlig kommunikasjonssituasjon kan man se for seg at andre auditive signaler, som støy eller andre samtaler, kan forstyrre for selve talemeldingen. Og selv om lyttekonkteksten er ideell, kan fremdeles språklige faktorer virke inn på hvordan talesignalet blir oppfattet, som stemmekvalitet, prosodi og talehastighet (Carroll 2008: 70). Forståelse er en kompleks prosess, og angår derfor mange fagområder og disipliner, både direkte og indirekte. Både innen fonologi, fonetikk, anvendt lingvistik, psykolingvistik og sosiolingvistik kan det være fruktbart å belyse forståelse, og hvordan språkforståelse fungerer. I det følgende skal jeg se nærmere på begrepet forståelse, ved å vise til hvordan begrepet har blitt definert, og hvordan forståelse blir definert i denne studien. Jeg vil også legge fram teorier om hva som kan påvirke forståelsen av en ytring, og hvordan disse faktorene kan være både kognitive og sosiale.

3.1.2 Hva er forståelse?

Fordi forståelse er komplekst, har det vært vanlig å gjøre begrepet anvendelig gjennom å dele det opp i ulike dimensjoner. De ulike dimensjonene kan sies å være basert på ulike deler av

lytterens perseptuelle oppfatning. Et slikt skille finner vi blant annet mellom *comprehensibility* på den ene siden, og *intelligibility* på den andre siden. Derwing og Munro (2008: 479) definerer *intelligibility* bredt som «the degree of a listeners actual comprehension of an utterance». Dette kan oversettes til norsk med *faktisk forståelse*, altså hvor mye av avsenderens beskjed lytteren faktisk har fått med seg. I dette tilfellet er det en objektiv part (forskeren) som analyserer forståelsesscoren til informanten (lytteren), og hvor lytterens subjektive opplevelse av hva hun har forstått forsøkes å holdes utenfor. *Comprehensibility* på den andre siden, defineres av Derwing og Munro (2008: 478) som «the listener's perception of how easy or difficult it is to understand a given speech sample». I Munro og Derwings definisjon av *comprehensibility* er det en ren subjektiv evaluering av vanskelighetsgraden i lytteprøven informantene får presentert. Denne dimensjonen kan oversettes til norsk med *oppfattet forståelse*, eller *rapportert forståelse*. Det er imidlertid ikke alle som er enige i definisjonen til Derwing og Munro. Blant annet utfordrer Moyer (2013: 93) definisjonene, og mener at både faktisk og rapportert forståelse er subjektive evalueringer som bygger på mange faktorer «some intrinsic to the listener, some to the speaker, and some entirely situational or external in nature.». Hos Smith og Nelson (1985: 334) defineres *intelligibility* som det å kjenne igjen et ord (*word /utterance recognition*), og *comprehensibility* som det å forstå den semantiske og grammatiske betydningen av et ord (*word/utterance meaning (locutionary force)*). Definisjonene til Smith og Nelson (1985) bygger på Austins språkhandlingsparadigme, og dermed innebærer forståelse av en ytring mer enn bare det å kunne gjengi eller kjenne igjen et ord. En må også kunne forstå betydningen av ytringen i en pragmatisk kontekst. Dette er naturligvis et viktig aspekt ved forståelse, og ved hva det vil si og fullt ut forstå et språk. Men som jeg også vil komme tilbake til i metodekapittelet (se 4.4), er det få måter å måle forståelse på som er fullstendig tilfredsstillende og som vil dekke alle aspekter av det å forstå et språk. Jeg vil forholde meg til definisjonene presentert av Munro og Derwing (2008) fordi de i størst grad stemmer overens med det jeg har forsøkt å måle i min studie.

Ulike definisjoner er med på å operasjonalisere fenomenet forståelse på forskjellige måter. En inndeling i ulike dimensjoner gjør det lettere å vite hva man faktisk forsøker å måle, og skape reliable og valide metoder for å samle inn data. I denne studien vil jeg forholde meg til de norske oversettelsene av begrepene, hvor betydningen er avgrenset til Munros og Derwings definisjoner. De norske oversettelsene jeg har valgt å benytte meg av, *faktisk forståelse* og *rapportert forståelse*, tar også bort noe av tvetydigheten i de engelske begrepene.

3.1.3 Lytteforståelse og kognitive prosesser

Øret er svært fintfølelse for språklig variasjon. Flege (1984) fant ut at morsmålstalere av engelsk selv i svært korte opptak av tale (30 ms), klarte å skille L1 og L2 (med fransk som L1) fra hverandre. Munro, Derwing, og Burgess (2010) mener å ha funnet bevis for at mennesker klarer å skille ut aksentpreget tale i opptak som blir spilt baklengs. For å forstå hvordan lyttere kan være så ømfintlige for talespråklig variasjon, skal jeg forklare nærmere hvordan man regner med at forståelsen fungerer som en mental aktivitet i hjernen.

Forståelse involverer flere kognitive prosesser og ferdigheter hos individet.

Innledningsvis nevnte jeg at lytteforståelse innebærer å kategorisere språk inn i enheter som gir mening. En slik kategorisering innebærer at individet har lingvistisk kompetanse for å kunne strukturere innholdet på en meningsfull måte. Men individet må også disponere ikke-lingvistisk kunnskap. Kunnskap om verden, samfunnet, konteksten og temaet som ytres, er også med på å avgjøre i hvilken grad en ytring blir forstått.

Man kan tenke seg at de kognitive prosessene som settes i gang når man hører en ytring kan skje på to måter, enten *bottom-up* eller *top-down*. Det dreier seg om i hvilken rekkefølge man behandler informasjonen i en ytring. I *bottom-up*, eller nedenfra-og-opp-prosesser, antar man at ytringen prosesseres ut fra de minste enhetene i språket først, som deretter settes sammen til et ord. Videre settes ordene sammen på et syntaktisk nivå, og til slutt kobles mening til sammensetningen av de ulike enhetene. Ifølge Buck (2001: 2) impliserer denne modellen at forståelse oppstår gjennom ulike stadier, og utbyttet av ett stadium danner grunnlaget for det neste. Det er i hovedsak en seriell aktivitet fordi hvert stadium i forståelsen blir behandlet etter hverandre. Denne modellen kan kritiseres for å være «enveiskjørt» i for stor grad (Buck 2001: 2). Ut fra en gitt kontekst er det ofte fullt mulig å gjette hva et ord betyr, eller gjette hvilket ord som er neste, før man har hørt hele ordet. Motsatt er det med *top-down*, eller ovenfra-og-ned-prosesser. Denne modellen hevder at informasjon på setningsnivå kan påvirke prosesseringen av de mindre informasjonsenhetene i ytringen. Den tar altså høyde for at det er mulig å identifisere ord ut fra konteksten det står i. I motsetning til nedenfra-og-opp-prosesser, er dette som oftest en parallell prosess hvor flere identifiseringer foregår samtidig (Carroll 2008: 56). Men både *top-down* og *bottom-up* kan også være serielle prosesser, hvor oppgavene blir utført etter hverandre og ikke samtidig.

Ulike oppgaver krever ulike mengder kognitive ressurser. Buck (2001) viser for eksempel at vi stort sett uten problemer forstår en person, selv om vedkommende skulle snakke veldig fort. Det er nødvendig at «avkodingen» fra babbel til mening skjer veldig raskt

for at vi skal forstå. Et sentralt aspekt i språkprosessering er automatiske og kontrollerte prosesser. En automatisk prosess kjennetegnes ved at den er ubevisst, ukontrollerbar, effektiv og rask (Carroll 2008: 57). En kontrollert prosess aktiveres når man må være oppmerksom, og av oppgaver som krever en aktiv kontroll (Buck 2001: 7).

Sett i sammenheng med forståelse av aksentpreget tale, har blant andre Munro og Derwing (1995, 1997) antydnet at en grunn til at aksentpreget tale kan oppleves som vanskelig å forstå, kan være at ytringen tar lengre tid å prosessere, og at den dermed oppfattes som vanskeligere å forstå. En lignende konklusjon finner en også hos Floccia et al. (2009), som hevder at både regionale og utenlandske aksenter forårsaker en forsinkelse i identifiseringsprosessen av et ord. Man kan se for seg at fordi prosesseringen ikke skjer automatisk, må lytteren veksle mellom å analysere meningsinnholdet på setningsnivå og ordnivå eller fonemnivå for å lykkes med forståelsen. Prosessen går dermed fra å være automatisk til å bli kontrollert, og kanskje veksles det mellom ovenfra-og ned, og nedenfra-og-opp-prosesser. En ytring kan dermed oppfattes som vanskeligere å forstå for lytteren.

3.1.4 Hva fremmer og hemmer forståelse?

Som jeg nevnte innledningsvis, er det mange faktorer som kan påvirke hvorvidt en ytring blir forstått eller ikke. Av rent praktiske, utenomspråklige faktorer har jeg nevnt støy og distraksjoner, samt talehastighet, stemmekvalitet og uttale. I sammenheng med forståelse av aksentpreget tale, henviste jeg i bakgrunnskapittelet til undersøkelser som har påvist at visse fonologiske trekk kan oppfattes vanskeligere for lytteren enn andre trekk (se 2.1.1), og også at sosiale erfaringer og eksponering for aksentpreget tale kan ha sammenheng med hvorvidt en ytring oppleves som lett eller vanskelig å forstå (se 2.1.3). Kort oppsummert er vellykket forståelse avhengig av kontekstuelle faktorer, formelle korrekthetskrav og språklige ferdigheter hos taleren, og sosiale erfaringer og holdninger hos lytteren. Jeg har også forklart at det er en vanskelig årsakssammenheng mellom forståelse og andre sosiale faktorer, da det er vanskelig å vurdere om noe oppleves negativt fordi det er vanskelig, eller som vanskelig fordi man i utgangspunktet har negative holdninger.

Også *grad av aksent* blitt forsøkt målt opp mot forståelsen. Derwing og Munro (2008) peker på at et av de fyldigste funnene fra deres studier, er at faktisk forståelse og grad av aksent er delvis uavhengige faktorer. Det kommer fram i flere av deres studier (Derwing og Munro 1997, Munro og Derwing 1995) at det er mulig for en lytter å både score godt på faktisk forståelse, og samtidig rangere taleren til å ha en sterk aksent. Det motsatte, altså at

andrespråkstaleren er vanskelig å forstå, mens aksenten blir rangert som svak, skjer aldri, ifølge Munro og Derwing. Det interessante her er blant annet å se på hva som forårsaker at lytteren fokuserer på bestemte trekk ved aksenten, selv om budskapet er forståelig. Som jeg viste til tidligere, knytter Munro og Derwing (1995, 1997) dette til blant annet prosessering, og sterkt aksentpreget tale kan ta lengre tid for hjernen å behandle. I Einar Haugens (1966: 281) publikasjon om gjensidig forståelighet i Skandinavia, bruker han begreper som *semicommunication* og *code noise* for å beskrive ytringer som *nesten* blir forstått, men som kan misoppfattes på grunn av forskjeller mellom språk eller dialekter. Kommunikasjonen kan bli forstyrret av forskjellene mellom varietetene. Samtidig tegner resultatene fra den store skandinaviske nabospråksundersøkelsen et interessant bilde: «Norska invandrare är bättre på grannspråk än infödda svenskar och danskar» (Delsing og Åkesson 2005: 139). Det er ikke utenkelig at dette fortrinnet i nabospråksforståelse kan ha sammenheng med det spesielle lingvistiske klimaet i Norge, og da at eksponering for språklig variasjon (ikke nødvendigvis for én bestemt varietet, men for flere ulike varieteter), kan virke positivt for lytteforståelsen. Delsing og Åkesson (2005) trekker selv dette fram som en plausibel forklaring på hvorfor nordmenn og innvandrere i Norge forstår nabospråkene bedre enn sine skandinaviske naboer:

Detta måste förstås tillskrivas samma faktorer som för norrmännens resultat i allmänhet. Norskans mellanställning mellan danskan och svenskan, *attityderna till grannländerna/grannspråken och vanan vid språklig variation* torde ju gälla för invandrarna i ungefär samma grad som för de infödda norrmännen. [min utheving] (Delsing og Åkesson 2005: 139).

Haugen (1966: 280) peker også på at lytterens vilje ofte kan påvirke hvorvidt en ytring er forståelig: «it is often astonishing how great a difference speakers can overcome if the will to understand is there.». Myers-Scotton (2006: 23) er enig i at lytterens vilje til å forstå kan ha betydning: «people decide to understand other speakers – or not.» Dette kan skape en skeiv maktbalanse mellom første- og andrespråkstalere. Som både resultatene fra undersøkelsen til Carlsen (2006) og Kulbrandstad (2006b) viser, havner norsk med utenlandsk aksent langt nede på det språklige prestisjehierarkiet. Førstespråktalere vil nesten uavhengig av hvilken varietet av førstespråket de har, ha makten i kommunikasjonssituasjonen, og kan avgjøre hvorvidt kommunikasjonen er vellykket eller ikke: «Speakers of the more powerfull group seem less willing to make the effort to understand speakers of the less powerfull group» (Myers-Scotton 2006: 23)

Myers-Scotton (2008: 22-23) mener også at gjensidig forståelse er et kontinuum, hvor forståelsen er avhengig av hvorvidt to språkssystemer overlapper hverandre og i hvor stor grad de er overlappende. Dette vil i tilfellet med aksentpreget norsk bety at gjensidig forståelse er

knyttet til grad av aksent og ferdigheter i målspråket til andrespråkstaleren. I tilfeller hvor aksenttaleren har tilegnet seg gode formelle ferdigheter i målspråket, men hvor uttalen fremdeles er farget av «fremmed» prosodi og intonasjon, er det vanskelig å si hva som har størst effekt for at kommunikasjonen blir vellykket: Når har en andrespråkstaler tilegnet seg godt nok norsk, og når flyttes ansvaret for vellykket kommunikasjon over på lytteren? I hvor stor grad er andrespråkstaleren prisgitt lytterens innstilling til å forstå?

At holdninger og forståelse kan henge sammen, var jeg blant annet inne på i 2.1.4. Bresnahan et al. (2002: 182) fant i sitt materiale ut at «[t]he more intelligible foreign accent was also found to be more attractive and dynamic compared to the less intelligible foreign accent». Selv om holdninger og forståelse ser ut til å ha en sammenheng, er det imidlertid litt uklart hvordan årsaksforholdet mellom dem er, og hva som påvirker hva (se også 2.1.3).

For å oppsummere er det tydelig at lytteforståelsen kan påvirkes av mange utenomspråklige faktorer: «The factors of familiarity and degree of exposure, attitude, and stereotyping all appear to contribute to the nature of listening comprehension.» (Major et al. 2005: 45). I de neste avsnittene skal jeg gå nærmere inn på hvordan holdninger og språklig indeksikalitet kan påvirke måten man oppfatter personer som snakker norsk med utenlandsk aksent på.

3.2 Holdninger

3.2.1 Hva er språkholdninger?

Holdninger er abstrakte, psykologiske fenomener, og ulike definisjoner av holdninger kan legge vekt på ulike aspekter ved en holdning. Jeg vil i hovedsak forholde meg til definisjonen til Peter Garrett (2010: 20), som legger vekt på at en holdning er:

[...] an evaluative orientation to a social object of some sort, whether it is a language, or a new government policy, etc. And as a disposition, an attitude can be seen as having a degree of stability that allows it to be identified.

En lignende definisjon finner vi også hos Mæhlum (2008: 95) som mener at holdninger er en beredskap til å reagere positivt eller negativt mot et sosialt objekt. Å ha en holdning vil altså si å foreta en verdivurdering. I tillegg er en holdning en mer eller mindre stabil konstruksjon, som gjør den mulig å identifisere.

Ved å være en disposisjon, eller en beredskap, legges det også vekt på at holdninger er noe vi allerede har opparbeidet idet vi foretar en evaluering av et sosialt objekt. Holdninger tilegnes både gjennom å observere andre (*observational learning*) og gjennom å oppleve

konsekvensene av egne handlinger (*instrumental learning*) (Garrett 2010: 22). De konstrueres gjennom sosiale fellesskap, og er en del av hvert individs erfaringsgrunnlag. Siden det er en sosial konstruksjon, er holdninger også kulturelt betinget, og vil til en viss grad være formet av de miljøer, omgivelser og diskurser et individ omgir seg med. Det vil si at selv om mange vurderer dialekter høyt her i Norge, er det ikke dermed sagt at dette er en universell norm. Tvert i mot. Selv om holdninger er såpass stabile at de kan observeres, kan de også forandres, i kraft av å være produkter av det sosiale liv.

Det er vanlig å regne med at holdninger består av tre komponenter (Garrett 2010: 23): kognisjon, affekt og atferd. Holdninger er kognitive fordi de består av mentale evalueringer: Man tilskriver (språklige) objekter bestemte verdier og danner seg forestillinger om omverden. De består av en affektiv komponent fordi man uttrykker følelser til holdningsobjektene, og naturligvis kan både positive til negative følelser framkalles. Holdninger består også av en atferdskomponent fordi følelsene til et gitt objekt kan føre til at man handler eller reagerer utad på en bestemt måte.

Holdninger er et mentalt og abstrakt konsept, og lar seg vanskelig observere direkte. Holdninger må observeres gjennom reaksjoner i holdningsbæreren, og som jeg skal komme tilbake til i metodekapittelet (4.2), har man da to muligheter: Man kan spørre holdningsbæreren direkte om hennes meninger (for eksempel gjennom et spørreskjema), eller man kan tilnærme seg holdningene på indirekte vis, ved å tilsløre de egentlige motivene for undersøkelsen. Den metodiske framgangsmåten har i sin tur stor betydning for hva slags holdningsdata man får tilgang på, og det er vanlig å trekke et skille mellom bevisste og ubevisste holdninger. Med *bevisste holdninger* menes holdninger som er uttrykte, eksplisitte og gjennomtenkte. *Ubevisste holdninger* er implisitte, umiddelbare responser, hvor en kanskje ikke rekker å tenke over eller vurdere hvordan eller hvorfor man reagerer på en bestemt måte. Det er spesielt ulike varianter av *språkmasketester* (*matched guise* eller *verbal guise*-tester), tester hvor formålet er «maskert», som har blitt brukt for å få tilgang til de ubevisste holdningene. Denne typen tester ble utformet første gang av Lambert et al. (1960). Pantos og Perkins (2013: 5) mener at «[...] implicit attitudes can be captured only through indirect methods that do not rely on personal introspection». Et slikt syn utelukker at direkte og indirekte metoder måler det samme fenomenet. Når metoden tillater introspeksjon, er ikke reaksjonen lenger umiddelbar og implisitt. Det kan tolkes som om dataene som samles inn gjennom ulike holdningsundersøkelser, også må tolkes som to ulike typer data, som sier noe om to ulike typer holdninger.

Det finnes ulike meninger om hva slags informasjon de ulike holdningsdataene gir

oss, og hvordan de ulike holdningene konstrueres og innvirker på språk og handling.

Kristiansen (2011: 270) hevder at ubevisste holdninger bringer fram mer fruktbare data, dersom man er interessert i å undersøke språkendringer: De ubevisste holdningene er, ifølge Kristiansen, drivkrefter for språkendringer. Garrett (2010: 42) peker på at det i noen kontekster kan være forskjeller mellom «private» holdninger og holdninger man åpent uttrykker til andre, men viser videre til at man kan se for seg at ulike holdninger kommer til syne gjennom ulike kontekster, og at holdningsbærere kanskje opererer med to sett holdninger, hvorav det ene er bevisst, og det andre ubevisst (Garrett 2010).

Maegaard (2009: 172) mener man må regne med at holdninger kan konstrueres ulikt i ulike situasjoner, og at det kan være problematisk å betegne en type holdninger som mer *virkelig* enn andre. Også Akselberg (2002) er enig i at en nyansering av begrepet «egentlige holdninger» er nødvendig. Ifølge Maegaard kan både bevisste og ubevisste holdninger bidra med kunnskap om språkbrukens betydning for dannelsen av stereotype oppfatninger (2009: 194). Garrett (2010: 43) mener at de bevisste holdningene man får tilgang til gjennom direkte metoder «[...]tend to reproduce the ideology of elite discourse», altså at de samsvarer med dominerende, hegemoniske diskurser i samfunnet ellers. Det betyr både at man må være oppmerksom på at det også kan finnes andre typer holdninger enn de man finner ved hjelp av for eksempel en spørreundersøkelse, men også at man kanskje kan få oversikt over hva som er de dominerende ideologiske diskursene i samfunnet gjennom en slik undersøkelse.

Dennis Preston (2009) er en annen som trekker et skille mellom to ulike kategorier av holdninger. Preston er skeptisk til at skillet bør trekkes mellom bevisst og ubevisst, og snakker om implisitte og eksplisitte responser i evalueringen av holdningsobjektene. I modellen til Niedzielski og Preston (2000) kan en lingvistisk input behandles kognitivt på to måter; gjennom kontrollerte eller automatiske prosesser. De automatiske prosessene er så innlærte og har blitt repetert så mange ganger at gjennomførelsen er så rask at vi knapt tenker over det. Motsatt er kontrollerte aktiviteter man må konsentrere seg for å utføre. Disse fører til henholdsvis implisitte og eksplisitte responser. Forskjellen mellom Prestons implisitte og eksplisitte responser og de bevisste/ubevisste holdningene skiller seg blant annet fra hverandre i det at Preston mener disse prosessene kan foregå samtidig.

3.2.2 Holdninger og stereotypier

Studiet av språkholdninger innebærer at språket er et holdningsobjekt som individer kan evaluere. Det språklige objektet kan være et enkelt fonem (som i Labovs studier av

postvokalisk /r/), en ordform, leksikalske enheter eller prosodiske trekk. Det kan også gjelde en hel språklig varietet, som en dialekt eller sosiolekt. Men det å ha en mening om språket, er veldig ofte identisk med å ha en mening om språkbrukeren, om en folkegruppe eller en sosial gruppering. Mæhlum (2008) skriver for eksempel at det er nærmest umulig å studere holdninger til språk isolert:

[v]i er ikke i stand til å forholde oss fullstendig forutsetningsløst til en gitt språkvarietet, men er fanget av våre tidligere erfaringer og stivnete forestillinger og klassifiserer slik språkbrukere i forhold til mer eller mindre kategoriske stereotypier. (Mæhlum 2008: 96).

For Mæhlum er stereotypier generaliseringer basert på tidligere erfaringer med en bestemt gruppe, det være seg personer fra et bestemt land eller by, eller med bestemte yrker, religioner eller etnisitet. I positiv betydning er en stereotypi en måte å strukturere verden rundt oss på. Ved hjelp av generaliseringer, skaper vi kognitive snarveier (Garrett 2010: 4). Kategoriseringene skiller ulike grupper fra hverandre ved å forsterke forskjellene mellom ulike grupperinger, men også gjennom å overdrive likhetene innad i en gruppe. I negativ forstand kan stereotypier føre til en feilaktig og overgeneraliserende slutning om en gruppe og hva som kjennetegner dem, og skape fordommer og negative holdninger. Et eksempel kan være hvordan aksenter og dialekter representeres i media. Ofte brukes aksenter og dialekter i media for å portrettere bestemte typer, og ikke sjelden brukes (utenlandske) aksenter og dialekter for å gjengi enfoldige eller «slemme» karakterer (se f.eks. Lippi-Green 2012, Melby 2008, Nikolaisen 2013).

I Labovs (2006) studier av engelsk i New York, undersøkte han forbindelsen mellom bestemte fonetiske trekk og forskjellige sosiale lag. Noen trekk, eller språklige markører, nærmest diagnostiserer en bestemt sosial tilhørighet. Når en kobling mellom språk og sosial tilhørighet er etablert, blir ofte lytterens *forventninger* til språket formet etter denne forbindelsen. Forventningen stemmer ikke alltid overens med det som faktisk blir produsert, og dette kalles ofte *reverse linguistic stereotyping* (Kang og Rubin 2009). I slike tilfeller er det forventningen til taleren som former det lytteren hører, eller tror hun hører (jf. Rubins undersøkelse omtalt i 2.1.3). Også Kulbrandstad (2008: 92) fant eksempler på at informantene han undersøkte kommenterte fenomener som ikke var tilstede i opptakene de hørte, eller bare forekom sporadisk. Forventningen til språkbruken kan påvirke hvordan lytternes oppfatning av taleren. Språklige stereotypier kan altså formes på to måter: Man kan misoppfatte språkbruken fordi man har bestemte forventninger til hvordan en person skal høres ut, eller man kan plassere en person i en bestemt sosial gruppe *fordi* man hører et bestemt trekk som tilhører den gruppen. Språklige stereotypier handler altså ikke

nødvendigvis om et bestemt språklig trekk, men like mye om holdninger og oppfatninger om personene som bruker dette trekket. En slik oppfatning kan skapes uavhengig av om personen korrekt klarer å identifisere en aksent eller en dialekt, og kan utløses av etnisitet eller feilaktige generaliseringer (jf. 2.1.3).

Selv om man kan snakke om en positiv eller negativ reaksjon på et språklig objekt, er det ikke noe iboende i den språklige formen som tilsier at man skal reagere på en bestemt måte, eller knytte akkurat det bestemte trekket til en bestemt klasse. Hvordan slike koblinger mellom språklig uttrykk, holdninger og mennesker skapes, har Preston (2009) forsøkt å forklare.

Han stiller spørsmål ved *hvorfor* noen legger merke til selve strukturen i en melding overhodet, hvis kommunikasjon i seg selv, er hovedbeskjeftigelsen. Det å kommunisere regner Preston i hovedsak som en automatisk prosess, hvor formen på ytringen tones ned når kommunikasjonen vektlegges. Det hender allikevel at formen i noen tilfeller oppleves markert eller avstikkende. Preston (2009) siterer Sibata, som sier at vi legger merke til formen når den tiltrekker seg oppmerksomheten, og Preston legger da til at det også skjer når språkbrukeren bruker en annen form enn den lytteren selv bruker (2009). Dette er hva Sibata (sitert i Preston 2009: 108) kaller *the contrastive mandate*. Det vi legger merke til, er et trekk som kontrasterer med det vi vanligvis hører eller bruker, i det språksamfunnet vi er en del av. Det er da underforstått at språkbrukere til en hver tid har forventninger til hvilke former, ord eller trekk som er normale eller vanlige. Forventningene kan styres både av generelle normer og konteksten man opptrer i, og de kan gjelde for både lingvistiske og paralingvistiske tegn (som prosodi og fonemer). Kontrasten setter i gang en eksplisitt respons, hvor lytteren assosierer et bestemt trekk eller ordform, med en gruppe talere. Denne kognitive responsen kan skje så hyppig, at tilknytningen mellom gruppekarakteristikken og språktrekket blir ett: «[...] the feature itself, without group identification, takes on the the characteristic [...]» (Preston 2009: 118). Preston kaller denne prosessen *ikonisering* etter Irvine (2001). Irvine forklarer at ikonisering er en semiotisk prosess hvor et tegn og ulike kvaliteter antas å ha en nødvendig eller naturlig sammenheng, for eksempel mellom en bestemt lingvistisk atferd og bestemte sosiale kategorier (2001: 33).

3.2.3 Holdning og handling

Grunnen til at språkholdninger vies mye oppmerksomhet i studiet av språklig variasjon og språklig endring, er blant annet på grunn av atferdskomponenten i en holdning. Man

forventer at det er en sammenheng mellom det folk tenker, og hvordan de handler. En slik forbindelse åpner for å kunne endre på visse handlingsmønstre gjennom å endre holdninger. Dette er en velbrukt strategi, og brukes ofte fra statlige organer i holdningskampanjer, som for eksempel helsedirektoratets kampanjer mot overdreven bruk av tobakk og alkohol. Også holdninger til andre mennesker har blitt forsøkt endret, for eksempel i kampanjen TeaTime fra Antirasistisk senter (Antirasistisk Senter 2013). Ved å bli invitert på en kopp te hjemme hos en muslim, håpet senteret å endre nordmenns holdninger til muslimer. I denne kampanjen ble det antatt en forbindelse mellom negative holdninger og diskriminering som man ønsket å endre på.

Å tolke holdninger kun ut fra handlinger ligger nært det behavioristiske paradigmet, som antok at atferd og handlinger var forutsigbare praksiser. Forbindelsen mellom holdning og handling er imidlertid ikke alltid like selvfølgelig. En dialekttaler i hovedstaden kan for eksempel ha positive holdninger til sin egen dialekt og til andre dialektbrukere, men allikevel velge å tone ned dialektpreg, eller nivellere visse dialekttrekk i noen sammenhenger. En kan ha positive holdninger til norsk som akademisk språk på universitetene, men allikevel velge å publisere på engelsk. Det finnes mange eksempler på at holdning og atferd ikke alltid kongruerer, og det kan henge sammen med at det er flere faktorer ved siden av holdninger som har betydning for en persons (språklige) atferd. Noen av disse faktorene er blant annet beskrevet i modellene *Theory of reasoned action* og *Theory of planned behaviour* av Ajzen og Fishbein (1980) (beskrevet i Garrett 2010: 26-29). Disse modellene sier først og fremst noe om hvilke andre faktorer, ved siden av holdninger, som spiller inn for en persons atferd. Variabler som påvirker den faktiske språklige atferden kan for eksempel være en vurdering av konsekvensene av å velge en bestemt ordform eller hvordan andre vil oppfatte en. For å bruke et språkrelatert eksempel kan en for eksempel velge å vektlegge dialekt- eller aksentpreget sitt i noen situasjoner hvor det kan ha positive ringvirkninger for en selv.

En slik modell forutsetter at språkbrukeren har mulighet til å velge språklig form, men her er det viktig å påpeke at det ikke er alltid man har mulighet til å velge ens egne språklige atferd, selv om man har kunnskap om generelle normer, og konsekvenser av en spesiell språklig atferd. Prosodiske trekk kan være vanskelige å endre, selv om man kanskje vet at negative holdninger kan være forbundet med et bestemt trekk. Dette angår naturligvis både dialekttalere og aksenttalere, men det gjør seg kanskje særlig gjeldende ved aksentpreget tale. I den forbindelse er det grunn til å håpe at kartlegging og fokus på holdninger til aksentpreget tale, kan ha en (positiv) effekt på atferd.

3.2.4 Aksent og det lingvistiske markedet

Ytringer kan være med på å plassere en språkbruker i en hierarkisk struktur, noe som innebærer at noen språklige uttrykk kan bli tilskrevet en høyere verdi enn andre. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu har gitt omfattende bidrag til sociolingvistikken i form av teorier om lingvistiske marked og lingvistisk kapital. Bourdieus lingvistiske marked baserer seg på ideen om at individene i et språksamfunn har, som en del av sin praktiske språklige kompetanse, mulighet til å produsere ytringer som har en bestemt verdi på det lingvistiske markedet (J. B. Thompson 1991: 18). Det er ikke dermed sagt at alle språklige individer i et samfunn har de samme mulighetene til å produsere disse ytringene. Med *lingvistisk kapital* mener Bourdieu muligheten hver enkelt har til å produsere riktige ytringer i og for et bestemt marked (1991: 66). Makt og kapital henger sammen: Jo mer kapital et individ har, jo mer er individet i stand til å utnytte systemet til fordel for seg selv. Verdien til en ytring er avhengig av maktrelasjonen som etableres mellom talernes lingvistiske kompetanse. I *lingvistisk kompetanse* legger Bourdieu hver enkelt talers kapasitet til å produsere ytringer, men også det å kunne produsere *adekvate* ytringer, altså ytringer som passer til konteksten. I tillegg er også individets mulighet til å vurdere verdien i ens egne og andres ytringer en del av individets lingvistiske kompetanse, ifølge Bourdieu.

Fordelingen av lingvistisk kapital er relatert til fordelingen av andre former for kapital, som til sammen definerer individets sosiale posisjon. Men ressursene er ujevnt fordelt, og ikke alle ressurser er tilgjengelig for alle. Individets lingvistiske kapital reflekteres gjennom forskjeller i aksent, dialekter, grammatikk og vokabular, som i sin tur kan avsløre eller vise talerens sosiale posisjon (Bourdieu 1966: 66-68).

I Bourdieus teori er det sjelden språket fungerer som et rent kommunikasjonsmiddel, fordi vi samtidig som å ytre lingvistiske tegn, også ytrer andre signaler som blir evaluert og vurdert av lytteren. Det kan være signalementer om sosial status, autoritet og lignende. Ifølge Bourdieu får ytringer først verdi og mening gjennom forbindelsen til det lingvistiske markedet, som styret av særskilte lover og verdiformasjoner. For eksempel er det det dominerende språket som har definisjonsmakt for hvilke språklige former som står i høy kurs. Det er også de med høyest lingvistisk kapital og kompetanse som i størst grad har mulighet til å legitimere språklige former (Bourdieu 1966: 69). En kan også si at ulike språklige former har ulik prestisje. En prestisjevarietet er i mange sammenhenger ensbetydende med en offisiell standardvarietet, men i Norge finnes det ingen offentlig vedtatt

talenormal. Hvorvidt det finnes en uoffisiell norsk standardkode, er imidlertid et tema som har blitt mye diskutert i de sosiolingvistiske fagkretsene i Norge (se f.eks NLT 2009).

Som jeg allerede har vært inne på, produseres ytringer alltid i bestemte kontekster, og ulike lingvistiske produkter kan bli tilskrevet bestemte verdier. Blommaert (2010) mener at når mennesker beveger og flytter på seg, kommer de aldri til et tomt vakuum, men til et rom andre allerede har fylt med forventninger, normer og ideer om språk og språkbruk. Språkbrukere legger merke til formen på en ytring først når den avviker fra ens eget talemål, eller fra en bestemt forventning om hva som er greit eller ikke (se 3.2.2). Språket avslører informasjon om språkbrukeren, og språket kan derfor sies å ha en sosial symbolverdi. Forbindelsen mellom språklige trekk og symbolsk mening blir kalt *indeksikalisering* (se blant andre Silverstein 1976), og selv de minste lingvistiske enheter kan bære en sosial betydning. Her kan man, som poeten William Blake sier det «see the world in a grain of sand»: Verden åpenbarer seg i et sandkorn, og selv et lite avvik kan signalisere en sosial tilhørighet eller identitet. Blommaert (2010) peker også på sammenhengen mellom språk og sosiale kategorier: «Big and small differences in language use locate the speaker in particular indexical and ascriptive categories (related to identity and role)» (Blommaert 2010: 6). For personer som snakker norsk som andrespråk, vil den fysiske migrasjonen fra ett land til et annet, kunne manifesteres i språket ved at vedkommende har en bestemt aksent. Dermed fører aksenten også til at språkbrukeren blir kategorisert innenfor bestemte sosiale rammer. I og med at varieteten har lav prestisje, vil den heller ikke ha høy kurs på det lingvistiske markedet.

3.3 Folkelingvistikk og metaspråk

Folkelingvistikk er forskning om hva ikke-lingvister tenker om språk og språklige forhold. Lekfolks oppfatninger av språk har ofte blitt avfeid som både uvitenskapelig og uinteressant, blant andre av Bloomfield (1933, sitert i Kulbrandstad 2008). I de senere årene har særlig Dennis Preston blitt regnet som en foregangsfigur på feltet, som sammen med Nancy Niedzielsky har publisert standardverket *Folk Linguistics* (2000), hvor studieobjektet er ikke-spesialisters uttalelser om språk. I min undersøkelse bruker jeg folkelingvistiske prinsipper særlig i analysen av aksentene, for å se nærmere på *hva* informantene finner vanskelig. Dette studeres i lys av Prestons teorier om folkelig metaspråk.

En av grunnene til at folkelingvistiske tilnæringsmåter er verdifulle i sosiolingvistisk forskning, er at det folkelige metaspråket ofte kan si noe om sosiale

grupperinger og sosiale kontrollmekanismer (Jaworski, Coupland, og Galasinski 2004: 3). Ofte kan metaspråket si noe om generelle oppfatninger om hvordan språket er og bør være, språkideologiske strømninger, samt hvilke konnotasjoner som følger visse språklige strukturer (ibid). Blant annet er Preston opptatt av at mange folkelingvistiske utsagn er sterkt vevd sammen med folks oppfattelse av hva som er *korrekt*, eller hva som *bør* være korrekt. Normer og regler danner ifølge Preston ofte basen for å identifisere feil hos andre, og han mener derfor at normer er det som først og fremst driver fram språkrelaterte kommentarer fra lekfolk (Preston 2004: 81)

Ikke-spesialisters bevissthet omkring språk kan best karakteriseres som et kontinuum, hvor ytringene om språk kan være alt fra presise observasjoner knyttet til bestemte trekk og detaljerte beskrivelser, til generelle karakteristikk (Preston 2004;1999;1996). Kontinuumet beveger seg ifølge Preston (1996, 2004) over flere akser: tilgjengelighet (*availability*), detaljer (*detail*) og presisjon (*accurate*) (2004: 79-81). Detaljnivået for en folkelingvistisk språklig observasjon kan være *spesifikk* eller *global*. En spesifikk kommentar kan for eksempel gjelde en observasjon om at trykket i et bestemt ord er avvikende, mens en global observasjon kan være å identifisere en utenlandsk aksent som utenlandsk, uten å kunne påpeke akkurat hva det er som kategoriserer den som det (ibid.). Alle ytringer om språk som inneholder observasjoner som de jeg har nevnt ovenfor, kaller Preston Metaspråk I (*Metalinguage I*). Metaspråk II gjelder ytringer som refererer til språk, men som ikke retter oppmerksomheten mot selve *formen* på ytringen. Metaspråk III refererer til oppfatninger, kunnskap og holdninger som medlemmer av et språksamfunn deler (Preston 2004: 87). Det er hit Preston mener at innsamlinger av Metaspråk I skal ledes; «to underlying folk beliefs speakers of a language have about the nature of the object itself» (2004: 94)⁷. Kulbrandstad (2006b: 281) trekker også fram at selv om holdningsbærerne selv kan mene at deres oppfatning av språk og språklige trekk er rene kvalitetsvurderinger av språket, er det mye som tyder på at beskrivelsene er tuftet på «[...] sosiale konvensjoner innenfor språksamfunnet om hva som har status og prestisje [...]»

Den språklige bevisstheten kan gjelde alle språklige forhold: grammatikk, sosiale forhold, bruk og leksikon, og Preston og Niedzielskys standardverk undersøkes blant annet folkeoppfatninger av regionalisme, sosiale faktorer og andrespråk. I forbindelse med andrespråkspreget tale er det interessant å se på hva lekfolk uttrykker om forståelighet, fonologi og språklig variasjon. Slik jeg har forklart og definert aksent (se 2.2.3), er det i

⁷ Se også Preston og Niedzielsky (2000: 302ff).

aksentpreget tale ofte prosodi og intonasjon som avviker fra målspråket, mens grammatiske og (morfo)syntaktiske avvik ofte er mindre framtreddende. Preston og Niedzielsky (2000: 266) mener blant annet at lekfolk i liten grad uttrykker kommentarer som gjelder suprasegmentale trekk, og dersom de gjør det er kommentarene i stor grad knyttet til geografisk variasjon eller er sosialt distinktive trekk. For fonologi mener de det ofte er slik at «[...] the folk rarely discuss phonology qua phonology, but they reveal beliefs about the phonological concerns in their discussions of dialects and varieties, reading and educational linguistics, second and first language acquisition, and so on.» (2000: 261). Dette skal jeg undersøke nærmere i analysen av elevenes kommentarer, og se hvorvidt det er slik at kommentarene om fonologiske anliggender også kan settes inn i generelle oppfatninger om hva som er eller bør være korrekt norsk. Metaspråket kan regnes som en viktig inngangsport til å forstå hvordan holdninger oppstår og manifesterer seg gjennom språklig handling. I denne sammenhengen vil elevenes metaspråklige kommentarer ha en utfyllende funksjon i analysedelen, hvor de vil skaffe til veie et bredere grunnlag for å si noe om elevenes forståelse og holdninger, samt sammenhengen mellom forståelse og holdning.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg lagt det teoretiske grunnlaget for studien min av ungdommers holdninger til og forståelse av norsk med utenlandsk aksent.

Forståelse er en kognitiv prosess, som kort fortalt består i å avkode sekvenser til ytringer som gir mening. Jeg har delt begrepet forståelse i to: *intelligibility* og *comprehensibility* som jeg har oversatt til norsk med faktisk og rapportert forståelse. Det finnes flere ulike teorier og modeller som forsøker å forklare hvordan forståelse foregår, og jeg har vist hvordan *top down/bottom-up* og automatiske og kontrollerte prosesser er eksempler på slike kognitive prosesser. I tillegg har jeg forklart ytterligere hvordan visse faktorer kan tenkes å påvirke forståelsen, ved å enten fremme eller hemme forståelse i en kommunikasjonssituasjon. Lingvistiske påvirkningsfaktorer kan være grad av aksent eller avvik, ferdigheter hos taleren, mens ikke-lingvistiske faktorer kan være holdninger, vilje eller andre sosiale erfaringer hos lytteren.

Holdninger er et sosialt produkt, og jeg har definert begrepet, holdningenes struktur, og forklart utfordringer ved det å skulle måle holdninger. I tillegg har jeg forklart hvordan språk og stereotyper henger sammen, og hvorfor man i det hele tatt legger merke til formen på et ord, hvis en felles forståelse ubestridelig er målet med å kommunisere. Videre har jeg

koblet dette til et større teoretisk rammeverk, nemlig Bourdieus teorier om språk, språkbruker og samfunn. Til slutt viste jeg en annen måte å få tak i holdninger på, nemlig gjennom folkelingvistiske ytringer og lekfolks ytringer og oppfatninger om språk.

I neste kapittel skal jeg gjøre rede for det metodiske opplegget jeg har brukt i undersøkelsen, og de metodiske valgene jeg har gjort underveis. I tillegg vil jeg kort forklare hvordan jeg har behandlet datamaterialet i etterkant.

4 Metode og datainnsamling

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har foretatt. Jeg vil begynne med å plassere min egen tilnærming i den metodiske tradisjonen, og redegjøre for forskningsspørsmålene og hvordan jeg skal svare på dem. Deretter skal jeg gå nærmere inn på metoder som gjelder hver enkelt del av undersøkelsen jeg har gjennomført, og jeg vil gjøre rede for de metodiske valg og utfordringer jeg har møtt på under datainnsamlingen.

Metodeteori om henholdsvis språkholdninger og lytteforståelse vil ramme inn begrunnelsene for mine egne valg under utformingen og gjennomføringen av undersøkelsen. Til slutt vil jeg gå kort gjennom pilotundersøkelsen, og gjøre greie for hvordan denne ble brukt for å forbedre forskningsdesignet.

4.1 Valg av metode

4.1.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Metoden er verktøyene forskeren bruker for å samle inn og analysere informasjon om det aktuelle temaet. Forskningsspørsmål og metodevalg står i nær forbindelse til hverandre. Gjennom formuleringen av forskningsspørsmål og valg av metode foretar man prioriteringer av hva som skal vektlegges, og hvordan man på en hensiktsmessig måte kan belyse fenomenet man har valgt å undersøke. Å belyse noe innebærer også at andre mulige innfallsvinkler kommer i skyggen. Metodiske avveininger er dermed det som fokuserer temaet man har valgt, og en prosess hvor man stadig må velge og prioritere. I valgene man foretar på veien fra forskningsspørsmål til metodevalg og datainnsamling, er validitet og reliabilitet idealer man streber etter å oppfylle: Resultatene skal kunne gi de samme svarene om man gjentar forsøket under samme omstendigheter, og måleinstrumentene skal måle det man har satt seg fore å måle (Raising 2010: 56). Resultatene skal være gyldige og etterprøvbare.

I denne undersøkelsen har jeg hovedsakelig valgt en kvantitativ tilnærming, men én del av analysen vil analyseres kvalitativt (som gjelder analysen av elevenes kommentarer til aksentene). Kvalitativ og kvantitativ er et begrepspar som umulig kan unngås når det er snakk om metode. Det er ikke først og fremst snakk om ulike metoder, snarere ulike egenskaper ved datamaterialet som samles inn (Grønmo 1996).

Det er heller ikke slik at begrepsparet står i et fullstendig dikotomisk forhold til hverandre. I den vitenskapelige praksisen er det mange undersøkelser hvor metoden bygger på prinsipper fra både kvalitative og kvantitative tilnærminger, gjennom å kombinere ulike metoder, teorier og innsamlingsmetoder. Det å kombinere ulike framgangsmåter i et prosjekt, blir kalt metodetriangulering (se f.eks. Angouri 2011).

Distinksjonen mellom kvalitativt og kvantitativt har ikke alltid vært problemfri, særlig ikke innenfor humanistiske og samfunnsvitenskapelige tradisjoner. Kvantitative metoder i språkforskningen har fått kritikk for å etterligne naturvitenskapen i for stor grad. Kristoffersen (1996: 224) mener blant annet at idealet om kontrollerte omgivelser er hentet fra naturvitenskapen, og at det ikke er sikkert at det lar seg overføre til humanistiske vitenskaper. Mennesker oppfører seg forskjellig i forskjellige situasjoner, og menneskelige reaksjoner lar seg vanskelig forutse. Denne kritikken kaster lys på et viktig skille mellom naturvitenskapelige og humanistiske forskningsdisipliner: Ingen omgivelser eller reaksjoner er fullstendig kontrollerbare eller forutsigbare når man undersøker mennesker.

4.1.2 Begrunnelse for valg av metode

Som jeg allerede har nevnt, styres metodevalget ut fra forskningsspørsmålene. Jeg skisserer her igjen spørsmålene jeg presenterte innledningsvis:

1a) Hvor god forståelse (både rapportert og faktisk forståelse) har elever ved videregående skoler for norsk med utenlandsk aksent?

1b) Hvilken rolle spiller elevenes språklige bakgrunn og praksis for hvor godt de forstår/rapporterer at de forstår aksentpreget tale?

1c) Hva rapporterer elevene som vanskelig å forstå?

2a) Hvilke rapporterte holdninger har skoleelevene i utvalget til norsk med utenlandsk aksent og språklig variasjon?

2b) Hvilken rolle spiller kjennskap til utenlandsk aksent for elevenes holdninger til denne typen variasjon?

3) Er det en sammenheng mellom elevenes rapporterte holdninger og lytteforståelsen?

Spørsmål 1a og b, 2a og b, samt spørsmål 3 åpner for en kvantitativ tilnærming. Gjennom å velge en kvantitativ tilnærming, har jeg foretatt et valg om å prioritere bredde over dybde, og struktur over fleksibilitet. Jeg har valgt bort fokus på hver enkelt informants individuelle forståelse og holdninger, og strategier som kan ligge til grunn for at de svarer som de gjør, til fordel for å kunne se mønstre og prøve ut hypotesene og teoriene jeg presenterte

innledningsvis. Kun gjennom en kvantitativ tilnærming legges det til rette for å se etter korrelasjoner mellom holdning og forståelse, og å sammenligne elevenes forståelse innad i Oslo, gjennom å se på deres bakgrunn, kjennskap til andre varieteter og oppgitte språklige praksis. Forskningsspørsmålene vil bli besvart gjennom både deskriptiv statistikk og statistiske analyser (se 4.6.3), og gjennom grafer og tabeller.

Spørsmål 1c derimot, skal besvares gjennom en kvalitativ og folkelingvistisk tilnærming. For å besvare spørsmål 1c vil jeg se på hva elevene selv har vurdert som vanskelig å forstå. Denne tilnærmingen ble vurdert som mest hensiktsmessig for å få en dypere forståelse av elevenes forståelsesscore, i tillegg til at folkelingvistiske ytringer ofte også kan si noe om holdninger til språk. Jeg vil også analysere hvert av lydklippene for å kartlegge hvilke avvik som kan påvirke forståelsen, og for å vise hvilken type avvik de ulike lyttestimuliene inneholder, og dette er også et kvalitativt arbeid.

4.2 Metoder for å måle holdninger

4.2.1 Direkte mot indirekte

I og med at holdninger er en psykologisk konstruksjon, diskuteres det ofte hvordan man best mulig kan få tilgang til holdninger. I språkholdningsforskning er det hovedsakelig tre metoder som benyttes: innholdsanalyse, indirekte og direkte metoder. I innholdsanalyser undersøkes et språksamfunns faktiske behandling av språk (for eksempel gjennom analyser av den offentlige forvaltningen av språk og varieteter, eller gjennom synlighet i samfunnet og lingvistiske landskap). Gjennom en innholdsanalyse kan man undersøke om forvaltningen av et språk stemmer overens med politiske målsetninger, innen for eksempel utdanning, rettsvesen og medier. I forskning på språkholdninger er det særlig forholdet mellom direkte og indirekte metoder som har blitt diskutert, på grunn av det konstruerte skillet mellom *bevisste* og *ubevisste* holdninger. Distinksjonen mellom åpne og skjulte holdninger gjør seg, som nevnt i forrige kapittel, særlig gjeldende på det metodiske planet, mye på grunn av validitet. Hvordan måler man en holdning, og hvordan vet man at måleinstrumentet får fram det individet *virkelig* mener? I forrige kapittel viste jeg hvordan bevisste og ubevisste holdninger kan tenkes å konstrueres ulikt hos holdningsbærerne, ved at ubevisste holdninger framkaller implisitte, spontane reaksjoner, mens bevisste holdninger, elisitert gjennom direkte metoder tillater introspeksjon, noe som kan påvirke reaksjonen til holdningsobjektet (se f.eks. Pantos og Perkins 2013). Videre diskuterte jeg hvilken betydning dette har, og hva de ulike holdningstypene kan si oss noe om. Jeg trekker igjen fram synet til Garrett (2010)

som foreslår at bevisste holdninger reflekterer et bredt språkideologisk nivå, og i mange tilfeller reproducerer hegemoniske språkideologiske diskurser i samfunnet. Maegaard (2009) trekker fram at både bevisste og ubevisste holdninger kan si noe om hvordan stereotype oppfatninger av språkbruk dannes. Det er dette synet jeg legger til grunn når jeg har valgt å benytte meg av spørreskjema, og dermed en direkte metode for å få tilgang på skoleelevenes holdninger. I og med at mange av de tidligere undersøkelser som har sett på forbindelsen mellom holdninger og forståelse har benyttet seg av indirekte metoder (se bl.a. Lindemann 2002, Bresnahan et al. 2002, Kang og Rubin 2009, Rubin 1992) benyttet seg av indirekte metoder for å måle holdninger, er det interessant å se hvordan forholdet mellom direkte holdninger og forståelse er. Jeg vil nå se nærmere på den praktiske utformingen av spørreskjemaet, og diskutere fordeler og ulemper med å bruke spørreskjema som metode.

4.2.2 Spørreskjema og selvrapportering som metode

Bruk av spørreskjema i holdningsundersøkelse kan karakteriseres som «[...] an approach that relies upon overt elicitation of attitudes» (Garrett 2010: 39). En utfordring ved direkte tilnærminger, både når det gjelder å måle holdninger og forståelse, er at informantenes svar kan være påvirket av kontekstuelle forhold eller sosiale normer, som kan skape skeivheter i resultatene (Garrett 2010, Wray 2006). Denne svakheten gjør seg gjeldende i alle tilfeller hvor man åpner for informantenes subjektive oppfatning, og dermed både når man måler holdninger og når man måler forståelse gjennom direkte metoder. Som jeg nevnte innledningsvis, er ingen situasjoner som involverer mennesker og menneskelige reaksjoner fullstendig kontrollerbare.

Et forbehold man må ta om man benytter seg av en direkte metode, er nettopp at informantene kan ha latt seg påvirke av kontekstuelle forhold når de avgir svar i et spørreskjema. Et slikt forhold har Garrett (2010: 44) kalt *social desirability bias*. Ei sosial fordreining kan inntreffe om man stiller spørsmål som kan oppfattes som sensitive i noen grad. I slike tilfeller er det mulig at informantene vil avgi svar som oppfattes som sosialt aksepterte eller politisk korrekte. I en holdningsundersøkelse kan det bety at de svarer på hvilke holdninger informantene tror de *bør* ha, og i tråd med hva de oppfatter som de gjeldende sosiale normene. En annen mulig utfordring med spørreskjema er skeivheter i resultatene forårsaket av det Garrett (2010: 45) kaller *acquiescence bias*. En slik skeivhet oppstår hvis informanter sier seg enige nærmest uavhengig av hva innholdet i spørsmålet eller påstand de får servert er. Garrett (2010) mener dette kan ses på som en måte å oppnå

forskerens «anerkjennelse» på, ved å avgi det svaret de tror er ønsket. Faren med slike skeivheter, er at det for eksempel kan være vanskelig å få fram negative holdninger til en bestemt gruppe fordi informantene vil kvie seg for å innrømme visse holdninger. At informantene kan filtrere vekk de negative holdningene, selv i et anonymt spørreskjema, er ikke usannsynlig. Når det er sagt, kan sikring om anonymitet og god informasjon om hvordan undersøkelsen skal behandles, være med på å trygge informantene på at de kan være åpne om sine meninger. Når holdningsundersøkelsen er formulert som påstander, er det også viktig å være oppmerksom på formuleringer og uttrykk som kan forårsake skeivheter i resultatene. I noen tilfeller kan ko-teksten forme svarene respondentene avgir i en bestemt retning (Garrett 2010). En nøye utforming av spørsmål og påstander er fundamentalt. I tillegg kan det være nyttig å prøve ut spørreskjemaet før man undersøker det egentlige utvalget, slik at man kan luke ut ambivalente eller diffuse spørsmål.

Garrett (2010: 43) nevner også at de bevisste holdningene man får tilgang på gjennom direkte metoder «tend to reproduce the ideology of elite discourse». Dette kan tolkes som at dersom det finnes dominerende, hegemoniske diskurser i samfunnet, vil det være samsvar mellom svarene respondentene avgir og disse diskursene.

Under utformingen av en spørreundersøkelse er det også viktig å tenke over hvilke begreper man bruker, og hvilket innhold forskeren og informanten kan legge i disse. Analytiske begreper er ikke alltid en nøyaktig gjengivelse av hvordan virkeligheten faktisk fortoner seg. De kan være for generaliserende, eller være for snevre. Når det gjelder utenlandsk aksent (og også multietnolekt), har blant annet Kulbrandstad (2004) og Ims (2013) vist hvor vanskelig det kan være komme fram til en tilfredsstillende betegnelse eller terminologi på de nye måtene å snakke norsk på, og hvor mange ulike betegnelser det finnes på mer eller mindre det samme fenomenet. Informantene kan ha helt forskjellige mentale forestillinger om hvilke varieteter de uttrykker meningene sine om, og dette kan få konsekvenser for validiteten til spørreskjemaet. Et begrep som *aksentpreget norsk* er ikke nødvendigvis en term som dekker alle mulige måter å snakke med aksent på, eller alle forestillingene om aksentpreget norsk som informantene besitter. Begreper kan også inneholde ulikt meningsinnhold i ulike språksamfunn (Mattfolk 2005). En måte å løse et slikt problem på, er å inkludere en lytteprøve i undersøkelsen. På den måten er man til en viss grad sikret at informantene har samme oppfatning om hva det spørres etter, fordi man luker ut en rekke andre muligheter. I min undersøkelse valgte jeg å utføre forståelsestesten først, hvor elevene får høre fire klipp av aksentpreget tale, og deretter utføre holdningsundersøkelsen. På den måten har jeg gjort et forsøk på å homogenisere elevenes mentale oppfatninger av

begrepet *aksent*, ved å først gjennomføre forståelsestesten med lyttestimuluser som er konkrete eksempler på hva aksent betyr.

4.3 Utforming og gjennomføring av holdningsundersøkelsen

Elevenes holdninger ble undersøkt gjennom et elektronisk spørreskjema, som ble distribuert og utført i klasserommet på skolen i løpet av en skoletime⁸. Den første delen av spørreskjemaet innhentet bakgrunnsinformasjon om elevene, og besto av 14 spørsmål.

Elevene i Osloskolen er en svært heterogen gruppe, med elever mange ulike bakgrunner. Det var derfor et poeng å innhente mye informasjon for å kunne danne et tydelig bilde av hvem de var. Bakgrunnsvariablene inneholdt spørsmål om oppvekststed, kjønn, språklig bakgrunn og praksis, kjennskap til flerspråklighet og flerkulturelle miljøer. Formålet med å samle inn mye bakgrunnsinformasjon, var å ha mulighet til å undersøke flere mulige sammenhenger mellom bakgrunn, forståelse og holdninger.

Hoveddelen som skulle undersøke informantenes holdninger til aksentpreget norsk, var formulert som en rekke påstander som informantene skulle si seg enige eller uenige i på en fempunkts skala. I alt besto denne delen av spørreskjemaet av 26 påstander om ulike tema. Påstandene ble gruppert i én av fem holdningskategorier, basert på hvilket tema de omhandlet. Temaene gjaldt språklig variasjon (både dialektal variasjon og aksentvariasjon), utenlandsk aksent i praksis (særlig i skolesituasjoner og aksentbruk hos lærere), flerspråklighet (både i samfunnet og i hjemmet), og innvandring generelt. Noen påstander gjaldt også forståelse av aksenter og dialekter.

Påstandene ble prøvd ut i flere omganger. Dette var nødvendig for at formuleringene skulle være så tydelige som mulige, både med tanke på forståeligheten i utsagnet, men også for at ikke en *social desirability bias* skulle slå ut, dersom en påstand var formulert for krast. En annen positiv effekt av å prøve ut påstandene på forhånd, var at vi i flere omganger kunne teste om begrepene var tilfredsstillende og dekte det vi var ute etter å undersøke. Elevene fikk i forkant av undersøkelsen beskjed om at de skulle svare på en undersøkelse, men ikke at den gjaldt holdninger eller språk. De ble også fortalt at undersøkelsen inneholdt en rekke påstander som de skulle si seg enige eller uenige i. I tillegg ble det lagt vekt på at påstandene ikke reflekterte forskergruppens meninger, eller meninger vi trodde de hadde, men utsagn vi

⁸Spørreskjemaet var felles for hele prosjektet «Dialektale identiteter i det senmoderne Norge», og ble derfor utarbeidet i samarbeid med prosjektgruppa.

ville at de skulle si seg enige eller uenige i. Dette ble informert om fordi det i pilotundersøkelsen kom fram at noen elever tolket utsagnene veldig bokstavelig, og at det var vanskelig å forholde seg til påstandene helt kontekstfritt. Etter den lille introduksjon ble holdt, var det langt færre som rapporterte det synet på undersøkelsen.

Holdningsundersøkelsen foregikk etter forståelsesdelen, og tanken bak denne avgjørelsen var at informantene skulle ha en tydeligere forestilling om hva som mentes med aksentpreget tale i holdningsundersøkelsen.

4.4 Metoder for å måle forståelse

4.4.1 Faktisk og oppfattet forståelse

Det er mange faktorer som kan påvirke hvorvidt en ytring blir forstått eller ikke. Hvordan samler man inn informasjon om lytteforståelse på en pålitelig måte når så mange faktorer kan spille inn på veien fra sender til mottaker? Tradisjonelt sett fokuserer forståelsestesten på lytteren, og i hvilken grad lytteren oppfatter en ytring. Produksjonen av ytringen tillegges ikke så mye betydning, men det utelukkes ikke at visse lydlige avvik kan virke mer forstyrrende enn andre (jf. Harnæs 2001).

Som jeg allerede har utdypet i den teoretiske oversikten (se 3.1.2), har det i tidligere forskning vært vanlig å skille mellom *intelligibility* og *comprehensibility*; altså mellom faktisk forståelse og oppfattet forståelse. Faktisk forståelse (*intelligibility*) er det man måler når man prøver å finne ut i hvor stor grad lytteren har forstått en ytring, mens oppfattet forståelse (*comprehensibility*) måler hvorvidt lytteren vurderte ytringen som lett eller vanskelig å forstå. Det som skiller disse to måtene å måle forståelse på, er at den ene streber etter å være *objektiv*, mens den andre inneholder en *subjektiv* dimensjon. Den ene forsøker å måle forståelse på en mer objektiv måte, hvor informantens subjektive opplevelse er utelatt. Den andre baserer seg på informantens egne opplevelse av hva hun har forstått, eller selvrapporing. Blant annet har Derwing og Munro (1997) undersøkt både oppfattet og faktisk forståelse, og kom fram til at det informantene faktisk forsto av ytringene, ikke nødvendigvis hang sammen med hvordan de selv vurderte at de forsto, og insisterer derfor på skillet mellom disse to. Metoden jeg har valgt å bruke for å måle forståelse, måler først og fremst informantens lytteforståelse, og begrepet *forståelse* og *lytteforståelse* vil bli brukt om hverandre.

4.4.2 Metoder for å måle faktisk forståelse

Metoder for å måle lytternes faktiske forståelse er ofte indirekte, i den betydning at de ikke spør rett ut om hvor mye informanten har forstått. De metodiske framgangsmåtene varierer i noen grad, og det alle har til felles er at det spilles av en muntlig stimulus for testpersonene, og at forskeren beregner poeng ut fra hvor «korrekt» lytteren svarer ut fra en forhåndskomponert fasit. De metodiske framgangsmåtene skiller seg først og fremst fra hverandre i formen på lyttestimulusen, og i utformingen av responsdelen. Ofte måles forståelsen gjennom spørsmål knyttet til innholdet i lyttestimulusen (jf. Delsing og Åkesson 2005), eller gjennom å fylle inn manglende ord i en transkripsjon av den oppleste teksten (jf. Rubin 1992), eller å gjengi innholdet i lytteprøven gjennom en diktat eller å skrive oppsummeringer (jf. Munro og Derwing 1995). Noen har også fokusert på å måle forståelsen av enkeltord, og dermed i større grad kunne isolere forståelsen av enkeltlyder (jf. Harnæs 2001). Andre igjen har forsøkt samarbeidsoppgaver mellom en L2 og en L1-taler, og retter seg dermed mer mot forståelse i kommunikasjon med andre (Lindemann 2002). Som jeg allerede har vært inne på i teorikapitlet, og som jeg skal diskutere nærmere under den metodiske utformingen av undersøkelsen, er forståelse et mangefasettert tema som kan være vanskelig å få tilgang på. Derwing og Munro (2008: 479) uttaler at «intelligibility is extremely important but somewhat difficult to assess». Valg av metodisk framgangsmåte og stimulus står i nær forbindelse med fokuset man har satt for undersøkelsen, men det finnes få metoder som er fullstendig tilfredsstillende når det gjelder å få tilgang på lytteforståelse. For at testen som gjennomføres skal kunne aksepteres som en test som måler forståelse, må det legges til grunn at faktisk forståelse er et målbart fenomen, og at det kan uttrykkes av lytteren enten skriftlig eller muntlig.

4.4.3 Metoder for å måle oppfattet forståelse

Metoder for å måle oppfattet forståelse er som nevnt direkte, og spør lytteren rett ut om hvor mye han eller hun har forstått. Vurderingen av hvor mye de har forstått kan informantene uttrykke gjennom egne kommentarer (jf. Harnæs 2001), eller gjennom en likertskala (Munro og Derwing 1995).

Også forholdet mellom oppfattet og faktisk forståelse kan være interessant å undersøke. Tidligere undersøkelser viser at det ikke nødvendigvis er kongruens mellom opplevd forståelse og faktisk forståelse (Munro og Derwing 1995). Det å sammenligne rapportert og faktisk forståelse, kan være en interessant innfallsvinkel for å undersøke hvilke

mekanismer som er med på å avgjøre hvordan vi oppfatter og reagerer på tale som avviker fra «normalen». En negativ korrelasjon mellom oppfattet og faktisk forståelse kan skyldes flere ting. Én forklaring kan ligge i tilnæringsmåten, og at direkte tilnæringer i større grad måler det informantene *oppfatter* at de har forstått snarere enn hva de faktisk har forstått. Andre forklaringer kan være at informanten opplever at det foreligger en forventning om at hun skal forstå, og dermed justerer svaret sitt. Og kanskje kan også innstillingen til at noe skal være vanskelig å forstå, gjøre at lytteren opplever det nettopp slik. Slike avvik mellom rapportert og faktisk avvik gjør det også desto mer interessant å undersøke forholdet mellom holdninger og forståelse.

4.5 Utforming og gjennomføring av forståelsestesten

4.5.1 Utforming

Gjennom lyttetesten ønsket jeg å måle både informantenes faktiske forståelse, og i tillegg spørre om deres subjektive oppfatninger av hvor godt de hadde forstått tekstene.

Spørsmålene som skulle måle faktisk forståelse, ble formulert som innholdsspørsmål som krevde korte og greie svar. I tillegg skulle de fylle inn manglende ord fra teksten de nettopp hadde hørt, som i en *cloze test*. Etter mal fra tidligere forståelsestester, ønsket jeg at alle spørsmålene skulle innhente informasjon som ble uttrykt eksplisitt i opptakene, og at informantene kunne avgi relativt korte svar (Andersen 2014, Delsing og Åkesson 2005). Jeg ønsket heller ikke at lytteforståelsestesten skulle være for lang, slik at den favoriserte de skoleflinke elevene ved å minne for mye om en skoleoppgave. Materialet jeg fikk inn er lytterens uttrykte forståelse, eller en formulering av hva informanten har forstått. Dascal (2003) understreker den nære sammenhengen mellom forståelse og uttrykk, og kaller dette for en manifestering av forståelsen. I min test kommer denne manifesteringen til syne gjennom at informanten svarer på spørsmål.

Utformingen har noen begrensninger, særlig når det gjelder reaksjoner på fonetiske og fonologiske avvik. Når lyttestimulusen er lang er det vanskelig å vite hva det er informantene reagerer på i den aksentpregete talen, fordi de fonetiske og fonologiske trekkene ikke blir testet isolert. På en annen side kan man på denne måten undersøke hvorvidt forståelsen av en helhetlig tekst blir påvirket av gjennomgående avvikende trykk- og intonasjonsmønstre. Det å høre en lengre passasje kan oppleves som en mer autentisk måte å lytte til språk på. Gjennom å først analysere aksentene og beskrive hvilke trekk som er avvikende og se det i sammenheng med resultatene av forståelsestesten, kan man også få et innblikk i hva det er

informantene reagerer på i lyttestimulusen. Jeg spurte også informantene om *hva* i lydklippet de syntes gjorde det lett eller vanskelig å forstå. Jeg håpet slik å få inn kvalitative svar på hvordan de oppfattet forståeligheten i opplesningen.

En utfordring i måling av forståelse er det å være sikker på at man måler forståelse, og ikke hukommelse. Dette ble tatt høyde for gjennom at informantene fikk spørsmålene utdelt på forhånd og lese gjennom før de svarte. De fikk også instruksjoner om å svare så presist som mulig. Hele opplegget ble prøvd ut i en pilotundersøkelse først for å sjekke at spørsmålene ikke kunne oppfattes som tvetydige, og for å se at opplegget fungerte for å måle faktisk forståelse av utenlandsk aksent (se 4.6). I tillegg til å måle informantenes faktiske forståelse, ble de også bedt om å vurdere grad av aksent, og å rapportere hvor lett eller vanskelig det var å forstå teksten de nettopp hadde hørt. De skulle også svare på hvor de trodde personen kom fra. Dette spørsmålet ble inkludert for å sammenligne med deres forventninger om hvilke aksenter som er vanskelige (som de skulle svare på i spørreundersøkelsen).

Elevene skulle svare på hva de syntes var lett eller vanskelig med opptaket de akkurat hadde hørt. Elevenes egne kommentarer er også en selvrappoterende, direkte metode, og en må derfor tolke svarene som nettopp det: elevenes *oppfatninger* om hva som er vanskelig eller lett. Spørsmålet ble inkludert for å veie opp for at jeg valgte bort å undersøke reaksjoner på isolerte fonologiske trekk. Gjennom elevenes oppfatninger av hva som var lett eller vanskelig kunne jeg få et innblikk i elevenes metaspråk om forståelse. Jeg anså det som interessant å se de metaspråklige oppfatningene i sammenheng med analysen av aksentene, og også i sammenheng med de totale scorene fra forståelsestesten. Elevenes kommentarer var også interessante fra et holdningsperspektiv, da lekfolks oppfatninger om språk ofte kan gi uttrykk for holdninger, ideologier og overbevisninger (se 3.3.)

4.5.2 Lyttestimulus

Lyttestimulusen besto av to deler, en opplest tekst og en del med fri tale. Den oppleste teksten lagde jeg med inspirasjon fra materialet i tidligere forståelsestester, hvor også tekstene til undersøkelsen har blitt produsert av forskeren på forhånd (Delsing og Åkesson 2005, Harnæs 2001, Munro og Derwing 1995, Munro, Derwing og Morton 2006, Rubin 1992). Temaet i de oppleste tekstene er hentet fra nyhetsartikler på nettet, men språket ble bearbeidet til å passe bedre til formålet. Et kriterium for det tematiske innholdet i teksten, var at det i høyest mulig grad skulle være kulturnøytralt og ikke kreve noen forkunnskaper fra elevene (jf. Delsing og Åkesson 2005). Jeg ville at teksten skulle ligne en monologisk

kommunikasjonssituasjon, og i formen etterlikne en forelesning eller nyhetsopplesning på radio. Jeg forsøkte med forskjellige tema, og prøvde også å få informantene til å lese inn forskjellige typer tekster før jeg bestemte meg for hvilke jeg skulle bruke i selve undersøkelsen. Jeg valgte lengre, autentiske tekster som stimulus, blant annet fordi jeg ville måle forståelsen til elevene i en kontekst uten å isolere de språklige elementene i for stor grad.

Vanskelighetsgraden på tekstene var utfordrende fordi den skulle fungere som stimulus for elever som har norsk som morsmål, men leses inn av personer med norsk som andrespråk. For å få en pekepinn på vanskelighetsgraden i tekstene som ble lest inn, målte jeg lesbarhetsindeksen (liks). Liksverdien regnes ut gjennom å måle antall setninger i teksten, fordelt på antall ord per setning. Gjennomsnittstallet for antall ord per setning legges sammen med andelen lange ord (ord med mer enn seks tegn) (Store Norske Leksikon 2009). Jeg satte som et minstekrav at *liks* skulle være minst 30, som er omtrent samme verdi som lett skjønnlitteratur og nettaviser. Liksverdier på under 30 regnes for barnelitteratur å være, mens over 40 regnes teksten for å være middels vanskelig (som en avistekst). Begge de oppleste tekstene jeg brukte i undersøkelsen hadde en liksverdi på 33, og et vanskelighetsnivå som var forventet for kommunikasjonssituasjonen de etterlignet. Vanskelighetsgraden i teksten gjorde også stemmemodellene var trygge på å lese teksten. I en muntlig opplest tekst er det naturlig at lesbarhetsindeksen (i den grad man kan snakke om lesbarhet for en muntlig tekst) er noe lavere enn i en standard avistekst. Liks har dessuten noen svakheter: den sier ikke noe om hvor frekvente ordene i teksten er, og heller ikke noe om ordvariasjonsratioen for teksten (Språkrådet 2015). Jeg mener at begge tekstene jeg skrev for formålet hadde en vanskelighetsgrad som egnet seg både for aksenttalerne å lese, og for videregåendelevne å lytte til.

I likhet med Delsing og Åkesson (2005), valgte jeg at tekstene skulle være mellom 200 og 250 ord. Den første teksten har 242 ord, og handler om akrobatene Nik Wallenda som gikk på line over Niagara i 2012. Den andre teksten har 249 ord og handler om kunstneren Sue som blir overrasket av to kyr som faller gjennom taket på huset hennes. På grunn av at forståelsen av de to aksentene også skulle sammenlignes, var det utelukket at de kunne lese samme teksten. Vanskelighetsgraden ble derfor sikret på denne måten, selv om det er vanskelig å være helt sikker på at vanskelighetsgraden er lik, når tekstene ikke er identiske.

Man kan også diskutere hvorvidt konteksten er realistisk og ekte eller ikke. I undersøkelsen jeg har lagt opp til, ser ikke informantene hvem de snakker med, men hører en monolog og svarer på spørsmål knyttet til innholdet i denne. Situasjonen kan dermed

kritiseres for å være lite autentisk. En utfordring med tester av lytteforståelse er at helheten av informantenes forståelse er vanskelig å måle, og en kan ikke se bort ifra at forståelsen av de samme språkprøvene kunne vært annerledes i en situasjon hvor informantene hadde hatt muligheten til å stille kontrollspørsmål eller samarbeide med taleren for å oppnå en felles forståelse i samtalen. På en annen side er dette en kontekst man ofte møter på i virkeligheten, både når man snakker i telefon og når man hører på radio. Jeg anser derfor denne situasjonen for å være kontekstualisert nok til at resultatene kan si noe om virkeligheten, særlig om man begrenser forståelse til å gjelde kun lytteforståelse.

Som nevnt, var en av grunnene til at vanskelighetsgraden i tekstene var utfordrende knyttet til at de som skulle lese tekstene ikke hadde norsk som morsmål. Dette fikk igjen implikasjoner for sammenlikningen mellom opplest og spontan tale: Hvordan kan jeg være sikker på at informantene dømmer aksenten, og ikke leseferdighetene til aksenttaleren? Munro og Derwing (1994) skriver at det tidligere har blitt funnet at faktoren «grad av utenlandsk aksent» i oppleste tekster har blitt vurdert både høyere og lavere sammenliknet med spontan tale. De mener at grunnen til dette først og fremst gjelder metodiske forhold. For å være sikker på at det først og fremst er aksenten, og ikke leseferdighetene elevene sa sin mening om, var det derfor viktig å få aksenttalerne til å bli så trygge som mulig på teksten de skulle lese. De fikk tilsendt teksten på forhånd, i tillegg til at de fikk lese gjennom den å spørre om ord og uttale de var ukjent med på forhånd. De leste teksten flere ganger høyt før jeg gjorde opptak, og jeg tok flere opptak for at talerne skulle bli så trygge som mulig på teksten. Dette metodiske valget fikk en del implikasjoner, siden det viste seg informantene, til tross for at forbehold ble tatt, vurderte elevene tekstene svært ulikt. Dette skal jeg diskutere ytterligere i punkt 6.1.5.

I etterkant analyserte jeg alle fire innspillingene tekstene fonologisk, og undersøkte hvor mange av feilene som kunne regnes som reine lesefeil, og hvor mange som kunne regnes som andre produksjonsfeil. Jeg sjekket om avvikene i de oppleste tekstene var de samme som i tekstene med spontan tale. Analysen av opplesningene ble også sett i sammenheng med elevenes egne kommentarer på hvorfor innspillingen var lett eller vanskelig. Denne kvalitative analysen av aksentene anså jeg som nødvendig for å finne ut hvorfor elevene vurderte spontan og opplest tale forskjellig.

Det andre opptaket var av mer personlig art. Talerne fortalte fritt om et tema vi ble enige om da vi møttes. Også her var det viktig at temaet for fortellingen ikke skulle være for personlig og ikke kreve forkunnskaper fra elevene. Fortellingen ble til gjennom et kort intervju, der talerne fortalte om et minne fra en sommerferie, en reise, en gang de var redd,

eller lignende. Intervjuet foregikk etter at stemmemodellene hadde lest inn den oppleste teksten, og jeg tror dette var med på å få de til å føle seg tryggere på å fortelle noe personlig, fordi de allerede var blitt vant til opptakeren og situasjonen.

4.5.3 Gjennomføring

Feltarbeidet foregikk i januar og februar. Lytteforståelsestesten ble utført likt på alle fire skolene, og med samme instruksjoner hver gang. De fikk ikke beskjed om hva undersøkelsen handlet om, men at de kunne få flere opplysninger om ønskelig etter undersøkelsen var over. Lydopptakene ble spilt av fra en Mac Book Air, og koblet til høyttaleranleggene i klasserommet. De ble spilt av i samme rekkefølge hver gang, for at det skulle være like vilkår for alle informantene. Elevene fikk instruksjoner om å lese gjennom undersøkelsen før lydopptakene ble spilt av, og det ble satt av tid til dette foran hvert nye lydopptak de skulle høre.

4.5.4 Poenggivning

Svarene i forståelsestesten ble vurdert opp mot en fasit jeg hadde laget på forhånd. Jeg gikk gjennom svarene to ganger, og forholdt meg hele tiden til fasiten for at poenggivningen skulle være så lik som mulig for alle svarene. Det var tre mulige scorere, hvor hvert korrekte svar kunne gi maksimalt to poeng. Videre ble det i tvilstilfeller eller upresise svar gitt ett poeng, null poeng for galt eller ingen svar. Dette gjaldt både innholdsspørsmålene og utfyllingsspørsmålene⁹. I utvetydige spørsmål ble det gitt to poeng for riktig svar, og ingen poeng for feil eller ingen svar. Hver innspilling besto av fem spørsmål som kunne gi informanten maksimalt ti poeng. Malen for poenggivning var inspirert av INS-materialet (Delsing og Åkesson 2005). I den statistiske databehandlingen ble hver informants totale gjennomsnittsscore brukt for å korrelere forståelse med de andre aktuelle variablene.

4.5.5 Valg av aksent og stemmer

Rekrutteringen av aksentstemmer var mer utfordrende enn antatt. Nederlenderne ble rekruttert gjennom eget nettverk og sosiale medier. Når det gjaldt pakistanere, var det vanskeligere å rekruttere stemmer. Det ble forsøkt rekruttert gjennom sosiale medier, Leksehjelpen til Røde Kors, gjennom studentforeninger og religiøse foreninger, gjennom

⁹ Se vedlegg 3 for komplett mal.

norskundervisning for internasjonale studenter og egne nettverk. Stemmehemodellene ble vurdert som et eget utvalg i undersøkelsen, og signerte samtykkeerklæringer og fikk informasjon på lik linje med skoleelevene.

Det ble rekruttert stemmemodeller med to ulike bakgrunner. At valget falt på nederlendere og pakistanere/indere, hadde flere grunner. For det første ønsket jeg å bruke å bruke to ulike aksenter for å se om forståelsen kunne ha sammenheng med den språklige bakgrunnen til stemmemodellene. Nederlandsk ligger språklig sett nærmere norsk enn urdu (se f.eks. inndelingen til Bannert 1984), og jeg ville finne ut om dette hadde noe å si for forståelsen av de to ulike aksentene. For det andre ville jeg bruke aksenter som informantene ikke nødvendigvis klarte å plassere geografisk, slik at de ikke skulle ha forutinntatte holdninger til personene de hørte, eller bli påvirket av kjente stereotypier i stor grad.

Stemmehemodellene ble rekruttert etter to hovedkriterier: De skulle ha samme kjønn (jenter), ha omtrent like mye aksentpreg i talen¹⁰ og være i omtrent samme aldersgruppe. Disse kriteriene ble satt opp av to grunner. Siden et delmål for undersøkelsen var å undersøke om det er en sammenheng mellom holdninger og forståelse, måtte jeg også utelukke variabler i stemmen som kunne påvirke reaksjonene til informantene. I og med at utenomspråklige faktorer kan ha effekt på hvor godt informantene forstår taleren (se f.eks. Rubin 1992) valgte jeg ut aksenttalere som var så like som mulig: to jenter i midten av tjueårene. Den andre årsaken hadde med kvaliteten på selve aksenten å gjøre. Piske et al. (2001) viser i en oversikt over tidligere forskning hvilke variabler som kan ha effekt på graden av utenlandsk aksent i et andrespråk. De undersøkte variablene er blant annet kjønn, botid i landet hvor andrespråket snakkes, motivasjon, anlegg for språklæring og hvor mye førstespråket blir brukt. Det konkluderes med at betydningen av disse faktorene er usikre, og at det først og fremst er alder ved innlæring som kan sies å forutsi grad av aksent. Husby og Kløve (2007) mener at det ikke finnes undersøkelser som gir belegg for å påstå at kjønn har sammenheng med uttaleferdigheter. Variabelen ble allikevel utelukket på grunn av den mulige sammenhengen mellom holdninger og forståelse. For å være sikker på at mine informanter ikke skulle sprike for mye i grad av aksent, valgte jeg altså at stemmemodellene skulle være så like som mulig. Jeg gjorde i alt opptak av seks nederlandske jenter, og seks jenter med urdu/punjabi/hindi som morsmål. Av disse valgte jeg én nederlandsk og én pakistansk stemme, som hadde bodd henholdsvis 1 år og 12 år i Norge. Begge aksenttalerne hadde mottatt formell undervisning i norsk. Hovedkriteriet var at de skulle ha hørbar aksent, men

¹⁰ Grad av aksent ble i forkant av undersøkelsen definert som en varietet av norsk hvor det først og fremst var fonologiske avvik som skulle være hørbare, og hvor morfosyntaktiske avvik skulle være av liten betydning.

ikke snakke et mellomspråk. Selv om det kan synes som et lavt totalantall av aksenter, kom jeg fram til at jeg slik kunne sammenligne elevenes vurderinger av aksent i opplest og spontan tale. Tidsmessig var det heller ikke rom for å legge til flere stemmeprøver i løpet av den skoletimen jeg hadde til rådighet for å gjennomføre undersøkelsen. Mange av de andre opptakene måtte forkastes på grunn av at nivået i norsk var for dårlig, eller på grunn av stemmekvalitet. I tillegg var det store individuelle forskjeller mellom aksenttalerne; noen hadde mye aksent, andre hadde lite. Det er lite trolig at to stemmer for hver aksent ville gitt mulighet til å generalisere i noe særlig større grad enn det én stemme kan gjøre. Det at ingen av elevene noterte at de hørte samme person to ganger, viser også at det var stor intraindividuell variasjon hos aksenttalerne, som også var interessant å se nærmere på. En mulighet kunne ha vært å bruke kortere tekster, for slik å kunne inkludere flere lytteprøver og kanskje flere aksenter. Samtidig var det som sagt utfordrende å få tak i stemmer i seg selv, og også stemmer med omtrent lik grad av aksent. Det ble prioritert å bruke de to stemmene med likest grad av aksent, framfor å inkludere flere lytteeksempler, og heller bruke begge opptakene av disse to stemmene. Disse vil bli referert til som NS, NO, PS og PO¹¹. I ettertid ser jeg også at det kunne ha vært fruktbart å inkludere en norsk kontrollstemme for å ha noe å sammenligne scorene med.

Jeg gjorde alle opptakene selv. Det ble gjort små justeringer i lydopptakene etter at de kom inn. Lange pauser ble klipt bort, intervjustemmen ble klipt bort, og volumet ble justert litt opp i det ene opptaket, for at de skulle være like.

4.6 Databehandling

Datamaterialet ble i hovedsak behandlet kvantitativt. I første omgang besto dette arbeidet i frekvensanalyser og deskriptiv statistikk. Videre fulgte statistiske analyser. Unntaket fra den kvantitative analysemetoden, er analysen av elevenes egne vurderinger av hva som var vanskelig å forstå. Dette ble behandlet som kvalitative data, og ble analysert ved hjelp av en folkelingvistisk tolkning av svarene. Jeg vil her gi en kort beskrivelse av de statistiske testene som ble brukt på datamaterialet¹².

¹¹ N= Nederland, P= Pakistan, S= Spontan, O=Opplest.

¹² En stor takk rettes til Bård Uri Jensen på Multiling for hjelp med de statistiske analysene.

4.6.1 Cronbachs Alfa

Cronbachs Alfa er et mål for å undersøke hvorvidt hver av påstandene i hver kategori kan sies å stå i forbindelse med hverandre. Dette målet ble brukt for å vurdere den indre konsistensen i hver av holdningskategoriene. Cronbachs Alfa kan brukes som et mål for reliabilitet (Raising 2010). Verdien for Cronbachs Alfa bør være over 0,5 for at det skal være en akseptabel samhörighet i kategorien.

4.6.2 Shapiro-Wilk

Denne testen måler hvor sannsynlig det er at utvalget stammer fra en normalfordelt populasjon (Gries 2009: 195). Gjennom denne testen vil man kunne vurdere hvorvidt datasettet er skeivfordelt eller normalfordelt. Et datasett med en p -verdi på under 0,05, indikerer at populasjonen ikke er normalt distribuert.

4.6.3 Tester som sammenligner median og gjennomsnitt

Wilcoxon-test

Dette er en test for statistisk signifikans som kan brukes på datasett som avviker fra normalitet. Den gir svar på om to ulike utvalg tilhører samme populasjon eller ikke ved å sammenligne forskjellene i gjennomsnittsverdier i utvalgene. Den minner om en t -test (som vanligvis brukes for å undersøke signifikans i normalfordelte data), men er altså ikke-parametrisk og brukes på skeivfordelte datasett (Gries 2009). Den begrenser seg også til nominale variabler med to verdier. Testen er også kjent som *The Mann-Whitney U*-test.

Signifikansen vises som p , hvor verdier under 0,05 blir regnet som statistisk signifikant, og verdier under 0,01 blir regnet som sterkt signifikant. P -verdien refererer til hvor stor sannsynlighet det er for at en gitt forskjell er tilfeldig eller ikke.

Kruskal-Wallis

Kruskal-Wallistesten undersøker om tre eller flere utvalg tilhører samme populasjon, gjennom å sammenligne gjennomsnittsverdi og median. Den ligner på Wilcoxon-testen, men kan i motsetning til denne brukes på flere enn to utvalg samtidig. Heller ikke Kruskal-Wallis er parametrisk, og krever ikke normalfordelte data (Baayen 2008). Signifikansen vises også i denne testen som en p -verdi hvor verdier under 0,05 er statistisk signifikant, og verdier under 0,01 er sterkt signifikante.

4.6.4 Tester for korrelasjon

Datamaterialet krevde ulike typer korrelasjonstester, og jeg har brukt både parametriske og ikke-parametriske tester.

Spearman's korrelasjonstest ble brukt for å måle sammenhengen mellom ulike variabler, og da særlig de som gjaldt faktisk forståelse. Det er en ikke-parametrisk korrelasjonstest som kan brukes på data som ikke er normalfordelte. Spearman's korrelasjonskoeffisient blir også kalt Spearman's rho.

Pearson's produkt-moment korrelasjonskoeffisient (rho eller r) er en parametriske hypotesetest som tester korrelasjonen mellom to utvalg med normalfordelte kontinuerlige data. Testen måler samvariasjon mellom to variabler.

I korrelasjonstester betyr en positiv korrelasjon at verdi X har en tendens til å øke i samsvar med verdi Y. Jo nærmere koeffisienten (rho eller r) er 1, jo sterkere er korrelasjonen, og ved 1 er korrelasjonen total: For hver gang X øker, øker også Y. Korrelasjonen kan også være negativ, og i så tilfelle er korrelasjonen sterk, jo nærmere koeffisienten er -1 (Rowntree 2000). I analysen vil jeg henvise til verdien av koeffisienten som *rho*.

Ved hjelp av multivariate analyser kan man undersøke tilfeller hvor flere enn to variabler opptrer eller påvirker samtidig. I min undersøkelse ble det brukt en multivariat lineær regresjonsanalyse for å måle sammenhengen mellom forståelse og holdninger.

4.7 Pilottesten

Ved å utføre en pilottest fikk jeg prøvd ut opplegget i praksis, og kartlagt styrker og svakheter ved metoden. Gjennom pilottesten ble jeg bevisst på hvordan jeg burde presentere undersøkelsen for testpersonene, og hvordan elevene burde bli instruert. I tillegg fikk jeg sjekket om spørsmålene i forståelsestesten virket, og hvordan elevene reagerte på spørreskjemaet. Noen av elevene mente at påstandene i spørreskjemaet var rasistiske, noe som førte til at instruksene i forkant av undersøkelsen ble endret litt (se 4.3), og at det ble lagt til noen påstander.

I forståelsestesten ble jeg bevisst på innholdsspørsmål som var ambivalente, hvor flere svar kunne aksepteres. Noen spørsmål så jeg straks at jeg burde bytte ut, fordi de var uklart formulerte, eller krevde hele setninger som svar, noe som kunne gjøre det problematisk å bedømme poengscore i ettertid. Jeg ble også oppmerksom på at det kunne være fordelaktig å kutte ned på antall spørsmål, da noen deler ble litt innholdstunge. Det fungerte godt å blande både innholdsspørsmål og utfyllings spørsmål, så denne metodestrukturen valgte jeg å

beholde. Også i spørreskjemaet ble jeg oppmerksom på noen formuleringer som elevene ikke forsto, og som måtte utarbeides ytterligere før den endelige innsamlingen.

I pilottesten skulle elevene også svare på hvor de trodde stemmene de hørte kom fra, og slik fikk jeg testet om det virkelig var slik at aksenter er vanskelige å plassere. Hypotesen min om at aksentene jeg hadde valgt ut ikke lot seg plassere til ett bestemt land, ble i stor grad bekreftet.

Et interessant funn som kom fram av pilottestene gjaldt en av de nederlandske aksentene. Jenta som snakket hadde lært norsk i Rogaland, og flyttet til Oslo noen år senere (etter et opphold i Nederland). Hun hadde blant annet skarre-r, men i og med at hun leste en opplest tekst, ble dialekttrekkene i stor grad neddempet, fordi teksten var normert til bokmål. Allikevel reagerte flere av elevene i større grad på dialekten enn på aksenten hennes, og gjettet at hun kom fra Norge, fra diverse steder med annen dialekt enn i Oslo (både nordnorsk, trøndersk og vestnorsk ble foreslått). Noen gjettet også at hun var norsk, men med utenlandske foreldre. Det kan altså se ut som om informantene i pilottesten var mer sensitive for dialekten hennes og ikke aksenten. Selv om dette var et interessant funn, som absolutt kunne være interessant å undersøke nærmere, bestemte jeg meg for å bytte ut aksenten for den videre innsamlingen av datamaterialet, fordi et slikt funn gjorde aksenten mindre sammenlignbar med de andre aksentene¹³.

4.8 Oppsummering

I starten av dette kapittelet plasserte jeg meg inn i en kvantitativ forskningstradisjon, og gjorde kort rede for forskningsspørsmålene og hvordan jeg skal svare på disse. Videre har jeg sett på metoder for å måle holdninger og forståelse på et metodologisk nivå, og videre brukt dette som grunnlag for utviklingen av min egen metode. Undersøkelsen min er todelt, hvor den ene delen tar sikte på å måle forståelse og den andre å måle rapporterte holdninger. Jeg har gjort rede for og begrunnet de metodiske avgjørelsene jeg har foretatt i forkant, under og i etterkant av feltarbeidet. Jeg har også diskutert styrker og svakheter ved opplegget mitt, og gjort rede for hvilke begrensninger det fører med seg. Jeg har imidlertid vist at opplegget har utgangspunkt i tidligere forskning og relevant metodeteori, og jeg har vist hva jeg har brukt som idealer for å lage undersøkelsen.

Til slutt i dette kapittelet har jeg forklart kort hvordan dataene har blitt behandlet, og nå som framgangsmåten er presentert, vil jeg gå videre med å legge fram resultater og

¹³ Myklestu (2015) undersøker holdninger til aksentpreg i ulike østlandske dialekter.

analyser av materialet jeg har samlet inn. Siden materialet jeg har samlet inn i overveiende grad er kvantitativt, vil det bli behandlet deretter. Unntaket er analysen av aksentene som vil bli analysert kvalitativt. Aller først vil jeg presentere utvalget jeg har brukt i studien.

5 Presentasjon av utvalg

I dette kapittelet vil jeg presentere utvalget for undersøkelsen, som besto av elever i VG3 på studiespesialiserende linje på fire skoler i Oslo. Jeg vil først presentere hele utvalget samlet, og deretter illustrere noen forskjeller mellom de ulike skolene.

5.1 Utvalg og representativitet

Populasjonen i undersøkelsen er ungdommer i videregående skole i Oslo. Totalt fikk jeg inn svar fra 102 elever, fordelt på fire klasser. I hver klasse deltok mellom 23 og 28 elever i undersøkelsen. Ifølge Utdanningsetaten i Oslo kommune er det over 16 000 elever i den videregående opplæringen i Oslo fordelt på 25 læresteder. Våren 2015 søkte i underkant av 4000 elever seg inn på VG3¹⁴. Mine data dekker omtrent 2,5 % av ungdommene på VG3, men representerer kun de som går på det studieforberedende programmet. Det er en interessant gruppe å studere fordi de står overfor et veivalg. Man kan på en måte si at gruppa skal danne «morgendagens språksamfunn», noe som gjør at akkurat denne gruppas språklige bevissthet interessant.

I og med at informantene bare representerer VG3 og at skolene informantene kommer fra ligger forholdsvis nært sentrum, kan det diskuteres hvorvidt utvalget er representativt for alle ungdommer i videregående alder i Oslo. Det kan diskuteres hvor godt ytterpunktene er representert. Samtidig er utvalget for stort til å bli regnet som en casestudie. Det er mange forhold som har betydning for hvorvidt et utvalg er representativt eller ikke, og det er umulig å gi ett fasitsvar på hvor mange informanter som kreves for at resultatene av en studie skal være generaliserbare (Akselberg og Mæhlum 2008). Blant annet krevde denne undersøkelsen en del flere informanter, fordi de statistiske analysene skulle undersøke korrelasjonen mellom holdninger og forståelse. Dersom de statistiske analysene er komplekse med mange bakgrunnsvariabler, krever dette et større utvalg informanter (ibid.).

Utvalget ble rekruttert gjennom at prosjektgruppen tok direkte kontakt med rektor og/eller lærere på de aktuelle skolene. Videre fikk vi tildelt én skoletime til å gjennomføre opplegget, og feltarbeidet pågikk i perioden januar til februar. Fordelen med å gjennomføre en undersøkelse i en skoleklasse er at utvalget allerede er ganske randomisert, og at klassene er sammensatte grupper som kan utføre undersøkelsen samtidig. Å gjennomføre feltarbeid i

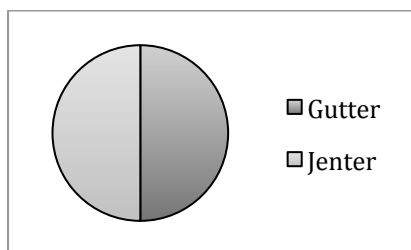
¹⁴ (Utdanningsetaten 2015)

en hel klasse er tidsbesparende. En kan regne med at kjønnsbalansen vil være fordelt temmelig jevnt og at bakgrunnen til elevene vil være variert. Forskjellene kan imidlertid være store mellom forskjellige skoler i Oslo. Aftenposten publiserte våren 2015 en oversikt fra Utdanningsetaten i kommunen som viser at karaktersnittet mellom skolene varierer fra 28,6 poeng som det laveste og 50,6 som høyeste snitt (Aftenposten 2015). Skolene i mitt utvalg befinner seg midt på og i øvre del av karaktersnittet. Dette kan naturligvis variere noe fra år til år.

Når det gjelder geografisk plassering av skolene, befinner skolene seg i nærheten av sentrum, og har tilknytning til ulike bydeler. I og med at det er fritt skolevalg er ikke nødvendigvis skolen plassering i byen så avgjørende for elevsammensetningen. Én av skolene utpeker seg i større grad enn de andre som en «Oslo vest-skole», mens én i større grad peker seg ut som en «Oslo øst-skole». De to andre har så variert sammensetning av elever at det ville være urettferdig å plassere de innenfor en øst/vest-dikotomi. Sammensetningen av skoler, med tanke på geografisk plassering og karaktersnitt, kan ha hatt betydning for resultatene i undersøkelsen.

5.2 Kjønn

Kjønnsfordelingen i utvalget er helt balansert. Totalt besto utvalget av 102 elever, hvorav 51 var jenter, mens 51 var gutter. Fordelingen mellom gutter og jenter i klassene på de respektive skolene varierte noe. På en av skolene var fordelingen svært ujevn, hvor bare fem av elevene i klassen var jenter, mot 18 gutter. På de resterende skolene var det litt flere jenter enn gutter i klassene, men forholdet var ikke så skeivt som ved den første skolen. Sammenlagt er det altså like mange gutter som jenter som har deltatt i undersøkelsen.



Figur 1. Fordeling av gutter og jenter.

5.3 Bygd eller by?

Flesteparten av ungdommene rapporterer at de er oppvokst i Oslo, og de representerer mange ulike bydeler i Oslo. De er urbane, noe som reflekteres av at nesten 90 % oppgir å ha vokst opp i en by eller en stor by. Når en ser nærmere på elevenes spesifikasjoner om oppvekststed,

viser det seg at de aller fleste har vokst opp i Oslo, og vurderer forskjellig hvorvidt de ser på Oslo som en «stor by» eller bare en «by»

Nesten 50 % oppgir at grunnskoleutdannelsen ble utført på *en veldig flerkulturell skole*, mens om lag en fjerdedel av utvalget mener at grunnskolen deres ikke var flerkulturell. Flesteparten av ungdommene rapporterer at de er oppvokst i Oslo, og de representerer mange ulike bydeler i Oslo.

Bakgrunn	Skole 1 (litt øst)	Skole 2	Skole 3	Skole 4 (litt vest)	Totalt (frekvens og relativ frekvens)
Gutter	18	10	10	13	51 (50 %)
Jenter	5	18	14	14	51 (50 %)
Stor by	14	12	14	17	57 (56 %)
By	7	13	7	6	33 (32 %)
Liten by	0	0	2	2	4 (4 %)
Bygd	0	0	0	1	1 (1 %)
Tettsted	2	3	1	1	7 (7 %)
En litt flerkulturell skole	3	6	6	15	30 (29 %)
En veldig flerkulturell skole	17	12	12	7	48 (47 %)
Ikke en flerkulturell skole	3	10	6	5	24 (23,5 %)

Tabell 1. Bakgrunnsvariabler basert på skole.

Forskjellen mellom skolene skal jeg kommentere litt nærmere i kapittel 5, punkt 5.6.

5.4 Språklig bakgrunn

Den språklige bakgrunnen til elevene er også variert. 70 % av elevene oppgir at de bare snakker norsk hjemme. Dette betyr derimot ikke at norsk er deres eneste morsmål. 62 % av utvalget oppgir at de kun har norsk som morsmål, mens de resterende 38 % enten har et annet språk enn norsk som morsmål, eller både norsk og et annet språk. Det vil si at over en tredjedel av utvalget oppgir en flerspråklig familiebakgrunn, mens omtrent to tredjedeler oppgir at de er fra en enspråklig familie.

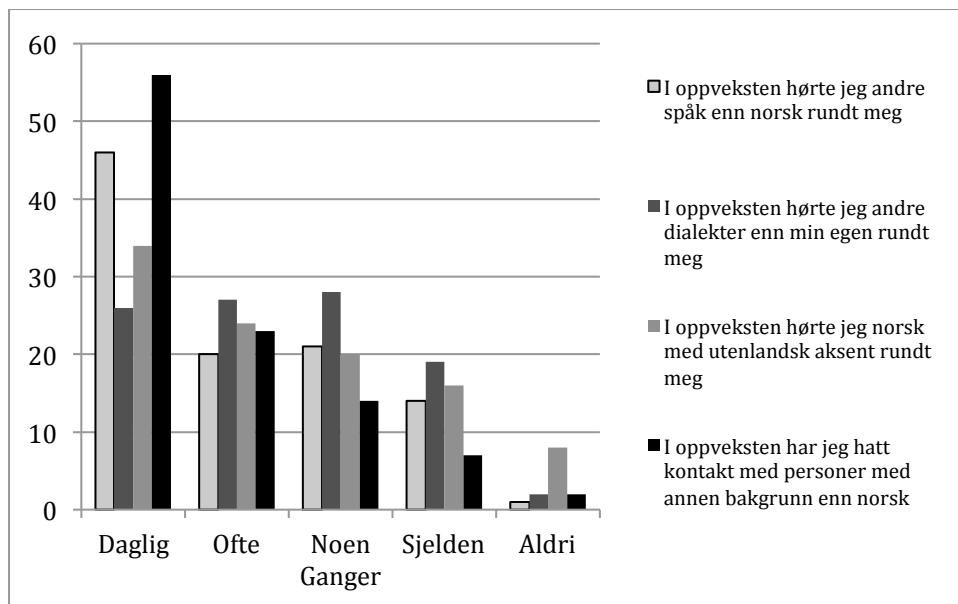
På spørsmål om hvilke språk de bruker i hverdagen i tillegg til norsk, viser elevene seg språkkyndige. Over halvparten bruker andre språk i tillegg til norsk i hverdagen, og de fleste bruker andre språk enn norsk i flere sammenhenger. Av de som svarer *ja* på at de bruker andre språk enn norsk i hverdagen, er det bare 6 % som oppgir å kun snakke et annet språk enn norsk med sine foreldre. De fleste som svarer *ja* på dette spørsmålet har flere

arenaer i hverdagen hvor de oppgir å bruke andre språk enn norsk, som venner, familie eller på jobb.

Språklig bakgrunn	Skole 1 (litt øst)	Skole 2	Skole 3	Skole 4 (litt vest)	Totalt
Foreldre (én eller begge) med annet morsmål enn norsk	9	6	13	12	40 (39 %)
Foreldre med norsk som morsmål	14	22	11	15	62 (61 %)
Bruker flere språk i hverdagen	11	16	13	13	53 (52 %)
Bruker ikke andre språk enn norsk	12	12	11	14	49 (48 %)

Tabell 2. Elevenes språklige bakgrunn fordelt på skoler. Viser frekvens og relativ frekvens i parentes.

Som jeg har vist til tidligere, er det flere som har forsøkt å dokumentere en sammenheng mellom eksponering for og forståelse av bestemte varieteter (se punkt. 2.1.3 og punkt. 3.1.4). Derfor er det interessant å se nærmere på hva slags erfaring og kjennskap elevene mener de har til ulike språk og ulike måter å snakke norsk på. Omtrent halvparten av elevene har både hørt andre språk enn norsk og hatt kontakt med personer med annen bakgrunn enn norsk daglig i løpet av oppveksten. Også godt over halvparten hørte norsk med utenlandsk aksent rundt seg ofte eller daglig. I og med at så mange av informantene oppgir at de har hatt en oppvekst i urbane omgivelser, er det ikke så slående at de fleste er vant til mye språklig variasjon rundt seg. Det man imidlertid kan legge merke til i denne oversikten, er at det er langt flere som oppgir å daglig ha hørt andre språk enn norsk rundt seg, enn elever som oppgir å ha hørt andre dialekter enn sin egen. Det er også flere som oppgir å ha hørt norsk med utenlandsk aksent daglig, enn andre dialekter. Det er allikevel viktig å påpeke at denne forskjellen i noen grad viskes ut om man slår sammen resultatene for «ofte» og «daglig». En finner da at 52 % har hørt dialekter ofte eller daglig i oppveksten, mot 56 % som oppgir å ha hørt norsk med utenlandsk aksent ofte eller daglig. Det å ha hørt andre språk enn norsk skiller seg imidlertid litt ut med at hele 66 % oppgir å ha hørt andre språk ofte eller daglig i løpet av oppveksten. For å nyansere dette bildet noe, må det påpekes at det ikke spesifiseres *hvor*, *hvilke språk* eller *fra hvem* man har hørt andre varieteter. Man må derfor regne med at ungdommene kan referere til alle kanaler hvor de har hørt andre varieteter enn sin egen, som for eksempel engelsk på TV, eller i språkundervisninga på skolen, i tillegg til de som har vokst opp i flerspråklige hjem eller byområder.



Figur 2. Kjennskap og erfaring med andre språklige varieteter.

5.5 Språklig praksis

Når det gjelder ungdommenes egne praksisformer, er det «den lokale dialekten» eller «bokmål/bokmålsnært» som dominerer som oppgitt form. Et betydelig flertall på 99 % oppgir en av disse formene som sitt talemål når de snakker med venner. Her er det noe beklagelig at multietnolektisk norsk ikke er tatt med som alternativ, i og med at man vet at en slik form eksisterer blant ungdommen i Oslo (se bl.a. Opsahl 2009, Opsahl og Nistov 2010, Svendsen og Røyneland 2008). Multietnolektisk norsk var altså ikke et alternativ informantene kunne velge mellom. En av årsakene til at det er vanskelig å ha med en slik talemåte i en spørreundersøkelse som denne, er at det er vanskelig å finne et tilfredsstillende begrep. På folkemunne eksisterer det mange ulike måter å omtale multietnolektisk norsk på (se bl.a. Ims 2013, Kulbrandstad 2004). En term som «multietnolektisk talestil» kan bli for fagterminologisk og bør unngås, da elevene kanskje ikke skjønner hva slags talemåte forskeren er ute etter. I tillegg kan begreper som «kebabnorsk» oppfattes som nedsettende, særlig for de som bruker stilen.

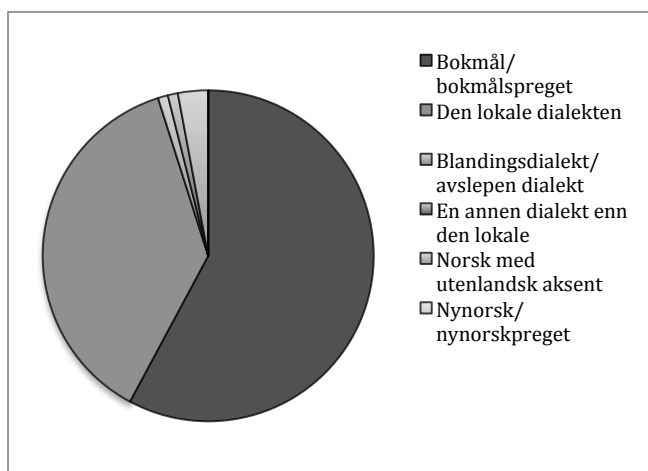
Forskjellen mellom det å karakterisere sitt eget talemål som *lokal dialekt* og *bokmål/bokmålspreget*, er interessant. Det er blant annet noen som rapporterer å bruke *den lokale dialekten* når de snakker med venner, og *bokmål/bokmålspreget* når de snakker familie (gjelder ca. 8 % av utvalget¹⁵). Dette kunne ha tydet på at de selv oppfatter at talemålet

¹⁵ Det var også et for lite antall til å undersøke om det var et mønster i hvorvidt disse ungdommene også hadde hatt tilknytning til flerspråklige miljøer. Noen av informantene som rapporterte ulike talemålsformer hjemme og sammen med venner hadde flerspråklig bakgrunn, mens andre hadde det ikke.

varierer når de snakker med venner og familie, og kanskje også det de snakker med venner skiller seg fra bokmålspreget talespråk. Men siden dette gjelder en svært lav prosentandel av utvalget, og siden det ikke er ungdommenes egne språklige praksis som er fokus for denne undersøkelsen, lar jeg også denne forskjellen ligge.

Kun 3 % oppgir *norsk med utenlandsk aksent* som sin egen måte å snakke på med venner eller familie. Når en ser nærmere på hva elevene har oppgitt som sitt oppvekststed, kommer det fram at de aller fleste har vokst opp i Oslo, selv om de oppgir flere språk som sitt morsmål. De som oppgir å snakke norsk med utenlandsk aksent er også de samme som ikke snakker norsk med sin familie.

I en så heterogen gruppe som denne, må man regne med at det finnes svært mange ulike språklige praksisformer. Dette kommer blant annet fram i en av kommentarene til undersøkelsen, hvor en elev skriver: «Født og oppvokst i Norge, snakker norsk med alle, flytende, unntatt mine foreldre. Med dem snakker jeg gebrokkent somalisk». Praksiser som gjelder aksentpreget eller gebrokket tale, forekommer altså ikke ene og alene hos de som har norsk som andrespråk, men kan også opptre i familier med flerspråklige praksiser. Kommentaren fra eleven viser også hvordan det kan være problematisk å plassere talemålet sitt innenfor en bestemt kategori. Dette er en utfordring ved bruk av spørreskjema og selvrappotering med fastgitte svar, fordi det ikke nødvendigvis finnes en homogen oppfatning av hva begrepene rommer. Dessuten finnes det naturligvis flere praksiser enn de som er satt opp i skjemaet. At elevene har ulike oppfatninger om sitt eget talemål kommer også tydelig fram når elevene, som vist ovenfor, har forskjellige betegnelser på sitt eget oslomål; for noen var det den lokale dialekten, mens for andre var det mer riktig å betegne talemålet deres som bokmålspreget.



Figur 3. «Hvordan vil du beskrive norsken din når du snakker med venner»

Figur 3 viser at det store flertallet i utvalget rapporterer enten bokmål/bokmålspreget eller den lokale dialekten som sine praksisformer. I mitt materiale tegnet det seg ikke et tydelig mønster for hvilke elevgrupper som oppga hvilke praksisformer, men dette kunne vært interessant å undersøke i et større utvalg.

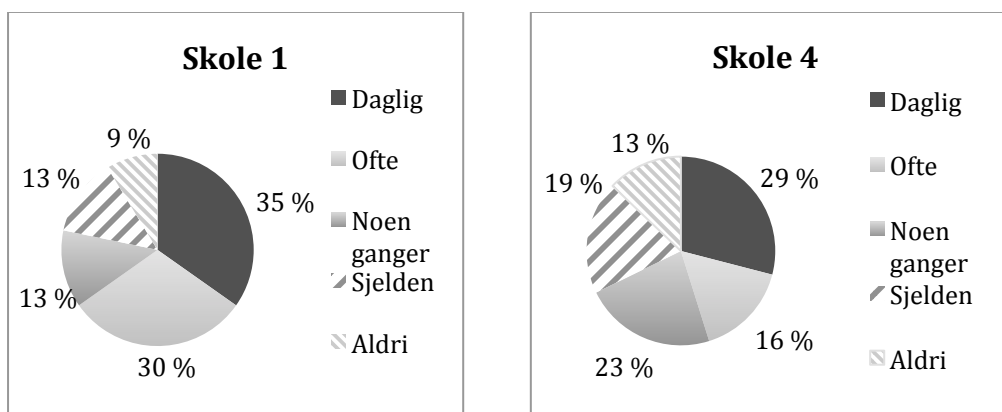
5.6 Språklig bakgrunn og praksis på de ulike skolene

Totalt sett har et flertall av elevene erfaring med andre språk enn norsk, og 40 % rapporterer å daglig ha hørt andre språk enn norsk i oppveksten. Når man ser på elevenes språklige bakgrunn og erfaring i de ulike klassene, kan en se at elevene har ulik erfaring med flerspråklighet. Over halvparten av elevene på skole 1, 2 og 3 har daglig hørt andre språk enn norsk rundt seg, mens omtrent 20 % på skole 4 rapporterer det samme. I klassen fra skole 4 samler rundt 40 % seg på at de hørte andre språk enn norsk *noen ganger*.

«I oppveksten hørte jeg andre språk enn norsk rundt meg»	Daglig	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri	Totalt
Skole 1	12	5	4	2	0	23
Skole 2	15	7	3	3	0	28
Skole 3	13	4	3	4	0	24
Skole 4	6	4	11	5	1	27
Totalt	46 (45 %)	20 (20 %)	21 (21 %)	14 (14 %)	1 (1 %)	102/102

Tabell 3. Fordeling av svar per skole.

I den samme klassen er også prosentandelen som rapporterer å ha hørt norsk med utenlandsk aksent ofte eller daglig lavere enn ved de tre andre skolene. For å illustrere forskjellen kan vi se på de to skolene med størst forskjeller i rapportering av erfaring med utenlandsk aksent:



Figur 4 og Figur 5 - «I oppveksten hørte jeg norsk med utenlandsk aksent rundt meg», svar fra to av skolene i Oslo.

Om en går tilbake til Tabell 1 kan vi også se at disse to klassene befinner seg på to ytterpunkter når det gjelder bakgrunn fra flerkulturelle skoler. I klassen fra skole 1 rapporterer 74 % å ha gått på en veldig flerkulturell grunnskole, mot 25 % på skole 4. Samtidig er andelen flerspråklige i de to klassene relativt lik. Prosentvis er andelen som oppgir å ha foreldre med et annet morsmål enn norsk på omtrent 40 % i begge klassene. Disse to skolene kan på ingen måte sies å representere noen prototyp når det gjelder elevsammensetning og geografisk plassering i Oslo. Til det er utvalget for lite og forskjellene for små. På en annen side plasserer skole 1 og skole 4 seg geografisk innenfor et typisk «øst-område» og et typisk «vest-område» uten at jeg vil tillegge dette betydelig plass i analysen.

5.7 Oppsummering

I denne delen har jeg presentert utvalget og lagt fram forskjeller og ulikheter ved elevsammensetningene i de fire klassene jeg har undersøkt. Informantgruppa består av like mange gutter som jenter, og representerer et ganske stort geografisk område i Oslo. De fleste er fra urbane byområder. Over halvparten er enspråklig norske, mens omtrent 40 % har flerspråklig bakgrunn. De fleste oppgir også bokmål eller den lokale dialekten som sitt talemål. Halvparten rapporterer at de bruker andre språk i hverdagen. Jeg vil nå rette fokus mot resultatene av undersøkelsen, og hoveddelen i denne oppgaven som presenterer og analyserer resultatene av studien jeg har gjort.

6 Resultater og analyse

I dette kapittelet vil jeg gå gjennom alle resultatene for undersøkelsen. De vil bli presentert både deskriptivt og analytisk, og jeg vil diskutere resultatene i lys av teori underveis.

Kapittelet er delt i fem underkapitler, som til sammen svarer på de innledende forskningsspørsmålene. I den første delen ser jeg utelukkende på lyttestimuliene, og gir en grundig karakteristikkk av aksentene. Målet med karakteristikken er å gjøre en grundigere metodisk evaluering hvor jeg også tar informantsvarene i betraktning, og samtidig analyserer avvik og generelle trekk i aksenten som kan tenkes å påvirke elevenes forståelse. Denne karakteristikken vil siden bli sett i sammenheng med elevenes egne rapporteringer om hva som er lett eller vanskelig i lydprøvene, og analysen av elevenes kommentarer vil utgjøre del to av analysekapittelet. Disse underkapitlene svarer på forskningsspørsmål to: Hva rapporterer elevene som vanskelig å forstå?

I del tre vil jeg presentere resultater og funn fra forståelsestesten. Dette delkapittelet skal svare på forskningsspørsmål én og fire: Hvor god forståelse (både rapportert og faktisk forståelse) har elever ved videregående skoler for norsk med utenlandsk aksent? Hvilken rolle spiller elevenes språklig-sosiale bakgrunn og praksis for hvor godt de forstår/rapporterer at de forstår og for hvilke holdninger de har til aksentpreget tale?

Delkapittel fire skal legge fram resultater og funn fra holdningsundersøkelsen, og svarer på forskningsspørsmål tre og fire: Hvilke rapporterte holdninger har skoleelevene i utvalget til norsk med utenlandsk aksent? Hvilken rolle spiller kjennskap til utenlandsk aksent for elevenes holdninger til denne typen variasjon?

Resultatene i delkapittel tre og fire vil bli presentert tabellarisk og grafisk, og jeg vil kommentere, diskutere og analysere funnene underveis ved å ta utgangspunkt i den deskriptive framstillingen av materialet. Jeg vil også undersøke og kommentere forbindelsene mellom de sosiale bakgrunnsvariablene og forståelse og holdninger, og dermed vil begge delkapitlene utgjøre svaret på spørsmål fire.

I den siste delen vil jeg vurdere om det er en sammenheng mellom holdninger og forståelse, og svare på det siste forskningsspørsmålet: Er det en sammenheng mellom elevenes rapporterte holdninger og deres faktisk og rapporterte forståelse av utenlandsk aksent?

6.1 Karakteristikk av aksentene

I dette delkapittelet vil jeg beskrive og karakterisere aksentene som ble brukt som lyttestimulus. I kapittel 2.1.2 og 3.2 har jeg allerede vært inne på at det ikke alltid er lett å bedømme når en lyd faktisk er til hinder for forståelsen. I og med at de språklige avvikene ikke testes isolert, finnes det ikke grunnlag for å trekke noen konklusjoner over hva elevene finner avvikende eller vanskelig med lytteprøvene. Målet med dette delkapittelet er å utdype og kommentere trekk ved aksentene som avviker fra innfødt norsk. Jeg kommer til å kommentere både segmentale og suprasegmentale trekk samt andre diskursive trekk som selvkorrigeringer, pauser og grammatiske og leksikalske avvik. Dette vil danne en bakgrunn for neste delkapittel som omhandler elevenes egne kommentarer til aksentene.

Jeg vil begynne med en kort kontrastiv av norsk og hvert av morsmålene til aksenttalerne. Deretter vil jeg gå gjennom de fire lydklippene jeg har brukt, først de to spontane stimuliene, deretter de to oppleste tekstene. For hver av disse vil jeg kommentere trekk som avviker fra etnisk norske uttaleformer. Til slutt vil jeg kort kommentere morsmålets betydning for aksenten deres, og også kommentere noen mulige metodiske implikasjoner for valget av lyttestimulus.

6.1.1 Kort kontrastiv sammenligning av nederlandsk, urdu og norsk

En kontrastiv analyse av forskjeller i språket vil naturligvis ikke kunne forutsi alle feil en innlærer gjør. Det finnes store individuelle forskjeller, og ulike personer vil ha problemer med ulike språktrekk. Det er allikevel et godt utgangspunkt for å gjøre en analyse av aksentene og dermed ha et bedre grunnlag for å forstå hvilke trekk elevene selv mener er vanskelige. Jeg vil gi en kort introduksjon av de to språkgruppene, nederlandsk og urdu, og deres stilling i Norge. Deretter vil jeg presentere en kort sammenligning av de to morsmålene jeg har valgt å bruke som utgangspunkt for aksenttalerne. Med dette håper jeg å vise hvilke trekk de ulike gruppene språkinnlærere kan tenkes å ha problemer med i norsk.

Nederlendere i Norge, og en kort beskrivelse av nederlandsk språk

Nederlendere har lenge vært en innvandringsgruppe i Norge. Ifølge Sørhaug og Vareide (2014) nådde innvandringen fra Nederland et toppunkt i 2007, hvor det kom omtrent 1000 innvandrere til Norge fra Nederland. Per 1. januar 2015 var det 7589 nederlandske innvandrere i Norge (Statistisk sentralbyrå 2015). Lingvistisk sett er nederlandsk ganske likt norsk. Begge tilhører den vestgermanske greina av indoeuropeiske språkfamilier, og har

dermed mange språklige likheter. Nederlandsk snakkes av om lag 24 millioner mennesker i Nederland og Belgia.

Når det gjelder lydsystemet har nederlandsk et litt mindre vokalinventar enn norsk. Nederlandsk består av fem korte (/a e ɪ o θ¹⁶/), tre halvlange (/i u y/) og fire lange vokaler (/a: e: o: ø:/), samt fire korte diftonger (/ɛi æø au ui/) og fem lange (/a:i o:i e:u i:u y:u/) (Farner 2006). De fleste av vokalfonemene har tilsvarende fonemer i det norske vokalsystemet, men i noen tilfeller er realiseringen av fonemene litt annerledes. Kort /a/ er for eksempel nærmere en østnorsk uttale av *å*, mens den nederlandske trykklette *e* er enda mer trykklett i nederlandsk enn i norsk, og kan minne om en *ø*-lyd (Farner 2006). Den lange /e:/ er noe mer lukket og lett diftongert i nederlandsk.

Heller ikke konsonantinventaret er veldig forskjellig mellom nederlandsk og norsk. Mange forbinder nok nederlandsk med «harkelydene». Nederlandske innlærere av norsk, vil nok ha størst problemer med de lydene som ligner hverandre i de to språkene, men som realiseres litt ulikt. For eksempel er *p*, *t*, og *k* blant annet uaspirert i nederlandsk. *V* uttales /f/ i framlyd og som en blanding av /v/ og /f/ i innlyd. Den nederlandske likviden /l/ uttales som den mørke /l/ i østnorsk. Også nederlandsk har sammensetninger med substantiver, og da ligger som regel trykket på det bestemmende leddet, og som regel sammenfaller det med det første leddet (Rooy 1972).

Pakistanere og indere i Norge, og en kort beskrivelse urdu, punjabi og hindi.

Indere og pakistanere kom til Norge som arbeidsinnvandrere på slutten av 1960-tallet. Per 1. januar 2015 var det nesten 19 219 pakistanske innvandrere (ikke norskfødte) i Norge (Statistisk sentralbyrå 2015).

Urdu, punjabi og hindi er indoeuropeiske språk og tilhører den indoariske språkfamilien, som snakkes i Pakistan og India. Både urdu og hindi har opprinnelse i Dehli-distriktet i India, og lydsystemet og den grammatiske strukturen er derfor lik (Kristiansen: 1990). Det er allikevel et stort kulturelt skille mellom disse to språkene fordi urdu i hovedsak snakkes av muslimer, mens hindi blir brukt av hinduer. De ulike kulturelle innflytelsene har hatt konsekvenser for leksikonet i de to språkene. Kristiansen (1990: 197) anslår at om lag 70-80 % av ordforrådet er forskjellig. I Kristiansens (1990) kontrastive grammatikk mellom norsk og urdu/punjabi/hindi blir det vist til ulike trekk som kan tenkes å være problematiske for representanter fra denne språkgruppen som skal lære norsk. Blant annet har språkene et

¹⁶ Farner (2006) omtaler lyden som mer åpen enn en østnorsk *y*, og at den ligger nærmere en /ø/. Ifølge Farner kan den minne om kort svensk /u/ i *gumma*.

enklere vokalsystem enn norsk, med tre korte (/a i u/) og fem lange vokaler (/a: i: e: u: o:/) og to diftonger (/ai au/) (Kristiansen 1990). Som for mange andre språkgrupper kan det rike vokalinventaret i norsk by på uttaleproblemer. Konsonantinventaret er mer eller mindre det samme for norsk og urdu/punjabi/hindi, og det er bare den palatale frikativten /ç/ som ikke finnes på de tre språkene, og uttalen sammenfaller gjerne med den postalveolare frikativten /ʃ/ når den uttales på norsk (ibid. 203). Dette fonetiske sammenfallet er også vanlig mange steder i Norge, og det er lite trolig at sammenfallet vil by på kommunikasjonsproblemer.

Stavelsesstrukturen er også ulik mellom norsk og urdu/hindi/punjabi fordi norsk tillater flere konsonantforbindelser enn hva urdu/punjabi/hindi gjør. Noen kan derfor uttale ord med lange konsonantforbindelser med innføyde vokaler for å lette uttalen. Til slutt er det trykk og setningsmelodi. I urdu/punjabi/hindi er trykket i ordene underordnet distinksjonen mellom kort og lang stavelse, og er derfor svakt (ibid: 203-204). Ofte byr ikke dette på så store problemer fordi mange naturlig legger trykket på første stavelse. Setningsmelodien er mer monoton i indiske språk enn i norsk.

Det er nærmest overflødig å si at selve språkstrukturen naturligvis også er annerledes fra norsk, men siden jeg først og fremst skal konsentrere meg om lydlige trekk, skal jeg ikke gå nærmere inn på andre typologiske forskjeller mellom urdu/punjabi/hindi og norsk.

6.1.2 Spontan tale

Tabellen nedenfor viser en oppsummering av språkprøven basert på en personlig narrativ fra hver av aksenttalerne. Avvikene vil bli kommentert ytterligere nedenfor.

Spontan tale	Nederlandsk spontan tale (NS)	Pakistansk spontan tale (PS)
Lengde (antall ord og tid)	184 ord, 1,13 min	203 ord, 1,10 min
Segmentale avvik fra L1-norsk	- noen kvantitetsavvik med kort i stedet for lang vokal - kvalitetsforskjeller på noen vokaler, /e/ som realiseres mer trykklett enn den norske varianten	- kvantitetsavvik, en lang vokal blir uttalt ekstra lang (nesten diftongert: /ju:əl/) - /g/ for /k/ i ordet «oppoverbakken»
Suprasegmentale avvik fra L1-norsk	- mangler bitrykk i sammensatte ord - noen setninger har flere hovedtrykkmarkeringer	- noen ytringer med flere hovedtrykkmarkeringer. - ikke tydelig trykkmarkering
Selvkorrigeringer	2	8

Antall pauser (med lyd)	5	5
Antall diskursmarkører	0	2 (f.eks. sånn, liksom)
Antall grammatisk avvik	1 (2)	2 (3)
Antall leksikalske avvik	1	1

Tabell 4. Avvik spontan tale

Som en kan se ut fra tabellens øverste rad, snakker PS litt fortere enn NS, og PS har flere selvkorrigeringer og flere diskursmarkører¹⁷. Dette er typiske trekk for muntlig, uformell tale, og kan regnes som en stilistisk forskjell mellom de to talerne. PS starter også flere setninger med konjunksjoner (*så* og *men*), noe som også kan tolkes som et muntlig trekk og et trekk ved det å fortelle en historie. Stil og tematikk i de to opplesningene er ellers ganske like. Begge ler en gang i løpet av fortellingen sin, og begge forteller en historie om noe de har gjort etter at de kom til Norge. Det kommer fram av innholdet at de ikke er innfødte, og innholdet kan derfor ikke sies å være helt kulturnøytralt. Samtidig er det på ingen måte ladet med meninger eller holdninger.

På det leksikalske planet er det ingen av talerne som har utprega avvik. PS sier «*jeg synes jeg klarte meg mye bedre*» når hun nok mener at hun klarte seg bra. NS sier at hun hadde hørt at de tok inn studenter som /helgedagbetjening/, hvor hun mest sannsynlig mener *helgebetjening*, eller *helligdagsbetjening*. Av grammatisk (morfologiske, syntaktiske og morfesyntaktiske) avvik finnes det svært få hos NS i den korte innlesningen. På et sted mangler hun ubestemt determinativ foran substantivet («*veldig dyktig lærer*»). PS har noen flere grammatisk avvik, uten at dette er noe som i stor grad preger framførelsen. Også hun mangler et ubestemt determinativ foran et substantiv («*så hadde vi sånn skitur*»). Et tvilstilfelle er når hun beskriver at i mottaksklassen var de «*alle de som hadde kommet ny til Norge*». Siden hun selv er en del av gruppa, hadde det mest naturlige vært om hun inkluderte seg selv i ytringa som «*alle vi som hadde komme ny til Norge*». I denne samme ytringen mangler det også preteritumsendelse på verbet *komme*. Videre sier hun at «*det var første gangen da jeg sto på ski*». *Da* kan nok regnes som et tidsadverbial (subjunksjonal), men det mest korrekte i norsk ville vært å utelate *da*. I samme ytring bruker hun enkel bestemthet i substantivet *gangen*, hvor det vanlige i norsk ville vært ubestemt form *gang*. Hun varierer også mellom å si *mottaklasse* og *mottaksklasse*, altså både med og uten epentetisk -s.

Når det gjelder segmentale trekk er det noen kvalitative avvik hos begge talerne. Slike avvik opptrer både i realiseringer av konsonanter og vokaler. Et trekk som gjelder begge talerne er avvikende realisering av visse fonemer. I noen tilfeller uttaler for eksempel NS

¹⁷ Diskursmarkørene ble også telt med i optellinga av ordene.

schwa (/ə/) hvor det i norsk ville vært naturlig å realisere en /e/, som i */veldi hygelia klasekamera:tər/*. PS uttaler en stemt plosiv i ordet */opoverbagen/* i stedet for en ustemt /k/. Både NS og PS har tidvis en uttale av /y/ som ikke er målspråklik. For NS gjelder dette i ytringen: */det enu:e jeg hade 'list til å gjø:re/*. Sett bort fra dette eksempelet, hvor lyden realiseres omtrent som en /i/, er uttalen i stor grad lik det norske fonemet /y/ hos NS. For PS er uttalen et sted mellom /i/ og /y/. Særlig tydelig er det i ytringen */de var ike så fa:li å fale, e de er mi:kt/*. Men også de andre gangene lyden dukker opp, skiller den seg fra uttalen i målspråket norsk.

I de fleste tilfellene er ikke disse avvikene betydningskillende, og man kunne kanskje diskutert om realiseringene dreide seg om allofoner av bestemte fonemer i deres respektive aksenter av norsk. Dette hadde imidlertid krevd flere belegg og en mer detaljert analyse av språkprøvene. Det er vanskelig å se for seg at dette i stor grad kan påvirke forståelsen i og med at ordene ikke får ny betydning. På en annen side får framførelsen et preg av å ikke være innfødt tale, da disse realiseringene ikke er vanlige i den sammensetningen i den dialekten av østnorsk jentene har tilegnet seg.

Avvik som gjelder ordenes kvantitet kan også observeres hos begge talerne. PS uttaler for eksempel */jʉ:l/* litt forlenget, slik at det nærmest oppfattes som en diftong (*/jʉ:əl/*), og NS realiserer kort */ʉ/* i stedet for lang i */ʉtleni:er/*.

Av suprasegmentale avvik er det flere trekk som bør trekkes fram. Når elevene selv ble spurt om hva de syntes var lett og vanskelig å forstå med stemmene i innspillingene, brukte de ord som *rytme*, *intonasjon*, og *tonefall*¹⁸. Det er ingen tvil om at både NS og PS har lært norsk på Østlandet. Tonemønsteret samsvarer i stor grad med det østnorske. For PS er det et trekk ved prosodien at konsonantgrupper uttales veldig artikulert, noe som kan være med på å forme inntrykket av «rytmen» i historien. Dette gjelder blant annet ordet */mottaksklasse/* som dukker opp flere ganger i historien. Norsk karakteriseres som et trykkisokront språk, hvor avstanden mellom to trykksterke stavelser er tilnærmet lik, mens andre språk, som spansk og engelsk, har tilnærmet lik stavelseslengde (stavelsesisokrone) (Harnæs og Dommelen 2013)¹⁹. Når dette prosodiske trekket ikke blir overholdt i norsk, kan talen oppleves som stakkato og hakkete.

I norsk kan stavelsesgrenser gå på tvers av morfemgrenser. Selv om framførelsen er artikulert og korrekt, kan det å sette inn pauser mellom ord påvirke flyten fordi talerytmen

¹⁸ Dette kommenteres utfyllende i punkt 6.2.

¹⁹ Harnæs og Dommelen (2013) påpeker at vi vet lite om tids- og lengdeforhold både i norsk som førstespråk og enda mindre i norsk som andrespråk. Det kreves altså mer kunnskap for å fullt ut kunne beskrive disse mønstrene i norsk som L1 og L2.

blir avvikende. Et eksempel på dette er at PS i noen tilfeller hvor man hadde forventet et trykklett personlig pronomen av en førstespråkbruker, legger trykk på /jeg/. Dette gjør at trykket i setningen ikke får samme mønster som det ville hatt hos en morsmålstaler. Avvik som gjelder trykk er relativt frekvent hos PS. Dette vises også i leddsetningen /for det var 'ike så 'vanskelig/. Trykket markeres både på *ikke* og på *vanskelig*, noe som skaper et avvikende rytmisk mønster i setningen.

Spesielt for NS er manglende realisering av bitrykk i sammensatte ord: /'trikeʃɔfɔ:r/. Også NS har i noen tilfeller flere trykkmarkeringer i samme ytring, som i /det enu:e jeg hade 'list til å gjø:re 'fø:r jæi kom til 'Norge alerede/. I denne ytringen er det trykkmarkeringen i 'Norge som er overflødig. Et annet trekk som påvirker flyten i historien er at noen bøyningssendelser blir markerte med betoning, altså at stavelser som normalt ville vært trykklette får bitrykk: /da hade jæ 'hø:t at e di 'ta:r stu'den,ter/.

Totalt sett har nok NS færre språklige uregelmessigheter enn PS. Det må framheves at begge stimuliene framstår som fullt forståelige, og at begge personene objektivt sett snakker godt norsk.

6.1.3 Opplest tekst

Tabellen nedenfor viser en oppsummering av språkprøven med en opplest nyhetstekst fra hver av aksenttalerne. Avvikene vil bli kommentert ytterligere nedenfor.

Opplest tale	Nederlandsk opplest tekst (NO)	Pakistansk opplest tekst (PO)
Lengde (antall ord, tid)	238, 1,36 min	247 ord, 1, 51 min
Segmentale avvik fra L1-norsk	- /o/ realisert som /u/ (/re'kurdbø:kene/) - uttaler lang vokal (/i:/) som kort	- ikke palatalisering av /k/ foran fremre vokal (/kirne/) - uttaler y som /i/ - uttaler /u/ som /y/
Suprasegmentale avvik fra L1-norsk	- trykkmarkering i sammensatte ord (mangler bitrykk) - flere trykkmarkeringer og fokusaksenter i noen setninger	- trykkmarkering i trykklette stavelser - plasserer hovedtrykk flere steder i en setning
Stopp som forhindrer flyt (pauser, lesefeil, usikker uttale o.l.)	5	10

Tabell 5. Avvik i opplest tekst

Det gav ikke mening å telle grammatiske eller leksikalske feil i analysen av den oppleste teksten fordi språket var normert til bokmål. Korrigeringer, pauser (med og uten lyd) og

lesefeil var vanskelig å skille fra hverandre, så alle ble slått sammen til en kategori jeg har kalt for «stopp som forhindrer flyt». Dette finner en flere tilfeller av i begge lytteprøvene. Begge lydklippene har forholdsvis likt tempo, men PO snakker litt saktere enn NO. Tempoet på språkprøven med PO kan gjøre at den kan oppleves som litt vanskelig å forstå, fordi tempoet forhindrer en naturlig flyt i talen. Et tydelig skille mellom de to prøvene, er at PO har flere stopp som forhindrer flyt i lesningen enn NO. Albrechtsen, Henriksen, og Færch (1980) undersøkte innfødtes reaksjoner på mellomspråk, og skriver om korrigeringer at

[e]xtensive use of restructurings and self-corrections may result in incoherent utterances that are difficult to follow: The interlocutor who has started decoding one structure is forced to start decoding a new structure (Albrechtsen, Henriksen, og Færch 1980: 390)

Det er nødvendig å påpeke at det ikke er sikkert at dette isolert gjør at språket blir vanskelig å forstå. I Albrechtsen, Henriksen og Færch (1980) var det særlig korrigeringer sammen med feil bruk av konjunksjoner og pronomener som ble vurdert lavt.

Når det gjelder segmentale avvik har begge talerne noen avvikende realiseringer av bestemte fonemer. PO palataliserer blant annet ikke /k/ foran fremre vokal i *kyrne*. I tillegg realiseres /y/ som /i/ i dette ordet. Også /ʉ/ realiseres som en fremre vokal som minner om /y/ i ordet *unnsetning*. Av segmentale avvik hos NO, er blant annet uttalen av /u/ for /o/ framtreddende i ordet *rekordbøkene*.

Intonasjonen i framførelsen til PO er også ganske monoton. Dette er det trekket som i størst grad avviker fra norsk. I norsk uttale brukes den tonale utforming i en setning for å framheve ulikt meningsinnhold. Blant annet bidrar tonebevegelser til å dele opp en ytring i mindre enheter (Husby og Kløve 2007). Det er i intonasjonen en kan høre størst intraindividuelle forskjeller hos PO i de to språkprøvene, da tonegangen i den spontane talen oppleves som mindre monoton og er i større samsvar med østnorsk. I tillegg er også trykkmønsteret forskjøvet ved at det markeres trykk på trykklette stavelser: /*tilba:ke på 'ju:re vođen 'kom 'ifra*/. Det skjer i kombinasjon med at delene av ytringen som står i trykksvak posisjon ikke komprimeres gjennom å uttale lydene kortere. Dette kan være en av grunnene til at strukturen oppleves som avvikende.

NO har også i dette lydklippet noen avvik som gjelder bitrykk. I likhet med framførelsen av den spontane fortellingen mangler hun bitrykk i visse sammensatte ord, som i /*våghalsen*/. Tonegangen er også noe avvikende fra norsk, noe som kommer fram ved at trykksvake stavelser også får betoning. I tillegg er intonasjonen noe avvikende, med en tendens til stigende tone i utsagnssetninger.

En kombinasjon av avvikende prosodiske mønster samt stopp som forhindrer flyt,

gjør at begge disse prøvene oppleves som mer avvikende fra norsk enn prøvene produsert med spontan tale. En av årsakene til forskjellene på det suprasegmentale nivået, kan være at innleserne støtte på strukturer de ikke var kjent med, og dermed uttaler feil eller nøler i opplesningen.

6.1.4 Morsmålets betydning for aksenten

Hvorvidt språkprøvene er typiske eksempler på norsk med henholdsvis nederlandsk og pakistansk aksent, er vanskelig å bedømme. Ifølge de Rooy Wiken og Bonde (1971) er det for eksempel vanlig i nederlandsk at sammensetninger med substantiver har trykk på det bestemmende leddet og som regel sammenfaller det med det første leddet (de Rooy Wiken og Bonde, 1971), noe som igjen kan forklare hvorfor NS/NO har problemer med de sammensatte substantivene på norsk. For den PS/PO kunne en si at det uregelmessige trykkmønsteret i framførelsen kunne tolkes som et resultat av at setningsmelodien i urdu er mer monoton enn i norsk, og at trykkmarkeringer er underordnet stavelseslengde i urdu (Kristiansen 1990). Samtidig er det mange individuelle faktorer som spiller inn på hvor godt en person lærer seg et andrespråk, og blant andre Gujord (2013) argumenterer for et økt fokus på det som skaper variasjon mellom innlærere av et andrespråk.

Morsmålets rolle i et andrespråk er et viktig studieobjekt i andrespråksforskning. Bergreen og Tenfjord (2003) viser til at morsmålets rolle både kan tolkes som overførte mønstre fra førstespråket, men også til generelle feil mange andrespråksinnlærere gjør, uavhengig av morsmål. Ifølge Husby og Kløve (2007: 13) er morsmålsoverføringer mest relevant i uttalen og er grunnlaget for det vi oppfatter som utenlandsk aksent. I språkprøvene jeg har karakterisert, er det nok overføring av prosodiske mønstre fra morsmålet som er det mest iørefallende, i og med at grammatiske og leksikalske avvik ikke er særlig framtreddende.

6.1.5 Forskjeller mellom spontan og opplest tale: Metodiske vurderinger

I denne oversikten har jeg vist at det er noen forskjeller mellom hvordan de samme informantene framfører opplest tekst og spontan tale, i tillegg til forskjellene mellom de to aksentene. Forskjellene angikk blant annet tempo, pauser og grammatikk. I visse undersøkelser har det også blitt spekulert i om opplest tale kan bli bedømt som mer aksentpreget enn spontan tale. I. Thompson (1991) undersøkte forskjellen mellom spontan og opplest tale hos L2-brukere og fant også tendenser i sitt materiale (ikke signifikante) til at spontan tale ble vurdert som mindre aksentpreget enn opplest tekst. Derwing og Munro

(1994) mener at oppleste tekster kan fungere godt i evalueringssituasjoner dersom teksten bygger på grammatiske strukturer innleseren allerede kjenner til. Som jeg skal vise i analysen av forståelsestesten, var også elevenes scorer forskjellige for de to situasjonene. Det er viktig å trekke fram at oppleserne fikk lese gjennom teksten på forhånd og spørre om ord og uttrykk de ikke kjente til før opplesningen tok til. De fikk også lese inn teksten flere ganger. I tillegg mener jeg at man ikke kan se bort fra muligheten for at det formelle skillet mellom de to innspillingene kan ha hatt betydning for elevenes vurderinger og poengscore. Dersom den spontane talen oppleves som ledigere i tonen, kan det i sin tur føre til at elevene vurderer denne mer positivt. Modellen med å bruke en ferdigskrevet tekst i forståelsestester er svært vanlig, og tendensene i mitt materiale indikerer at denne metoden bør brukes med visse forbehold.

Som jeg har nevnt i både metodekapittelet og teorikapittelet, bærer det med seg utfordringer å måle forståelse. Jeg skal i den videre delen av analysen konsentrere meg om hvordan informantene har forstått aksentene, og hvordan deres forståelse henger sammen med deres rapporterte holdninger. Til det mener jeg stimulusen har fungert. I tillegg har jeg i denne delen gjennomført en analyse av aksentene, som gjør det mer tydelig hva informantene kan ha reagert på under opplesningen, og som jeg vil ta med meg i analysen av hvor godt elevene har forstått disse eksemplene på norsk med utenlandsk aksent. I tolkningen av resultatene i lytteforståelsestesten og holdningstesten vil jeg også fortsette å vurdere hvorvidt resultatene kan være påvirket av metodiske valg.

6.1.6 Oppsummering

Hensikten med denne korte analysen av aksentene var å peke på noen generelle kjennetegn ved aksentene for å få en bredere forståelse av hvorfor elevene rangerer som de gjør. Disse karakteristikaene kan ikke i seg selv si noe om hvorfor elevene scorer godt eller dårlig, eller hvilke trekk elevene reagerer på. Men sett i sammenheng med elevenes egne kommentarer kan det gi et tydeligere bilde på hva elevene opplever som vanskelig i den utenlandske aksenten de får høre. I tillegg var det også et poeng med denne analysen å vise forskjellene mellom spontan og opplest tale og undersøke hvorvidt avvikene er de samme eller ikke når aksenttalerne leser inn en tekst som når de får snakke fritt. Dette vil jeg ta med meg videre i analysene av elevenes resultater på forståelsestesten.

6.2 Elevenes kommentarer

I dette delkapittelet skal jeg diskutere elevenes egne kommentarer og si noe om hva som kjennetegner disse, og hva de sier om det elevene synes var vanskelig med lydklippene. Dette delkapittelet svarer på forskningsspørsmål 2: Hva rapporterer elevene som vanskelig å forstå? I noen tilfeller vil jeg også diskutere hvorvidt de reflekterer holdninger i tråd med Prestons teori om at metaytringer om språk kan gi innsikt i bakenforliggende syn og holdninger. Jeg vil drøfte elevenes kommentarer for hvert enkelt opptak.

6.2.1 Elevenes ytringer om vanskelighetsgrad

Elevenes metaspråklige kommentarer svarer på spørsmålet «Hvorfor synes du personen var lett/vanskelig å forstå?». Kommentarene ble delt inn etter hvorvidt de gav uttrykk for at lydklippene var lette eller ikke, og dette kom som regel eksplisitt fram i kommentaren. Det tegnet seg raskt visse mønstre, da svært mange av informantene hadde kommentert trekk som hadde med ett eller flere av følgende fenomener å gjøre: artikulasjon, aksent og prosodiske trekk. Samtidig var det stor spennvidde i kommentarene, med tanke på hvor spesifikke de var. I den videre oversikten vil jeg vise eksempler på kommentarer som gjelder disse trekkene. Det var også en del kommentarer som falt utenfor disse tre hovedområdene. Kommentarer som gjelder andre sider av lydklippet vil også bli kommentert og er kategorisert under overskriften «generelle kommentarer» i tabellen. Denne inndelingen i fire ble i hovedsak gjort for å få et overblikk over hva elevene la merke til og noterte, og for å se om det dannet seg noen mønstre. Kommentarene kunne naturligvis vært mer fininndelt enn det jeg har valgt å gjøre her, men jeg synes allikevel inndelingen viser visse mønstre som sier noe om hva elevene rapporterer som vanskelig å forstå. Aksentbakgrunn og type tekst forkortet til PO og PS for pakistansk aksent, opplest og spontan tekst, og NO og NS for nederlandsk aksent, opplest og spontan tekst (i likhet med karakteriseringen av aksentene).

Et stort flertall av informantene valgte å si noe om hva de syntes var lett eller vanskelig med innspillingene, og svarprosentene var jevnt over høye (over 90 %).

Kommentarene gir innsikt i hva elevene legger merke til når de hører aksentpreget tale.

Kommentarene til PO besto av seks kommentarer som gav uttrykk for at de syntes det var lett å forstå, mens 91 informanter uttrykte at det var trekk i aksenten som forringet forståelsen. Fem skrev ingen kommentarer i det hele tatt. Kommentarene til NO inneholdt 28 svar som beskrev hva som gjorde det lett å forstå, mens 69 informanter gav uttrykk for at de hadde møtt på noen utfordringer med å forstå hva hun sa. Fem svarte ingenting på

spørsmålet. I kommentarene til lydklippet med NS gav 77 av kommentarene uttrykk for at de ikke hadde hatt problemer med å forstå innholdet, mens bare ti informanter kommenterte ting de hadde hatt problemer med. Femten kommenterte ingenting. For PS var det 23 informanter som ikke kommenterte i det hele tatt, mens 55 av kommentarene rapporterte trekk som gjorde det vanskeligere å forstå. 24 av informantene rapporterte at de syntes det var lett å forstå.

Lytte-stimulus	Kategori	Lett/vanskelig	Kommentarer
NO	Artikulasjon	Lett	«Snakket sakte og tydelig» (informant 0013)
PO			«Snakket rolig» (informant 0011)
NS			«Tydelig og god norsk» (informant 0041)
PS			«Litt tydelig og klar» (informant 0009)
NO		Vanskelig	«Vanskelig, fordi hun snakket utydelig» (informant 0048)
PO			«Mumling, uttale» (informant 0045)
NS			«Litt uklar» (informant 0010)
PS			«Snakket litt fort og utydelig» (informant 0028)
NO	Aksent	Lett	«Fordi aksenten ikke er langt unna det jeg selv er vant til» (informant 3018)
PO			«Norsken var bra til tross for aksent» (informant 2096)
NS			«Ikke så sterk aksent» (informant 0005)
PS			«Snakket sammenhengende og med grei aksent» (informant 0046)
NO		Vanskelig	«Snakket litt gebrokkent norsk» (informant 0058)
PO			«Snakket litt gebrokkent» (informant 2120)
NS			-
PS			«Gebrokken norsk» (informant 3040)

Lytte-stimulus	Kategori	Lett/vanskelig	Kommentarer
NO	Prosodiske trekk	Lett	«Lett å forstå, men hun snakket rart (tonefall/dialekt) (informant 3040)
PO			«Lett fordi det er en slags rytme» (informant 0064)
NS			«Hørtes nesten flytende ut» (informant 0032)
PS			«Lett å forstå pga. flyt» (informant 2099)
NO		Vanskelig	«Hadde klar uttale, men rytmen som lå i bakgrunnen gjorde at det ble litt vanskeligere å konsentrere seg om hva som ble sagt» (informant 2112)
PO			«Feil tonefall og uttalelsen av noen bokstaver var annerledes» (informant 2098) «Blander ki/ky» (informant 0001)
NS			-
PS			«Utradisjonelt tonefall» (informant 2118)
NO	Generelle kommentarer	Lett	«Snakka relativt bra norsk» (informant 2116)
PO			«Uttaler så å si korrekt. Snakker litt lavt og beskjedent» (informant 0034)
NS			«De fleste ord var riktig uttalt» (informant 0007)
PS			«Snakket relativt godt» (informant 2116)
NO		Vanskelig	«Uttalelsesfeil» (informant 2110)
PO			«Leseren stammet litt underveis» (informant 3002) «Dårlig norsk» (informant 2113)
NS			«Setningsoppbyggingsfeil. Dårlig uttale, rart tonefall» (informant 3033)
PS			«Skjønte ikke setningene» (informant 3018)

Tabell 6. Gruppering av elevenes kommentarer.

Mange trekk går igjen i kommentarene for de fire innspillingene, og det varierer i hvilken grad ytringene er spesifikke eller globale kommentarer om språklige trekk. Preston og Niedzielsky (2000: 261) mente at lekfolk sjelden diskuterer «fonology qua fonology». Det mener jeg kommentarene i min undersøkelse også bekrefter. Ingen av kommentarene som gjelder fonologi er veldig spesifikke (kanskje med unntak av kommentaren til informant 0001). Likevel bruker elevene en del fagord for å beskrive prosodiske trekk: *intonasjon*, *trykk*

og *tonefall* er begreper som går igjen i flere av informantenes kommentarer. Ifølge Preston (2000, 2004) kan bestemte lingvistiske fakta være mer eller mindre tilgjengelige for lekfolk, og noen av kommentarene viser at mange informanter er i stand til å komme med ganske nøyaktige observasjoner. Men ikke alle de fonologiske trekkene som er til stede i opptaket er like tilgjengelige for ikke-lingvister. Det er for eksempel ingen som kommenterer NS sitt manglende bitrykk i sammensatte ord (se punkt 6.1.2), da dette er et fenomen som er utilgjengelig for informantene. Dette resulterer i at mange av kommentarene som gjelder uttalen tar form som svært generelle betraktninger. Særlig åpenbart er dette for kommentarene som beskriver *tydelighet* og *utydelighet*, som er svært godt representert i datamaterialet (106 forekomster totalt). I oversikten har jeg valgt å gruppere disse kommentarene under overskriften «artikulasjon» fordi det var veldig mange kommentarer som tok opp nettopp slike trekk i innspillingene. Selv om *tydelighet* og *utydelighet* kan være artikulatoriske trekk, er det en mulighet at *tydelighet* og *utydelighet* i elevkommentarene kan tolkes som generelle, globale uttrykk for elevenes *opplevelse* av den muntlige framførelsen. Med tanke på at den samme innspillingen godt kunne bli karakterisert som både tydelig og utydelig av ulike informanter, tyder det på at det ikke nødvendigvis er et begrep som sier noe om artikulasjonsferdighetene til taleren. Det at visse informanter oppfatter stemmen i lydklippet som *tydelig* og at vedkommende produserte *klare lyder*, kan også tolkes som at den kognitive prosesseringen av lydklippene har gått greit. Det er vanskelig å si hvilke fenomener begrepene egentlig beskriver, særlig når den metodiske framgangsmåten ikke gir rom for å stille oppfølgingsspørsmål, men det er sannsynlig at begrepet (*u*)*tydelighet* kan være et folkelingvistisk uttrykk for flere fonologiske og artikulatoriske fenomener samtidig.

Preston (2004) mener at det ofte er korrekthetsidealer som danner grunnlaget for folkelingvistiske ytringer, og Carlsen (2006: 311-312) hevder at noe av det som skiller dialekter og utenlandske aksenter, er at dialekter i større grad bedømmes etter funksjonalitet og ikke korrekthet. I mitt materiale vises dette gjennom at informantene ofte påpeker hva som er *feil* og begrunner problemer med forståelsen i dette. Dette kommer fram i kommentarene: Flere påpeker både grammatiske, prosodiske og fonologiske feil og avvik. Selv om disse kommentarene er korte uttrykk for elevenes egne opplevelser av hva som er vanskelig, kan de også si noe om generelle holdninger og normer (jf. Jaworski et.al 2004). Kommentarene viser at elevene har en formening om hva som er korrekt og feil, og at noen vurderer sin egen forståelse opp mot disse idealene. Et eksempel på dette finner vi hos informant 0007, som bedømmer forståeligheten i lydklippet etter hvorvidt det var korrekt eller ikke: «De fleste ord var riktig uttalt». Skal vi følge resonnementet til denne informanten, er ytringer forståelige

hvis de er korrekte, eller «riktig uttalt». Informanten har lagt inn en modifisering ved å påpeke at «de fleste» ordene var riktig uttalt, så han har nok lagt merke til at uttalen ikke stemte helt overens med normen han legger til grunn. Selv om han ikke uttrykker det eksplisitt, er det nærliggende å tro at *korrekt* i dette tilfellet er en innfødt varietet av norsk. I andre kommentarer vises slike korrekthetsidealer gjennom dikotomien «bra/god norsk» på den ene siden og «dårlig norsk» på den andre. Karakteristikk som god/dårlig og korrekt/feil tyder på at informantene vurderer talernes *lingvistiske kompetanse* (jf. Bourdieu 1991), og deres mulighet til å produsere *adekvate* ytringer. Ifølge Bourdieu er det det dominerende språket som har definisjonsmakt over hvilke språklige former som har høy eller lav verdi. Informantene i denne undersøkelsen er i stor grad representanter for majoritetsspråket, altså det dominerende språket i språksamfunnet Norge. Kommentarene kan derfor bære preg av at informantene som representanter for majoritetsspråket har definisjonsmakt over hva som er «god» og «dårlig» norsk. Selv om det kan virke som om kommentarene evaluerer *kvaliteten* i aksenten, kan de allikevel være et uttrykk for sosiale konvensjoner og for hva som har status og prestisje i språksamfunnet (jf. Kulbrandstad 2006b).

Totalt sett er det ikke så mange som kommenterer grammatiske avvik, og de som kommenterer dette, trekker det sjelden fram som det eneste trekket som har påvirket forståelsen negativt. Av informantene som *har* kommentert grammatiske feil, finnes det både spesifikke og mindre spesifikke kommentarer. I innspillingen med spontan tale og nederlandsk aksent kommenterer blant annet én informant at han hører setningsoppbyggingsfeil. Som jeg viste i karakteriseringen av aksentene, er grammatiske avvik svært lite framtrædende i dette lydklippet, og det er ikke registrert noen avvik av akkurat den typen eleven viser til i opptaket. Dette kan tyde på, som Kulbrandstad (2008) også fant, at noen informanter generaliserer over funn som bare opptrer sporadisk, eller som ikke forekommer i det hele tatt. Feil i setningsoppbygging er et vanlig trekk ved flere av de språklige produktene som har oppstått på grunn av språkmøter, som for eksempel mellomspråk og multietnolektisk norsk (se bl.a. Berggreen og Tenfjord 2003, Opsahl og Nistov 2010), og er et trekk som kan oppleves som salient. Som beskrevet i teorikapittelet, er stereotypier stivnete oppfatninger basert på tidligere erfaringer med språk og språkbrukere. Det at informantene oppgir feil som ikke eksisterer, eller opptrer svært sporadisk, blant trekk som har gjort det vanskelig å forstå, kan tolkes som at informantene til en viss grad stereotyperer taleren, og at visse forventninger om bestemte uttaletrekk kan forme inntrykket av hele opptaket (og kanskje også av stemmen bak aksenten) (jf. Rubin 1992).

Mange har brukt begrepet *aksent* for å beskrive hva som gjorde innspillingen lett og vanskelig. Noen har kommentert at kjennskap til «den måten å snakke på» gjorde at de syntes det var lett å forstå. Det tyder på at noen informanter selv mener at eksponering kan påvirke forståelsen positivt (jf. Gass og Varonis 1984). Utenom disse kommentarene er det få som har påpekt at aksenten i seg selv gjorde det *lettere* å forstå. Aksent blir derimot ofte trukket fram som noe de har forstått godt «på tross av». Det tyder på at den utenlandske aksenten er et salient trekk; *the contrastive mandate* (Preston 2009: 108). En legger merke til trekk som kontrasterer med det man vanligvis hører eller bruker selv.

Med tanke på de innledende bemerkningene i 2.2.3, og det semantiske innholdet i begrepene *utenlandsk aksent* og *gebrokken*, var det positivt å legge merke til at de aller fleste informantene brukte begrepet *aksent* og ikke *gebrokken* om talemåten til jentene på opptakene²⁰. I den grad *gebrokken* blir brukt som karakteristikk i kommentarene, er det som regel noe som har forårsaket problemer for forståelsen. Folkelingvistiske ytringer kan si noe om hvilke konnotasjoner som følger bestemte språklige strukturer og språkideologiske strømninger (jf. Jaworski, Coupland, og Galasinski 2004). Kanskje er dette et uttrykk for at flere tar i bruk den mer nøytrale termen «aksent» for å beskrive denne måten å snakke på. Men det skal sies at ordet *aksent* sto skrevet i skjemaet elevene skulle svare på²¹ og kan ha vært med på å påvirke at elevene brukte dette begrepet i stedet for *gebrokken* (*semantic priming*²²).

Når det gjelder de generelle kommentarene er dette en samlekategori for ytringer som enten inneholdt mange ulike trekk i samme ytring, eller som ikke passet inn under noen av de andre kategoriene (enten fordi de omhandlet andre typer fenomener, eller fordi de var så generelle at det var vanskelig å plassere de i en kategori). Et eksempel er ytringen til informant 3018 som rapporterer at han ikke forsto setningene til PS. Informanten scoret faktisk 8 poeng i lytteforståelsestesten, men rapporterte sin egen forståelse som svært lav. Som Husby og Kløve (2007) forklarer, bidrar intonasjonen blant annet til å dele opp en ytring i mindre enheter. Dersom prosodiske trekk som intonasjon er veldig avvikende, kan det oppleves vanskeligere å avkode setningene, og prosesseringen går ikke lenger automatisk. Avvik fra talemåten man er vant til kan forårsake en forsinkelse i prosesseringen (jf. Floccia et al.) og ytringen kan dermed oppleves som vanskeligere å forstå.

Det er noen forskjeller mellom kommentarene som gjelder spontan tale og de som

²⁰ 8 informanter bruker begrepet «gebrokken», mens 34 informanter bruker begrepet «aksent».

²¹ Se vedlegg 1 for det fullstendige svararket til informantene.

²² «Semantic priming occurs when a word presented earlier activates another, semantically related word» (Carroll 2008: 123)

gjelder opplest tekst. Ved opplest tekst (med både pakistansk og nederlandsk aksent) er det en andel av informantene som kommenterer trekk som har med selve lesingen å gjøre, noe som blant annet kan eksemplifiseres i kommentaren til informant 3002 som refererer til taleren som «leseren». Jeg viser til punkt 6.1.5 hvor jeg diskuterte fordelene og ulempene med spontane og oppleste lyttestimuli, og de metodiske implikasjonene ved å velge ulike typer lyttestimuli. Bruk av opplest tale kan være utfordrende når innleseren ikke har norsk som sitt førstespråk, og kan påvirke tempoet og flyten i teksten ved at de støter på strukturer de ikke er kjente med (jf. Derwing og Munro 1994).

Til tross for at informantene hadde begrenset plass, er noen av kommentarene ganske spesifikke, mens andre er svært folkelige og globale. Den kvantitative tilnærmingen tillater ikke oppfølgingsspørsmål, og dermed blir det vanskelig å gå i dybden på hva kommentarene betyr. Det er ikke så lett å vite hvorvidt trekkene informantene selv beskriver er trekk som faktisk hindrer de fra å forstå, eller om det er andre ting som driver dem til å kommentere som de gjør. I de fleste tilfellene er det nok sannsynlig at elevene trekker fram det mest saliente i opptaket de har hørt. Dette kan naturligvis samsvare med det som faktisk oppleves som vanskelig, mens i andre sammenhenger kan slike kommentarer like gjerne omhandle trekk informantene synes er «irriterende» (jf. Johansson 1978 Harnæs 2001). Kommentarene inneholder både ytringer om trekk som er tilstede i opptaket, som for eksempel avvikende intonasjon og prosodi, og sammenblanding av /i/ og /y/ (jf. 6.1), men også trekk som ikke er tilstede, eller som opptrer sporadisk.

6.2.2 Oppsummering

Både Jaworski, Coupland, og Galasinski (2004) og Preston (2009) mener at folkelingvistiske kommentarer er verdifulle for sosiolingvistikken fordi de kan si noe om sosiale grupperinger, kontrollmekanismer, språkideologi og holdninger. Gjennom denne diskusjonen har jeg vist at selv korte ytringer elisert i sammenheng med en forståelsestest kan gi innsikt i hva elevene opplever som lett og vanskelig å forstå, i hvilke metaspråklige begreper som er i bruk, og kanskje også avdekke visse holdninger og stereotypier. Kommentarene til informantene er både mer og mindre spesifikke. Særlig ytringer som omhandlet prosodi og intonasjon er ganske generelle. Det kommer tydelig fram at *korrekthet* er et ideal for mange av informantene, og at avvik av fonologisk art er noe mange kategoriserer som vanskelig å forstå. Det at elevene fanger opp den utenlandske aksenten, viser at selv små avvik i talen er med på å lokalisere personene i bestemte kategorier (jf. Blommaert 2010), og i denne

sammenhengen er det liten tvil om at elevene plasserer personene i kategorien «utenlandsk».

I neste delkapittel skal jeg legge fram resultatene fra forståelsestesten og se nærmere på elevenes scorer for faktisk og rapportert forståelse.

6.3 Resultater forståelsestest

Det første og andre forskningsspørsmålet mitt adresserte hvor god forståelse (både rapportert og faktisk) elever ved videregående skoler har av norsk med utenlandsk aksent, samt hvilken rolle elevenes språklige bakgrunn har å si for hvor godt de forstår og hvor godt de rapporterer å forstå aksentpreget tale. I dette kapittelet vil jeg forsøke å svare på det ved å vise til poengscorene fra lytteforståelsestesten og de selvrapporterte vurderingene av språkprøvene. Underveis vil jeg også analysere og diskutere hvorfor resultatene fortøner seg som de gjør, og vise sammenhenger mellom elevenes bakgrunn og lytteforståelse. Jeg vil da legge de innledende hypotesene til grunn i tillegg til teorien presentert i kapittel 3. Jeg vil også se mine resultater i lys av tidligere forskning.

6.3.1 Faktisk forståelse av hver lytteprøve

Tabell 7 nedenfor viser det totale gjennomsnittet for hver av innspillingene elevene fikk høre, samt hvordan scorene fordeler seg på skalaen gjennom ulike mål (median, standardavvik og høyeste og laveste score). Lyttestimuliene har fått navn etter landopprinnelse (på personen som leste inn) og hvorvidt det er opplest eller spontan tale²³. Som en kan se i tabell 7, er gjennomsnittsverdiene høye, og standardavvikene forteller at resultatene ikke er spredd ut over hele skalaen; det er få uteliggere i materialet.

Faktisk forståelse	Gj.snitt	Median	Standardavvik	Laveste score	Høyeste score
NO	9,1	10	1,09	6	10
PO	7,9	8	1,73	3	10
NS	9,6	10	0,94	6	10
PS	9,4	10	0,93	5	10

Tabell 7. Totale verdier per innspilling

Unntaket i begge tilfellene er innspilling to, altså monologen hvor den pakistanske jenta leser opp en «nyhet». Her er både gjennomsnittsverdien lavere og standardavviket høyere, noe som betyr at det er flere som har hatt problemer med å forstå teksten, og at svarene spenner bredere i skalaen enn for de andre innspillingene.

²³ N= Nederland, P= Pakistan, O= Opplest, S= Spontan tale.

6.3.2 Forskjeller i faktisk forståelse mellom de ulike tekstene

Forskjellene i materialet kan illustreres nærmere i en tabell som viser spredningen av score per innspilling. Her har elevenes score blitt gruppert i én av fire kategorier. Tallet bak hver kategori indikerer hvilken poengscore de representerer.

	Svært god (10)	God (9)	Middels (8)	Lav (7 eller mindre)	Totalt
NO	54	20	16	12	102
PO	27	8	35	32	102
NS	83	2	14	3	102
PS	61	26	10	5	102

Tabell 8. Elevenes forståelsesscore fordelt i kategorier (viser frekvens).

Som en kan se, er det flere som scorer i den nedre delen av skalaen i de to første innspillingene. Prosentvis representerer de som scorer 7 eller lavere poeng rundt 12 % av informantene for teksten om akrobaten Nic Wallenda (framført med nederlandsk aksent), og rundt 30 % av informantene for teksten om vevkunstneren Sue (framført med pakistansk aksent). I en statistisk sammenligning mellom spontan og opplest tale for hver av de to innleserne viste en Kruskal-Wallis-test at det er sterkt signifikante forskjeller mellom de to situasjonene for begge informantene ($p < 0,01$).

Det kan være flere grunner til dette. Som jeg viste i karakteristikken av aksentene, hadde blant annet den pakistanske jenta noen flere språklige avvik i opplest tale, særlig hva gjelder fonologiske og prosodiske trekk. Det er også mulig at innholdsspørsmålene var noe vanskeligere for denne teksten (selv om de var prøvd ut på forhånd), eller at poengberegningene kan ha vært unøyaktige. Unøyaktighet i poengberegningen eller spørsmålsstilling er imidlertid lite trolig fordi tallene fra elevenes opplevde forståelse og korrelerer (svakt) med resultatene fra deres faktiske forståelse. Også i selvrappoteringsen av forståelsen graderer elevene denne innspillingen lavere (se 6.3.4). Svarene ble gjennomgått to ganger og sammenlignet. I tilfeller hvor det var avvik ble disse gjennomgått en tredje gang. Det var heller ikke én bestemt feil som gikk igjen i elevenes svar. Noen hadde utelatt å svare på spørsmål, og noen svar viste tydelig at eleven ikke hadde fått med seg innholdet.

En annen mulighet er at innholdet i teksten var mer komplisert enn for de andre monologene. Teksten om vevkunstneren Sue, som får overraskende besøk av nabokyrne, har nok et litt høyere abstraksjonsnivå og inneholder mer informasjon enn den første teksten. Når en ser på svarene elevene selv har gitt, er det imidlertid ingen som har referert til innhold eller til at teksten var vanskelig fordi de ikke hørte svaret på spørsmålet i lydklippet. Forståelsestesten ble utformet slik at svarene på spørsmålene skulle være informasjon som

kom tydelig fram i lydklippet. Allikevel kan det være at innholdet kombinert med framførelsen gjorde denne innspillingen vanskeligere å forstå enn de andre tre. Når det gjelder elevenes egne kommentarer på hva som gjorde klippene vanskelige å forstå, er det ingen som har skrevet at lydkvaliteten var dårlig, eller henvist til andre rent praktiske vanskeligheter med klippene. Samtlige elever referer til trekk ved uttalen og artikulasjon. Jeg velger derfor å tro at det først og fremst var trekk ved uttalen som gjorde at elevene syntes denne monologen var den vanskeligste. Elevenes egne kommentarer ble analysert for seg selv i punkt 6.2.

Som jeg allerede har poengtert i karakteristikken av aksentene, er det forskjeller mellom den språklige framførelsen i opplest og spontan tale. Det gjelder også for resultatene fra forståelsestesten, og særlig stor forskjell er det mellom resultatene for den pakistanske aksenten i en opplest monolog og monologen hvor hun forteller en historie. Forståelsen av den samme personen øker med 1,5 poeng når hun får snakke fritt, uten manus. Dette har nok flere årsaker, hvorav noen er kontekstuelle, noen språklige, og noen knyttet til intra-individuell variasjon hos den respektive L2-brukeren. Som jeg har vist til i karakteriseringen av aksentene, kan det være at personen som leser, møter på ukjente ord og strukturer i nyhetsteksten som kan skape reduksjon i taleflyten. Derwing og Munro (1994) undersøkte hvorvidt spontan tale fungerte fordelaktig i en evalueringssituasjon, hvor talerne først produserte en spontan narrativ, og deretter leste opp en transkripsjon av sin egen monolog. Informantene vurderte grad av aksent i lyttestimuliene. De kom fram til at dersom strukturen i begge situasjonene er identiske, hadde det heller ingen effekt på vurderingen av talen. Ideelt sett bør altså opplesningene og den spontane talen bygge på det samme materialet. Det er problematisk å gjennomføre i et forsøk som skal undersøke lytteforståelse, fordi hver tekst må være unik, og det er en fordel at forskeren til en viss grad sikrer kvaliteten på innholdet i monologene.

For å forstå hvorfor spontan tale forstås bedre enn opplest tale, må også de kontekstuelle forholdene tas i betraktning. Spontan tale kan tenkes å representere en situasjon hvor det er mindre avgjørende å få med seg alt innholdet enn i en opplest nyhetstekst. I tillegg er konteksten i selve lydklippene en annen. De forteller patosfylt om situasjoner som er gjenkjennbare, og innholdet er noe elevene kan relatere til, til en viss grad, i motsetning til den oppleste teksten som presenterer en historie om noe de ikke nødvendigvis har kjennskap til. Kanskje synes elevene også at situasjonen var mer autentisk, og dermed vurderte den annerledes. I tillegg viste jeg også i karakteristikken av aksentene at de spontane opptakene også inneholdt flere diskursmarkører og pauser. Slike diskursive strategier kan ha ført til at

det ble lettere å «å henge seg på igjen» om informantene datt ut av fortellingen.

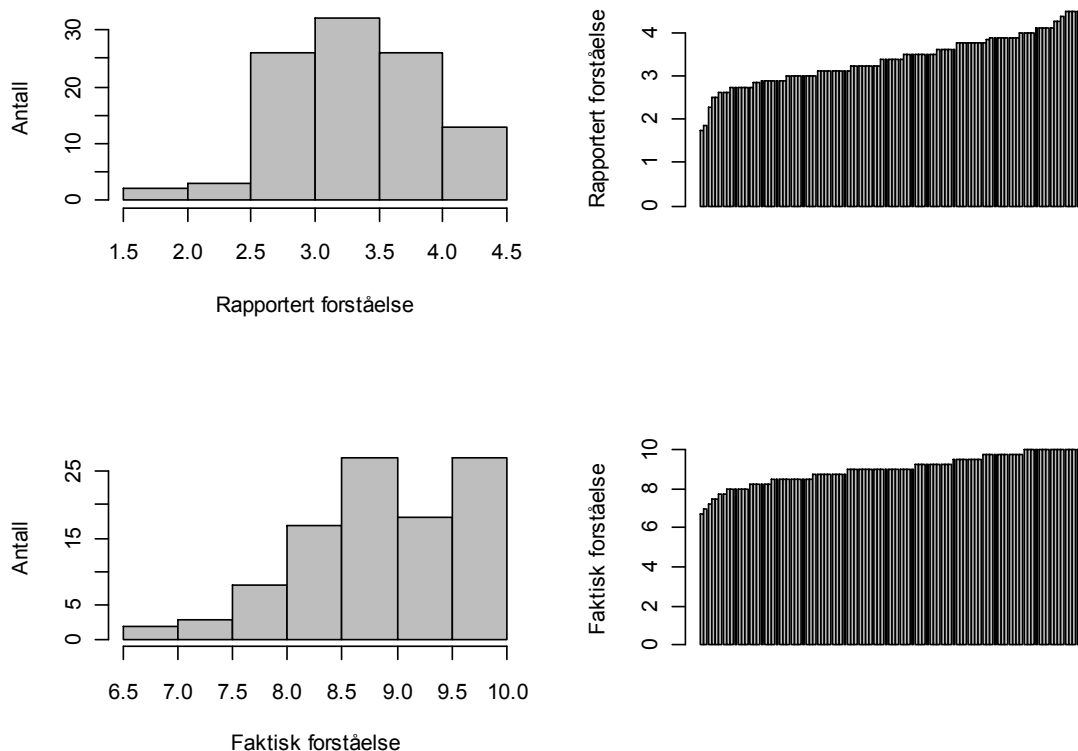
Siden dette underkapittelet behandler forskjellene mellom de ulike innspillingene, er det også nødvendig å si noen ord om hvorvidt aksenttalernes bakgrunn kan ha hatt betydning for hvordan de bedømmer. Nederlandsk er et germansk språk, og de strukturelle og fonologiske forskjellene mellom norsk og nederlandsk er mindre enn mellom norsk og urdu. Det at nederlandsk strukturelt sett ligger nærmere norsk, kan ha gjort denne aksenten lettere å forstå, i tillegg til at den inneholder litt færre feil (se oversikt over avvik i 6.1). I 2.1.3 trakk jeg fram hvordan undersøkelsen til Harnæs (2001) viste at aksenter som lå nærmere norsk fonetisk og fonologisk sett, ble vurdert med høyere uttaleferdigheter enn de som hadde morsmål som lå fjernt fra norsk (lingvistisk sett). I min undersøkelse var det også en signifikant forskjell mellom innspilling 3 (NS) og 4 (PS). Resultatene kan peke på at informantene fant det lettere å forstå nederlandsk aksent enn pakistansk aksent.

6.3.3 Skeivfordeling – Hvorfor?

I forståelsestesten var det mulig å oppnå en maksimal poengsum på 10 dersom man fikk full pott på hvert av innholdsspørsmålene. Alle scorene per informant (for de alle fire innspillingene) ble slått sammen til én gjennomsnittsverdi: faktisk forståelse. Det kan se ut til at de fleste informantene befinner seg i det øvre sjiktet av skalaen, noe som tyder på at dataene ikke er normalfordelte (se figur 6).

Normaliteten i datamaterialet ble testet ved hjelp av Shapiro-Wilk-testen for normalitet, som bekreftet mistanken om at verdiene for faktisk forståelse avvek fra normalitet ($p < 0,05$). Avviket fra normalitet synes særlig godt i toppen av diagrammet (figur 6): Toppen i skreddiagrammet er «flat» og ser nesten avskåret ut. Mønsteret diagrammet tegner, kan antyde at tallene er naturlig normalfordelte, men skeivfordeler seg på grunn av at et stort antall informanter fikk full score i lyttetesten (jf. den flate toppen på skreddiagrammet). Det kan være flere årsaker til en slik skeivhet. Én mulighet kan være at testen ikke differensierer godt nok mellom de ulike nivåene av forståelse, og at de flinke elevene som forsto godt derfor «klumper seg sammen» på toppen. En slik konsentrasjon av en gruppe kan skyldes en metodisk svakhet: Dersom innholdsspørsmålene var for enkle å svare på, kunne det føre til at mange fikk full score på forståelse. En mulig løsning på dette metodiske problemet i framtidige tester av lignende natur kan være å inkludere flere spørsmål til tekstene elevene får høre, slik at differensieringen mellom dem blir mer presis. Under utformingen av datamaterialet var det imidlertid viktig å formulere spørsmål med svar som ikke var

tvetydige, og hvor innholdet kom tydelig fram av innspillingen. En må også være påpasselig med å ikke lage en lyttetest som i for stor grad gagner de skoleflinke elevene, hvor for eksempel formen på undersøkelsen eller hukommelse kan farge resultatene i stor grad. Disse forholdene mener jeg min versjon av testen har tatt hensyn til, fordi jeg stilte spørsmål hvis svar kom eksplisitt fram i innspillingene, og fordi jeg hadde relativt få spørsmål.



Figur 6. Normalfordeling og skeivfordeling av henholdsvis rapportert og faktisk forståelse

Selv om det er mulig at svakheter i datainnsamlingen har skapt skeivhetene i datamaterialet, er det verd å påpeke at det totalt sett er mye normalitet i det innsamlete materialet. Skeivhetene jeg her har vist til, skyldes først og fremst at det er *mindre* avstand til gjennomsnittet og/eller medianen enn forventet, men det som særlig kan forårsake lite reliable resultater eller store sprik i fordelingen, er for *store* avstander mellom observasjonene i materialet og medianen/det totale gjennomsnittet (for eksempel i et materiale hvor det er mange «uteliggere»). Undersøkelsen har slik sett fungert godt fordi den ikke gir rom for store sprang mellom beleggene i materialet, som kan forstyrre analysene.

Det er likevel ikke sikkert at skeivfordelingen skyldes en metodisk svakhet. Én mulig forklaring på hvorfor materialet fordeler seg skeivt, er at man må regne med at hver

informant i alle tilfeller forstår et minimum av hva som blir sagt, i og med at det er variant av deres eget morsmål de får høre. Derfor er det ingen informanter som får 0 poeng, og gjennomsnittscoren vil for alle innspillingene fordele seg fra omtrent midten av skalaen og oppover. En av de hypotesene jeg innledet dette arbeidet med, var at mye språklig variasjon kan være med på å fremme forståelse og at eksponering for talespråklig variasjon kan tenkes å virke fordelaktig for lytteforståelsen (jf. Delsing og Åkesson 2005). Dersom det er tilfelle at informantene jevnt over forstår norsk med utenlandsk aksent ganske godt, ville ikke det å endre metoden for datainnsamling endret den skeive fordelingen av observasjoner: Materialet ville i så fall vært skeivfordelt på grunn av dataenes natur. Muligheten for at kjennskap til språklig variasjon kan påvirke forståelsen, skal jeg komme tilbake til i 6.3.6 når jeg analyserer sammenhengen mellom forståelse og bakgrunn.

6.3.4 Rapportert forståelse av hver lytteprøve

Rapportert forståelse ble målt gjennom to ulike formuleringer i lyttetesten. Først skulle elevene svare på hvorvidt innspillingen de hørte var lett eller vanskelig å forstå, gradert på en skala fra 1 til 5, hvor 1 representerte at innspillingen var svært lett å forstå, mens 5 at den var svært vanskelig. Denne formuleringen kom umiddelbart etter at elevene hadde svart på innholdsspørsmålene. Videre skulle de si seg enige eller uenige i en påstand om at innspillingen var lett å forstå, og denne påstanden var det nest siste spørsmålet på skjemaet til elevene. Som det framgikk av figur 6 over, er tallene for rapportert forståelse normalfordelte.

Nedenfor (tabell 9) kan en se at det er særlig den tredje innspillingen som rapporteres som svært lett med en total gjennomsnittsverdi på over 4. Innspilling 1 havner på omtrent 3,6, mens innspilling 4 på rett over 3. Den lavest bedømte innspillingen av de fire er innspilling 2, som igjen skiller seg ut som den lytteprøven informantene syntes var vanskeligst å forstå med en gjennomsnittsverdi på 2,38. Standardavvikene, som er på rundt 1 for alle fire språkprøvene, viser at spredningen i skalaen ikke er stor, og at elevene har vært nokså enige i sine rapporteringer av forståelsen.

Innspillinger	Rapportert forståelse 1	Rapportert forståelse 2	Gj.snitt rapportert forståelse	St.avvik
1 (NO)	3,58	3,67	3,6	1
2 (PO)	2,45	2,31	2,38	0,96
3 (NS)	4,47	4,46	4,47	0,82
4 (PS)	3,08	3,19	3,13	1,02

Tabell 9. Gjennomsnitt for rapportert forståelse.

6.3.5 Forholdet mellom faktisk og rapportert lytteforståelse

Jeg vil nå se nærmere på forholdet mellom faktisk og rapportert forståelse hos ungdommene. Som jeg allerede har diskutert i kapittel 3, er det flere som har dokumentert et skille mellom disse to størrelsene (se punkt 3.1.2). I tillegg er også den metodiske framgangsmåten for å få tilgang til disse dimensjonene av forståelse forskjellig, da den ene er basert på selvrapportering, og den andre på hvordan forståelsen manifesterer seg gjennom ytring (se 4.4). Resultatene fra forståelsestesten vil i den videre analysen av sammenhengen mellom forståelse og holdninger og forståelse og språklig bakgrunn og erfaring bli slått sammen til én verdi kalt *faktisk forståelse* og én kalt *rapportert forståelse*. Grunnen til at resultatene for alle fire innspillingsene vil bli slått sammen, er fordi eventuelle korrelasjoner i den statistiske analysen i mindre grad vil være et utslag av rene tilfeldigheter, samtidig som det også blir lettere å se etter generelle mønstre i materialet.

For å sammenligne de to dimensjonene vil hver informants score for rapportert forståelse bli plassert i én av fire grupper. I denne inndelingen er det informantenes poengfordeling som grupperes, og av oversikten nedenfor (tabell 10) framkommer det hvilke verdier (poengscore eller skalaverdier) som faller inn under hver av kategoriene.

	Svært god	God	Middels	Lav
Rapportert forståelse	5	4	3	2-1
Faktisk forståelse	10	9	8	7 eller lavere

Tabell 10. Poengscorer og skalaverdier for rapportert og faktisk forståelse fordelt i kategorier.

Grunnen til at inndelingen har fått akkurat fire kategorier, er fordi forskjellen i den øvre delen av skalaen viste seg å være større (og kanskje viktigere) enn forskjellene i den nedre delen av skalaen. Det var større differanse i antall informanter mellom score 4 og 5 i skalaen, enn mellom 1 og 2 i skalaen for de rapporterte forståelsesscorene. Det samme gjaldt i poengscorene for faktisk forståelse. Veldig få informanter rapporterte at lytteprøvene var svært vanskelige å forstå. Trolig kan dette henge sammen med noen av punktene jeg diskuterte i 6.3.3, som for eksempel at det er forventet at informantene forstår noe i og med at de hører en variant av sitt eget morsmål.

Hver informants gjennomsnittscore for *faktisk forståelse* ble regnet ut og deretter plassert inn i én av fire kategorier: svært god forståelse (gjennomsnitt på 10 poeng), god forståelse (gjennomsnitt på 9 og opp til 10), middels forståelse (gjennomsnitt på mellom 8 og 9) og lav forståelse (gjennomsnitt på 8 eller mindre enn 8). Grunnen til at sistnevnte kategori

er større enn de tre andre, er at tallene i datamaterialet ikke er normalfordelt (se figur 6) Omtrent to tredjedeler av elevene scorer i øvre sjiktet av skalaen, men én tredjedel havner på 8 eller mindre som gjennomsnittsverdi.

Svært god	God	Middels	Lav
16	47	26	13

Tabell 11. Fordeling av gjennomsnittscorer for faktisk forståelse

For *rapportert forståelse* er gjennomsnittscorene delt inn etter samme kriterier. Svært god rapportert forståelse tilsvarer et gjennomsnitt på over 4,1 til og med 5,0. God forståelse tilsvarer score mellom 3,1 og 4,0. Middels forståelse tilsvarer en score på mellom 2,1 og 3,0, mens lav forståelse tilsvarer gjennomsnittscore på 2,0 eller lavere. Dette gir følgende fordeling:

Svært god	God	Middels	Lav
17	54	29	2

Tabell 12. Fordeling av poengscorer for rapportert forståelse.

Sammenligner man disse to tabellene, er det påfallende hvor likt materialet fordeler seg. Men ved et nærmere øyekast kommer det fram at det ikke nødvendigvis er de samme informantene som har scoret svært godt, som selv rapporterer at lytteprøven var lett å forstå. Én av informantene med en gjennomsnittscore på 10 i faktisk forståelse har bare 2,75 i gjennomsnitt for hennes egen opplevelse av hvor lett eller vanskelig det var å forstå. Hvordan kan spriket mellom faktisk og rapportert forståelse være så stort? Hvorfor oppleves noe som vanskelig å forstå til tross for at samme informant oppnår full score i lyttetesten? Noen ord må vies til forbindelsen mellom faktisk og rapportert forståelse.

Ved å sammenstille informantenes vurderinger av egen forståelse med poengene fra lytteforståelsestesten kan en se nærmere på forholdet mellom hvordan informantene rapporterer at de forstår, og hva de faktisk har fått med seg av innholdet. Dette er for det første interessant for å se om materialet mitt bekrefter at faktisk forståelse og opplevd forståelse kan forstås som to uavhengige dimensjoner (jf. 3.1.2). Tabellen under viser hvor godt informantene forsto hvert av lydklippene. Fordelingen er basert på poengscore i lyttetesten og ett av spørsmålene som adresserte informantens rapporterte forståelse²⁴.

²⁴ «Hvordan var det å forstå personen du hørte» -5 = svært lett, 1= svært vanskelig.

	Svært god	God	Middels	Lav
NO faktisk	54	20	16	12
NO rapportert	12	49	28	13
PO faktisk	27	8	35	32
PO rapportert	3	11	29	59
NS faktisk	83	2	14	3
NS rapportert	64	27	5	5
PS faktisk	61	26	10	5
PS rapportert	7	28	37	29

Tabell 13. Faktisk og selvrapportert forståelse, alle språkprøver. Viser frekvens for hver kategori.

Korrelasjonen mellom faktisk og rapportert forståelse ble målt med Spearmans ikke-parametriske korrelasjonstest. Den viser at det er en svak (men signifikant) korrelasjon mellom de to variablene²⁵. I og med at korrelasjonen er såpass svak ($\rho=0,25$), er det grunn til å holde fast ved at faktisk og rapportert forståelse bør oppfattes som to separate variabler, og som to ulike dimensjoner av det å forstå. Det at det er en korrelasjon mellom hva informantene *har* forstått, og det de *opplever* at de har forstått, kan også implisere en sammenheng mellom elevenes innstilling til å forstå, og deres faktiske forståelse.

Selv om det er en svak korrelasjon, vil jeg se nærmere på tilfellene hvor det ikke er korrelasjon for å forklare hvorfor sammenhengen er så svak. For ved å analysere tallene i tabell 13, kan det faktisk se ut til at flere av informantene undervurderer sin egen forståelse av lytteprøven og rapporterer å ha forstått dårligere enn det resultatene fra forståelsestesten skulle tilsi. Særlig tydelig er dette i kategorien *svært god* forståelse og i kategorien *lav forståelse*. I midten av skalaen er ikke forskjellene mellom faktisk og rapportert forståelse så store.

Hvorfor opplever informantene det de hører som vanskelig, når de allikevel i stor grad får med seg innholdet? Jeg vil foreslå to mulige forklaringer på dette. Den første forklaringen er knyttet til de kognitive prosessene som jeg skisserte i kapittel 3.1.3, og som også er en forklaring brukt av Munro og Derwing (1995, 1997). Utenlandsk aksent oppleves som vanskeligere å forstå fordi mønstre som avviker fra det en er vant til, tar lengre tid å prosessere. Der ytringer uten utenlandsk aksent prosesseres automatisk, blir ytringer med aksentpreg prosessert som en kontrollert prosess:

For instance, two foreign-accented utterances may both be fully understood (and therefore be perfectly intelligible), but one may require more processing time than another. Alternatively, special top-down processing may be required if an initially unintelligible word or phrase becomes transparent when the meaning of the rest of the utterance is clear (Munro og Derwing 1995: 91).

²⁵ Se diagram i vedlegg 6.

Denne kognitive innfallsvinkelen kan forklare hvorfor noen får full score på innhold, men allikevel rangerer innspillingen de hørte som vanskelig å forstå.

Fra et sosiolingvistisk perspektiv kan det på en annen side kan det også være relevant å trekke inn Prestons *contrastive mandate*. Hvorfor legger man i det hele tatt merke til hvordan noe sies dersom det er kommunikasjon som er det viktigste ved en ytring? Eller kontekstualisert til dette tilfellet: Hvorfor oppleves noe en har forstått som vanskelig å forstå? Dersom en har forstått innholdet, hva er det da som gjør at det likevel oppleves vanskelig? Selv om Preston (2009) ikke viser direkte til forståelse, kan det allikevel være fruktbart å se til hans teorier for å forstå hvordan faktisk og rapportert forståelse forholder seg til hverandre. I tilfeller hvor formen man hører, avviker fra den en selv produserer, aktiveres en eksplisitt respons, som gjør at språkprosesseringen ikke lenger foregår automatisk. Da kan også andre oppfatninger om språket og språkbrukeren aktiveres. For eksempel kan lytteren i større grad bli bevisst koblinger mellom språket og språkbrukeren, eller generelle oppfatninger om den bestemte måten å snakke på (se punkt 3.2.2).

6.3.6 Faktisk forståelse og flerspråklig bakgrunn

Til nå har jeg diskutert metodologiske utfordringer, vurdert reliabiliteten i resultatene og sett på tendenser og korrelasjoner mellom faktisk og rapportert forståelse. Jeg vil nå fokusere på hvorvidt de sosiale variablene elevene selv har rapportert, har betydning for hvordan de bedømmer. I presentasjonen av utvalget (kapittel 5) viste jeg at det var noen forskjeller mellom de ulike skoleklassene når det gjaldt flerkulturell bakgrunn og erfaring med flerspråklige praksiser og utenlandsk aksent, og det er disse sammenhengene jeg nå vil se nærmere på. Hver elevs score for henholdsvis faktisk og rapportert forståelse vil bli slått sammen til gjennomsnittsverdier per informant (som forklart i 6.3.5).

Tabell 14 viser hvordan elever med flerspråklige og enspråklige foreldre fordeler seg i hver av de fire forståelseskategoriene (svært god-lav forståelse). Som nevnt i presentasjonen av utvalget, er det stort sett overlapp mellom de som oppgir å ha flere morsmål i tillegg til norsk, og de som snakker flere språk hjemme i tillegg til norsk. Allikevel er ikke overlappet fullstendig. For å lese tabellen nedenfor på en fornuftig måte må vi også se på hvordan fordelingen mellom enspråklige og flerspråklige er i materialet, og gjøre en prosentvis utregning. Ut fra disse tallene ser det overraskende nok *ikke* ut til at elever med flerspråklig bakgrunn (i form av foreldre med annet morsmål og/eller ett eller flere hjemmespråk i tillegg til norsk), har en fordel i forståelse av utenlandsk aksent. 45 % av de med foreldre med annet

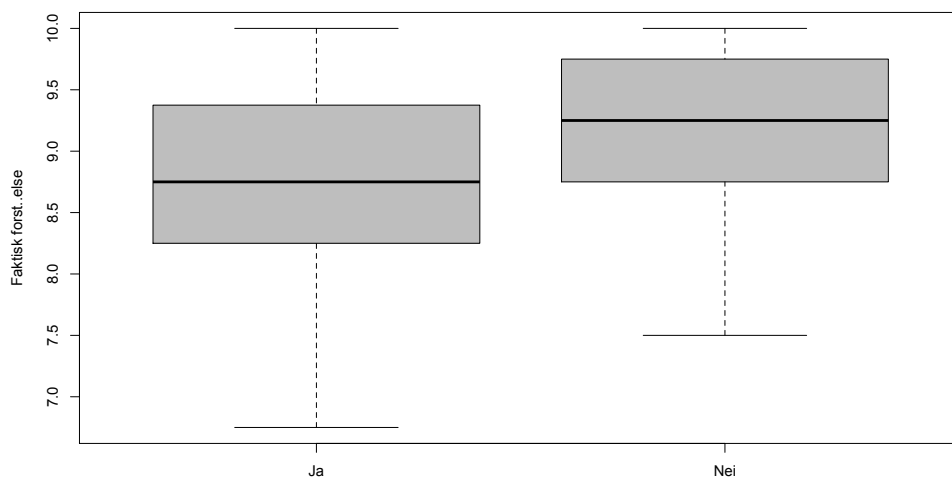
morsmål scorer i øvre del av skalaen (*svært god*, eller *god* forståelse), mot 75 % av de med enspråklige foreldre. Av de som har en gjennomsnittlig poengscore på 10, er det imidlertid svært lite som skiller de med flerspråklig og de med enspråklig bakgrunn. De som havner helt på topp, utgjør henholdsvis 15 % og 16 % av gruppene. Heller ikke i bunnsjiktet er forskjellene veldig store. Den største forskjellen finner en imidlertid nettopp mellom de som oppgir å ha flerspråklige foreldre, og de som oppgir å ha enspråklige foreldre. 20 % av de flerspråklige har under 8 i gjennomsnittsscore, mot bare 6 % av de med enspråklige foreldre.

	Svært god	God	Middels	Lav	Antall	Totalt
Flerspråklige foreldre	6 (15 %)	12 (30 %)	13 (33 %)	9 (22 %)	40	102
Enspråklige foreldre	10 (16 %)	35 (56 %)	13 (21 %)	4 (6 %)	62	
Flere morsmål	6 (17 %)	10 (28 %)	14 (39 %)	6 (17 %)	36	102
Kun norsk morsmål	10 (15 %)	37 (56 %)	12 (18 %)	7 (11 %)	66	
Flere språk hjemme	5 (16 %)	10 (32 %)	11 (35 %)	5 (16 %)	31	102
Kun norsk hjemme	11 (15 %)	37 (52 %)	15 (21 %)	8 (11 %)	71	
Flere språk i hverdagen	9 (17 %)	19 (36 %)	15 (28 %)	10 (19 %)	53	102
Ikke flere språk i hverdagen	7 (14 %)	28 (57 %)	11 (22 %)	3 (6 %)	49	

Tabell 14. Frekvens (og relativ frekvens) for gjennomsnittsscorer av faktisk forståelse fordelt på variabler for flerspråklig og flerkulturell bakgrunn²⁶.

Forbindelsen mellom det å ha foreldre med annet morsmål enn norsk og forståelse ble testet for signifikans ved hjelp av en Wilcoxon-test. Resultatet er signifikant ($p < 0,01$) hvor de med enspråklige norske foreldre forstår best. Det er en tydelig tendens i utvalget til at de med kun norsk som hjemmespråk forstår bedre enn de som snakker bare norsk eller både norsk og et annet språk hjemme, men denne forbindelsen er ikke signifikant.

²⁶ Desimaler i utregningen av prosenter er rundet av.



Tabell 15. Gjennomsnittsscore for faktisk forståelse fordelt på bakgrunnsvariabelen flerspråklige foreldre («Har én eller begge foreldrene dine et annet morsmål enn norsk»).

Delsing og Åkesson (2005) trekker fram at den rike talespråklige variasjonen i Norge er en av årsakene til at nordmennene forsto nabospråkene bedre enn sine skandinaviske naboer:

«De [nordmenn] har alltså større vana vid språklig variation än vad svenskar och danskar har, och de är alltså batter tränade att avkoda avvikande ordformer och uttal» (Delsing og Åkesson 2005: 137). En mulig årsak til at de med enspråklige norske foreldre forstår bedre kan derfor ses i forbindelse med at disse elevene kanskje i større grad får gevinst av kontakten med denne talespråklige variasjonen. De med andre hjemmespråk enn norsk, som andregenerasjons innvandrere, blir ikke nødvendigvis eksponert for regionale aksenter og dialekter i samme grad som etnisk norske. Det er sannsynlig at elevgruppen med enspråklige norske foreldre her har en fordel med tanke på eksponering for norske dialekter og dermed er mer vant med variasjon, som kanskje kan gi dem en fordel også i forståelsen av norsk med utenlandsk aksent. Hvis det er slik at eksponering for dialektvariasjon gir utbytte i forståelsen av utenlandsk aksent (i tillegg til forståelsen av nabospråk), er det interessant at det i så fall er eksponering for innenlands variasjon som er forståelsesfremmende, og ikke nødvendigvis eksponering for utenlandske aksenter eller for andre språk. Det må imidlertid undersøkes nærmere, da det også kan være andre årsaker til dette skillet. For eksempel kunne forskjeller i forståelse kanskje kommet tydeligere fram dersom jeg også hadde inkludert lytteeksempler med ulike norske dialekter. I tillegg har jeg heller ikke i min undersøkelse tatt høyde for andre sosioøkonomiske variabler, som for eksempel foreldrenes utdanningsnivå. Dette kan tenkes å være en faktor som også kan påvirke resultatene. Det er også viktig å ta i betraktning

at vi heller ikke vet noe om norskerferdighetene til disse elevene, og hvorvidt de er balansert tospråklige eller ikke. Disse aspektene behøver nærmere undersøkelser for å kunne si noe om i hvor stor grad de påvirker forståelsen av aksentpreget norsk (og språklig variasjon).

6.3.7 Faktisk forståelse og kjønn

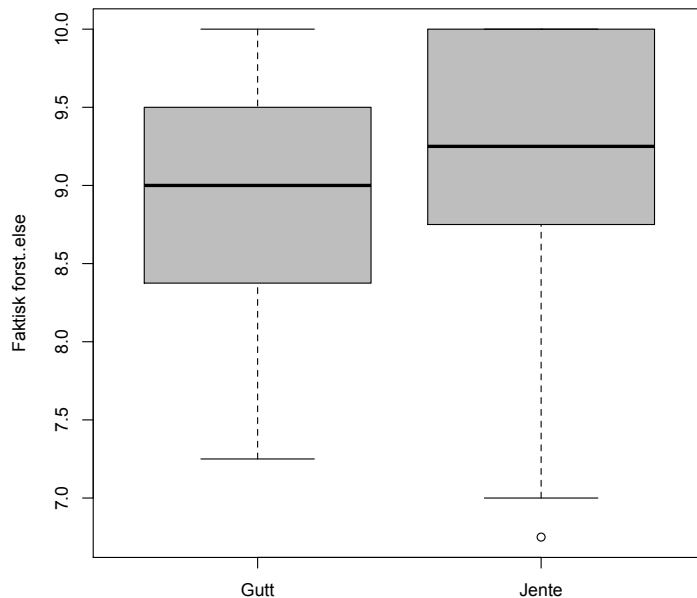
Som en kan se ut fra tabellen, er kjønnsfordelingen i midten av skalaen forholdsvis lik. Forskjellene oppstår i øvre og nedre del av skalaen. Av de som har oppnådd full score, er det et stort flertall som er jenter, mens på motsatt side av skalaen er det et flertall av gutter.

Score	Svært god forståelse	God forståelse	Middels forståelse	Lav forståelse
Gutt	2	25	14	10
Jente	14	22	12	3

Tabell 16. Fordelingen av total gjennomsnittscore av faktisk forståelse fordelt på kjønn

For den rapporterte forståelsen er ikke forskjellene like tydelige.

Her ble signifikansnivået for faktisk forståelse og variabelen kjønn testet med en Wilcoxon-test, og det viser seg at forskjellen mellom gutter og jenter er signifikant; det ser ut til at jentene forstår bedre enn guttene ($p < 0,05$).



Figur 7. Gjennomsnittlig forståelse for gutter og jenter.

Hvorfor er det slik? Forskning på språk og kjønn (se blant annet Tannen og Kendall 2001) viser at jenter og gutter ofte danner ulike språklige praksisfellesskap. Kanskje er jenter mer konsensusøkende og ute etter å oppnå en felles forståelse i samtalen, enn hva gutter er. En annen årsak kunne være at jenter er mer skoleflinke enn gutter, og at oppgaven kunne minne om en skoleoppgave. Dette ble imidlertid tatt høyde for i metoden gjennom at testen var kort, og at elevene fikk lese gjennom den mange ganger på forhånd. Kanskje kunne en også se for seg en inn-gruppetoleranse blant jentene i og med at lyttestimuliene kun besto av jenter.

6.3.8 Faktisk forståelse og skolebakgrunn

Skolebakgrunn som variabel ble først og fremst testet på bakgrunn av elevenes rapporterte grunnskoletilhørighet til veldig, litt eller ikke flerkulturelle skoler. En oversikt over hver skoles gjennomsnittlige forståelse, genererte allikevel noen tendenser som var med på å styrke hypotesen om at eksponering kunne føre til bedre forståelse (jf. Gass og Varonis 1984). Tabellen nedenfor viser de totale gjennomsnittsverdiene for forståelse fordelt på hver skole som var med i undersøkelsen.

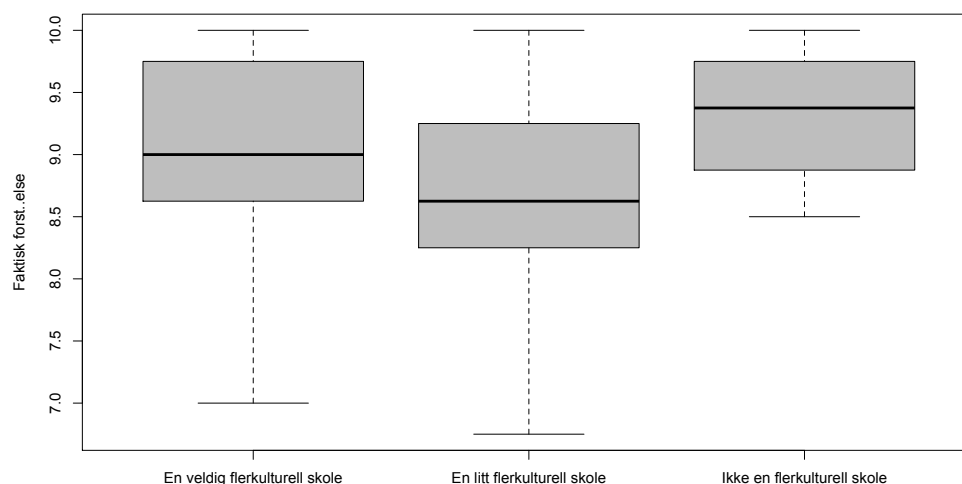
Skoler	Faktisk forståelse	Høyest score	Lavest score	Rapportert forståelse
Skole 1	9,05	10	6	3,42
Skole 2	9,22	10	4	3,33
Skole 3	8,98	10	4	3,75
Skole 4	8,78	10	3	3,13

Tabell 17. Gjennomsnitt totalt. Høyest og lavest score samlet sett.

Det er relativt stor enighet blant elevene på de ulike skolene om hvilke av innspillingene som er vanskelige og lette. Forskjellene mellom skolene er små, og mellom skolen som er på topp og skolen som er på bunn, er forskjellen 0,5 poeng. Skolen som scorer lavest på faktisk forståelse er den samme som scorer lavest på rapportert forståelse. Som jeg viste i presentasjonen av utvalget, skilte også denne skolen seg ut ved at elevene som deltok i undersøkelsen fra denne skolen i mindre grad enn de andre rapporterte å ha hatt kontakt med personer med andre språk enn norsk. De hadde også den største prosentandelen av elever som rapporterte å ha gått på «en litt flerkulturell skole». En av de innledende hypotesene var at personer som er eksponert for språklig variasjon (i denne sammenhengen variasjon knyttet til aksentpreg) kunne komme til å ha en fordel i å forstå norsk med utenlandsk aksent.

Forbindelsen mellom skolebakgrunn og forståelse ble undersøkt nærmere ved å se på signifikansen mellom faktisk forståelse og hvilken type grunnskole elevene hadde gått på («veldig flerkulturell», «litt flerkulturell» eller «ikke en flerkulturell skole»). Resultatene var

overraskende: Signifikansen ble testet ved hjelp av en Kruskal-Wallis-test som gav signifikant resultat ($p < 0,05$) for at de som *ikke* har gått på en flerkulturell skole forstår bedre enn de som har gått på en litt flerkulturell skole²⁷. Resultatene illustreres i boksdiagrammet under:



Figur 8. Gjennomsnittsverdiene for faktisk forståelse kombinert med bakgrunnsvariabelen «type grunnskole»

Diagrammet viser at de som rapporterer å *ikke* ha gått på en flerkulturell skole, forstår *bedre* enn de som har gått på en litt flerkulturell eller veldig flerkulturell grunnskole. Samtidig scorer de som har gått på en veldig flerkulturell skole, bedre enn de som har gått på en litt flerkulturell skole. Det var bare forskjellen i forståelse mellom de som har gått på en ikke-flerkulturell skole og de som har gått på en litt flerkulturell skole, som var signifikant ($p < 0,05$). Det er flere mulige årsaker til at denne gruppen scorer bedre. En mulighet er at forskjellene oppstår som følge av andre sosiokulturelle variabler som denne undersøkelsen ikke tar høyde for (foreldres utdanningsnivå, skoleprestasjoner etc.). Av de tidligere undersøkelsene jeg har vist til (punkt 2.1.3 og 3.1.4) er det få av disse som undersøker forbindelsen mellom foreldres utdanningsnivå eller andre sosiokulturelle bakgrunnsvariabler i forbindelse med lytteforståelse, og hvorvidt slike variabler kan bidra til å utvikle generelle ferdigheter som virker gunstig for lytteforståelsen²⁸.

Selv om forskjellen mellom de som rapporterer å ha gått på en veldig flerkulturell skole, og de som rapporterer å ha gått på en litt flerkulturell skole ikke er signifikant og

²⁷ En parvis Wilcoxon-test med Holm-korreksjon viste at det kun var forskjellen mellom de som *ikke* har gått på en flerkulturell skole, og de som har gått på en *litt* flerkulturell skole som var signifikant.

²⁸ Tall fra SSB viser for eksempel at foreldres utdanningsnivå og skoleprestasjoner har en viss sammenheng (Statistisk sentralbyrå 2014)

dermed ikke kan generalisere for hele populasjonen, er det en klar forskjell i utvalget. Dette kan tyde på at det er de som har gått på en flerkulturell skole som i størst grad har gevinst i forståelse av utenlandsk aksent som følge av miljøet og omgivelsene de har vokst opp i. Samtidig skal en være forsiktig med å trekke en slik slutning uten å kunne utelukke at andre sosiokulturelle variabler virker inn også for denne gruppen. Det må også trekkes fram at termen *flerkulturell* ikke ble definert for elevene; svarene er basert på elevenes egen oppfattelse av begrepet. Som jeg diskuterte i metodekapittelet, kan elevenes fortolkninger av begrepene være brokete. Det er ikke gitt at alle informantene sitter med samme oppfatning som forskeren om *hva* begrepene omfatter. Det ble derfor gjort en stikkprøve som sammenlignet hvilke bydeler elevene kom fra, og hvilken skolebakgrunn de oppga. Når en ser på hvilke deler av byen elevene har rapportert som sine oppvekststeder, gir det grunn til å tro at elevenes oppfatninger stemmer overens med virkeligheten i Oslo-skolen. Flere av ungdommene som har rapportert å ha gått på en veldig flerkulturell grunnskole, oppgir oppvekststeder som er kjent for å ha høy andel av innvandrerbefolkning (f.eks. Stovner, Holmlia, Ammerud og Grorud), mens flere av de som oppgir å ha gått på en skole som ikke er flerkulturell rapporterer mer homogene bydeler som oppvekststed (som Nesodden, Røa, Majorstuen og Nordstrand). I og med at ikke alle elevene har presisert oppvekststed med bydel, blir dette allikevel ikke mer enn en stikkprøve.

Hypotesen om at eksponering for utenlandsk aksent kan virke som en forståelsesfremmende faktor, avkreftes ikke (i og med at tendensene for at det å ha gått på en flerkulturell skole faktisk ser ut til å være forståelsesfremmende til en viss grad), men den påvises heller ikke. Der er svært sannsynlig at det uansett er en faktor som ikke virker alene, og at andre faktorer (som f.eks. sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner) også kan spille inn. Disse sammenhengene krever imidlertid mer utforsking, og det er ikke mulig å gi noen eksakt forklaring på hvorfor det er slik, ut fra mitt datamateriale.

6.3.9 Rapportert forståelse og bakgrunn

Mellom skolebakgrunn og rapportert forståelse var det ingen signifikante forskjeller. I likhet med resultatene for faktisk forståelse, var det også for rapportert forståelse en tendens til at elevene som rapporterte å ha gått på en litt flerkulturell skole scoret litt dårligere enn de som rapporterte å ha gått på en veldig flerkulturell eller en litt flerkulturell skole. For rapportert forståelse og foreldre med annet morsmål enn norsk er det ingen forskjell, i motsetning til resultatene for faktisk forståelse hvor det her var en signifikant forskjell.

Tidligere diskuterte jeg muligheten for at *vilje* til å forstå kunne være en faktor som påvirker forståelsen (jf. Haugen 1966, Myers-Scotton 2006). Det at elevene med flerspråklig bakgrunn (i form av foreldre med andre morsmål enn norsk) rapporterer like god forståelse som de enspråklige, kan tyde på at de i større grad overrapporterer sin egen forståelse og dermed indirekte ytrer vilje til å forstå hva som blir sagt. Ved selvrapportering er det informantenes subjektive opplevelse som måles, og denne kan skille seg fra vedkommende sine faktiske prestasjoner.

6.3.10 Forventet forståelse

Påstandene i spørreskjemaet som gjaldt holdninger til forståelse, blir heretter kalt *forventet forståelse*. Denne faktoren ble målt ved to påstander med svaralternativer fra 1-5, hvor 1 tilsvarer *helt uenig*, og 5 tilsvarer *helt enig*.

Litt over halvparten av elevene er litt uenige eller helt uenige i at alle aksenter er lette (55 %). Da formuleringen ble snudd til å være negativ, altså «Noen aksenter er svært vanskelige å forstå», var det flere som var enige i dette (64 %), enn den positive varianten. Til sammenligning er omtrent 23 % helt enige eller litt enige i at alle aksenter er lette å forstå, og bare 15 % er uenige i at noen aksenter er svært vanskelige. I tråd med dette er også gjennomsnittsverdiene for den negative påstanden noe lavere. Dette kan henge sammen med at påstandene ikke er identiske, selv om innholdet i formuleringene er ganske likt.

Påstand:	Gjennomsnitt	Standardavvik
«Alle aksenter er lette å forstå»	3,1	1,15
«Noen aksenter er svært vanskelige å forstå»	2,25	1,11

Tabell 18. Forventninger om forståelse

En test av sammenhengen mellom disse to påstandene (Cronbachs Alfa), viser at de har god indre samhörighet. En Spearmans korrelasjonstest viser ingen korrelasjon mellom faktisk forståelse, rapportert forståelse og forventet forståelse. Det at elevene *tror* at de kommer til å synes at aksenter er vanskelige, har altså tilsynelatende ingenting å si for hvor vanskelig de faktisk oppfatter en gitt aksent, eller hvor godt de faktisk forsto aksentpreget norsk.

For begge påstandene i kategorien *forventet forståelse* ble elevene som svarte at noen aksenter var vanskelige, ført videre til et oppfølgingsspørsmål om hvilke aksenter de syntes var vanskelige. Aksentene var delt inn etter større landområder som i større eller mindre grad inneholder språk med noe slektskap til hverandre. Elevene fikk mulighet til å krysse av for flere alternativer og dermed markere alle aksentene de mente var vanskelige. Tabellen viser

hvilke aksentgrupper som ble markert som vanskelige i oppfølgingsspørsmålet etter påstanden om at noen aksenter er vanskelige å forstå. Elevene kunne krysse av på flere svaralternativer, og oversikten nedenfor viser både de elevene som bare markerte én gruppe aksenter som vanskelige, men de som rapporterte haket av for flere grupper. 20 elever avga bare ett svar, og blant disse var det øst-asiatiske aksenter som ble sett på som vanskeligst av flest.

Aksenter fra:	Antall markeringer
Midt- og Sør-Asia (f.eks. Iran, Irak, Afghanistan, Pakistan, India, Sri Lanka)	29
Øst-Asia (f.eks. Kina, Japan, Korea)	35
Vest-Europa og Amerika (f.eks. USA, Latin-Amerika, Frankrike, Tyskland)	5
Øst-Europa (f.eks. Russland, Ungarn, Polen, Litauen),	24
Nord-Afrika (f.eks. Algerie, Marokko, Sudan)	20
Sentral- og Sørlege Afrika (f.eks. Somalia, Eritrea, Kongo, Botswana, Zimbabwe)	47

Tabell 19. Viser hvilke aksenter elevene rapporterer som vanskelige å forstå.

Ikke overraskende er det færrest som synes vest-europeiske aksenter er vanskelige. En av grunnene til dette kan henge sammen med at disse landene ligger nærmere Norge både lingvistisk og geografisk sett. Videre ser det ut til at forventninger om at en aksent er vanskelig, til en viss grad stemmer overens med geografisk avstand. Aksenter fra Øst-Asia og Sentral- og Sørlege Afrika er de aksentene flest elever mener er aller vanskeligst. Øst-Europa og Nord-Afrika, som geografisk sett ligger nærmere Norge, er det færre som har markert som utfordrende. Cunningham-Andersson og Engstrand (1988) fant en lignende tendens da de undersøkte sammenhengen mellom grad av aksent og geografisk plassering. Jo mer aksent elevene oppfattet, jo lenger unna gjettet de at opprinnelseslandet til personen på opptaket var.

En liknende, relatert tendens, dukker også ofte opp i perseptuell dialektologi. En oppfatning om stor geografisk (og dermed kanskje også kulturell) avstand mellom en selv og taleren, fører ofte til strengere bedømmelser av aksenter i holdningsdimensjoner. Ifølge Moyer (2013) kan dette henge sammen med at gruppetilhørighet ofte trumfer over prestisje (ibid.:104). Det er en tendens til at informanter foretrekker de lokale formene (deres egne lokale former, vel å merke) over varieteter som ligger fjernere fra deres egen geografisk sett. Denne tendensen finner en blant annet i mange av Prestons undersøkelser (se for eksempel Preston 2009), hvor talere ofte favoriserer dialekter som ligner deres egen. Det er ikke

utenkelig at dette kan være en tendens som kan overføres også til persepsjonen av utenlandske aksenter og til forventninger om hvilke aksenter som er vanskelige å forstå.

6.3.11 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg sett på resultatene for forståelse, både faktisk, rapportert og forventet forståelse. Jeg har gjort rede for de statistiske analysene, og diskutert og analysert mønstre og tendenser som tegnet seg i datamaterialet. Jeg har vist at det var en skeivfordeling i resultatene for faktisk forståelse, som kan skrive seg enten fra dataenes natur eller fra metodiske svakheter. Jeg viste videre at det er en svak korrelasjon mellom faktisk og rapportert forståelse og diskuterte hvorfor korrelasjonen er så svak. Jeg viste også at det var forskjell i faktisk forståelse mellom jentene og guttene, og videre at det også var en forskjell knyttet til elevenes bakgrunn. Disse forskjellene gjaldt kun faktisk forståelse, og ble visket ut i målingene av elevenes rapporterte forståelse. Gjennom hele kapittelet har jeg sett på resultatene i sammenheng med både teori, tidligere forskning og mulige metodiske utfordringer

6.4 Resultater holdningstest

Det tredje forskningsspørsmålet tok sikte på å måle ungdommenes holdninger til utenlandsk aksent og språklig variasjon. Holdninger ble i denne undersøkelsen målt som rapporterte holdninger og samlet inn ved hjelp av spørreskjema. I dette delkapittelet vil jeg gå systematisk gjennom hver av kategoriene og presentere resultatene skjematisk. I tillegg vil jeg se på sammenhengen mellom de ulike holdningskategoriene og videre se hvorvidt bakgrunnsvariablene så ut til å ha betydning for elevenes holdninger til utenlandsk aksent. Jeg vil diskutere funnene underveis og belyse disse med både teori og empiri.

6.4.1 De fem holdningskategoriene

Påstandene for holdningsundersøkelsen ble til sammen med prosjektgruppen. Vi utarbeidet et felles spørreskjema som totalt besto av 26 påstander (se nærmere beskrivelse under 4.3). Videre ble disse 26 påstandene delt inn i fem dimensjoner som besto av 3 til 6 påstander som tematisk lignet på hverandre. Den første kategorien var «Holdninger til utenlandsk aksent i skolen» og besto av seks påstander. Videre fulgte «Holdninger til den norske talemålsvariasjonen» og «Holdninger til ulike flerspråklige praksiser» begge med seks påstander. De to siste kategoriene ble kalt «Holdninger til det norske samfunnet og innvandring» og «Holdninger i det norske samfunnet til innvandring og norsk med utenlandsk aksent» og inneholdt henholdsvis tre og fem påstander. Elevene skulle si seg enige eller uenige på en fempunkts skala fra *helt enig* til *helt uenig*. Det nøytrale svaret, *verken enig eller uenig*, er i utregningene av gjennomsnittene gitt verdien 3.

Før de statistiske analysene og utregningen av gjennomsnittsverdier ble gjennomført, ble alle påstandene «snudd», slik at verdien 5 representerte positive holdninger, og 1 negative holdninger. I noen tilfeller er slike polariseringer noe problematiske fordi det er vanskelig å generalisere en påstand til å utelukkende være positiv eller negativ og gjelde for alle tenkelige situasjoner. Som jeg allerede har diskutert i metodekapittelet (se 4.2.1), kan også begreper i spørreskjemaer være problematiske. Noen elever påpekte også dette, med kommentarer om at det var for generaliserende, og at det var vanskelig å svare presist. Dette er en vanlig innvending mot kvantitative metoder. Et spørreskjema tar bort noen av mulighetene for å nyansere ved at elevene må velge ett alternativ på en skala fra 1-5. Kvantitativ metode benytter faste spørsmål og faste svar (Grønmo 1996), og fordelene med kvantitative metoder er at man får muligheten til å se større mønstre og gjøre statistiske generaliseringer. Det at mange elever valgte å kommentere, kan også tyde på at de lot seg

engasjere av undersøkelsen, noe som er positivt.

Videre kan det være verd å understreke at man i et spørreskjema om holdninger ofte befinner seg på et ideologisk plan, og at svarene ofte «tend to reproduce the ideology of the elite discourse» (Garrett 2010: 43). Svarene vil ofte være en refleksjon av eksisterende ideologier i samfunnet og ikke nødvendigvis utfordre etablerte sannheter. På en annen side kan en tenke seg at man gjennom resultater fra spørreskjema kan få øye på gjeldende ideologiske strømninger og diskurser. Samtidig er det viktig å være klar over at det kan eksistere andre diskurser og ideologier som ikke kommer til syne i informantsvarene, både på grunn av spørreskjemaets generaliserende natur, og fordi informantene ofte svarer i henhold til det de tror stemmer.

Cronbachs Alfa ble brukt for å måle den indre sammenhengen til påstandene i hver av holdningskategoriene. Verdien for Cronbachs Alfa bør ikke overskride 0,5 dersom sammenhengen skal kunne godtas som reliabel. Alle kategoriene hadde god indre samhörighet, men kategori 2 har den dårligste indre samhörigheten av de fem. Jeg skal komme tilbake til hvorfor i 6.4.3.

Holdnings-kategorier	Utenlandsk aksent i skolen	Den norske talemåls-variasjonen	Ulike flerspråklige praksiser	Det norske samfunnet og innvandring	Det norske samfunnet til innvandring
Cronbachs Alfa	0,79	0,59	0,77	0,64	0,70

Tabell 20. Cronbachs Alfa for alle de fem kategoriene.

Tre av de fem holdningskategoriene er normalfordelte. Normaliteten ble målt ved hjelp av Shapiro Wilk-testen for normalitet. Alle kategoriene er normalfordelte ($p > 0,05$) bortsett fra kategori 3 ($p < 0,05$) og 4 ($p < 0,05$). Jeg vil komme tilbake til hva som kan ha forårsaket skeivhetene når jeg forklarer resultatene for de respektive kategoriene.

I tillegg til å regne ut den indre samhörigheten ved hjelp av Cronbachs Alfa, ble også alle påstandene i hver kategori krysskorrelert med hverandre for å bedre forstå sammenhengen mellom de ulike påstandene i hver kategori. Dette viste noe lavere samhörighet mellom påstandene i kategori to (som også hadde lavest Cronbachs Alfa).

I presentasjonen av resultatene trekker jeg ut noen av påstandene for å illustrere generelle tendenser, og hva slags påstander spørreskjemaet består av.

6.4.2 Resultater «Holdninger til utenlandsk aksent i skolen»

Den første kategorien gjaldt holdninger til utenlandsk aksent i skolen og inneholdt i alt seks påstander. Tabellen gir et sammendrag av denne holdningsdimensjonen. Kategorien hadde god indre samhörighet.

	Chronbachs Alfa	Gjennomsnitt	Standardavvik
K1	0,787	2,96	1,35

Tabell 21. Oppsummering «Holdninger til utenlandsk aksent i skolen»

Jeg har trukket ut noen av påstandene for denne kategorien for å illustrere fordelingen i informantsvarene.

Påstander	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
En person som snakker norsk med utenlandsk aksent bør ikke undervise norske elever	7	20	15	28	32
En person som snakker norsk med utenlandsk aksent bør ikke være norsklærer	21	34	20	13	14
Lærere bør snakke uten utenlandsk aksent	11	24	26	20	21
En person som jobber som lærer bør få hjelp til å bli kvitt aksenten sin	16	12	35	13	26

Tabell 22. Resultater for tre av påstandene i kategorien «Holdninger til utenlandsk aksent i skolen». Viser frekvens.

Over halvparten av elevene er uenige i at en person som snakker norsk med utenlandsk aksent ikke bør undervise norske elever. Det er imidlertid ikke like akseptert på andre «markeder» i skolen. Rundt halvparten er enige i at en person med aksent ikke bør være norsklærer. Det ser ut til at utenlandsk aksent ikke står høyt i kurs i akkurat denne situasjonen. Da Kulbrandstad (2007) utførte en lignende undersøkelse på lærerstudenter, skilte også hans informanter tydelig mellom det å undervise i norsk og det å undervise andre fag. Sett i lys av kommentarene informantene selv skrev om hva som var vanskelig med aksentpreget tale, var det mange som trakk fram at trekk ved aksenten gjorde lydopptakene vanskelige å forstå. Flere mente også at «feil» i taleproduksjonen gjorde personene vanskelige å forstå. *Korrekthet*, og da kanskje særlig i forbindelse med undervisning i språk, kan være en verdi blant informantene som er med på å danne denne skepsisen. Kulbrandstad

(2007) trekker fram at det kan være en overbevisning om at om at kvaliteten på språkundervisningen blir bedre dersom underviseren snakker *flytende*. Dette er nok et fenomen som ikke bare kan tilskrives det å undervise *norsk* i Norge. Rindal (2013) undersøkte holdninger til ulike engelske aksenter og hvilke uttalemål engelske innlærere i Norge hadde. Det kom fram at ingen siktet på en norsk uttale i engelsken. Rindal mener dette skyldes en oppfatning blant elevene om hva som er «korrekt» og «ukorrekt» engelsk²⁹. Disse temaene kan knyttes opp til forestillinger om legitimitet til språket, til autoritet og troverdighet som språklærer, og bør også ses i lys av mulige mentale forestillinger om utenlandsk aksent, som noe «ufullstendig» eller «ukorrekt».

Makt og prestisje kan være andre mulige forklaringer på hvorfor informantene mener at personer med utenlandsk aksent ikke bør være norsklærere. Ifølge Kulbrandstad (2007: 122) kan en tenke seg at mange har en følelse av at norsk språk og kultur tilhører majoritetsbefolkningen, og at en person med utenlandsk aksent gjennom aksenten røper at vedkommende ikke har «den riktige bakgrunnen». Dette synet kan ses i lys av Bourdieus (1991) teorier om lingvistisk kapital og lingvistiske markeder. Ulike språklige former har ulik prestisje og lingvistiske signaler blir evaluert av lytteren. Det at over 50 % uttrykker at de ikke synes personer med utenlandsk aksent bør være norsklærer, kan tyde på dette er et marked hvor norsk med utenlandsk aksent har lav prestisje og lite verdi. Den lave prestisjen kan da ses i sammenheng med lingvistisk kompetanse (Bourdieu 1991). Som jeg forklarte i 3.2.4, kan det etableres en maktrelasjon mellom talere basert på deres respektive lingvistiske kompetanse. Dersom elevene vurderer aksentpreget tale hos en lærer som en mindre adekvat, eller et tegn på lav lingvistisk kapital (i den bestemte konteksten), kan det skape et ujevnt maktforhold.

I kapittel 3.2.1 forklarte jeg hvordan holdninger blir definert som en disposisjon, eller beredskap, og at de er kulturelt betinget og en del av et individs erfaringsgrunnlag. Holdninger læres blant annet gjennom observasjon av andre. Scenarioet med å ha en norsklærer som snakker norsk med utenlandsk aksent, er nok også ganske uvant for de fleste, da det nok er mest vanlig å se utenlandske lærere undervise særlig i fremmedspråk. Kanskje ville holdningene endre seg dersom praksisen var annerledes.

Mange er usikre på hva de skal svare når det påstås at en person som jobber som lærer bør få hjelp til å bli kvitt aksenten sin. Litt over en tredjedel velger det nøytrale alternativet for denne påstanden. Omtrent en tredjedel er litt eller helt uenige i at de bør bli kvitt aksenten,

²⁹ I et pågående prosjekt skal Rindal (2014) «investigate attitudes towards Norwegian-accented English pronunciation».

mens i underkant av en tredjedel er litt eller helt enig i at personen bør få hjelp til å bli kvitt aksenten hvis vedkommende skal jobbe som lærer. Det å bli kvitt aksentpreg er ikke en praksis som er veldig vanlig i Norge. I USA finnes det for eksempel kurs for å få mer innfødtlik tale (se f.eks. Garrett, 2010). Som Garrett (2010) også poengterer, viser direkte metoder ofte en avspeiling av ideologiske strømninger. Når så mange som en tredjedel hoper seg sammen på midten, i det nøytrale svaret, kan det skyldes at det ikke finnes klare hegemoniske diskurser for temaet på samfunnsnivå.

6.4.3 Resultater - «Holdninger til den norske talemålsvariasjonen»

Den andre kategorien samlet påstander som omhandlet holdninger til den norske talemålsvariasjonen. Denne holdningsdimensjonen inneholdt også seks påstander.

På en skala fra 1 til 5, hvor 5 representerer positive holdninger til talemålsvariasjon, scorer elevene omtrent midt på treet. Standardavviket er imidlertid ganske høyt, noe som indikerer at det er ganske stor spredning på skalaen.

	Chronbachs Alfa	Gjennomsnitt	Standardavvik
K2	0,5870041	3,199346405	1,36

Tabell 23. Oppsummering - «Holdninger til den norske talemålsvariasjonen»

Som nevnt innledningsvis hadde denne kategorien litt dårlige indre samhörighet enn de andre. Dette skrev seg mest sannsynlig fra at to av spørsmålene i kategorien omhandlet norsk med utenlandsk aksent, og ikke den norske dialektvariasjonen. Kategorien ble derfor også analysert uten disse to påstandene, altså som en kategori som kun inneholdt påstander om den norske dialektvariasjonen. Når de to påstandene som gjaldt aksentvariasjon ble tatt vekk, fikk kategorien betydelig bedre indre samhörighet (Cronbachs Alfa 0,75). Jeg vil komme tilbake til hvordan denne kategorien, med og uten aksentvariasjonen, korrelerte med de andre kategoriene i 6.4.7.

Oversikten nedenfor viser hvordan informantsvarene fordeler seg for fem av påstandene i faktoren. Påstandene som er markert med rødt, viser de to påstandene som ikke korrelerte med de andre påstandene i dimensjonen.

Påstander	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Det er problematisk at det er så mange dialekter i Norge	7	23	21	15	36

Personer i viktige stillinger bør snakke bokmål	19	6	27	8	42
Det er positivt at personer i viktige stillinger snakker dialekt	15	13	53	5	16
Det å snakke norsk med utenlandsk aksent, bør regnes som en variant av norsk.	6	15	26	29	28
En person som snakker norsk med utenlandsk aksent, snakker ikke godt norsk.	6	24	25	27	20

Tabell 24. Resultatene for fire av påstandene i kategorien «Holdninger til den norske talemålssituasjonen». Viser frekvens.

50 % av informantene i min undersøkelse er litt eller helt uenige i at det er problematisk med mange ulike dialekter i Norge, mens litt over en fjerdedel faktisk er litt eller helt enig i den samme påstanden.

Tabellen viser også at mange er usikre på hvor de skal posisjonere seg på skalaen, og for hver påstand er det mange som velger det mest nøytrale svaret. For påstanden om hvorvidt det er positivt at personer i viktige stillinger snakker dialekt, svarer over 50 % at de verken er enige eller uenige³⁰.

Sammenligner man mine resultater med Kulbrandstads (2007) undersøkelse av lærerstudenter, ser det ut til at mitt utvalg er litt mer negative enn lærerstudentene i hans undersøkelse basert på den prosentvise fordelingen av positive og negative responser. Sammenlignet med Kulbrandstads materiale er det større spredning over skalaen i mitt materiale. På mange måter kan mitt utvalg tenkes å representere en mer heterogen sammensetning enn hva lærerstudentene er, og at svarene derfor vil sprike mer enn de gjorde for lærerstudentene. I opplæringsloven, som alle lærere må rette seg etter, legges det jo blant annet vekt på elevene skal få bruke sitt naturlige talemål, uten å bli rettet på. Mange av lærerstudentene vil kanskje føle at de må svare i tråd med denne, mens elevene i mitt utvalg mest sannsynlig ikke har det samme forholdet til denne loven. Kulbrandstad innleder også sin studie med en hypotese om at lærerstudentene nærmest enstemmig vil uttrykke en positiv

³⁰ I etterkant av undersøkelsen var det flere informanter som kommenterte at det kom an på hvilken dialekt vedkommende snakket.

holdning til dialekter. Utvalget mitt representerer kun Oslo-ungdom, som har en målform som av mange blir definert som en av de mest prestisjefulle varietetene i landet (se f.eks. Sandøy 2009), og av andre som en uoffisiell talemålsnorm. Kanskje er holdningene til dialekter litt mindre positiv nettopp fordi informantene er representanter for den urbane metropol og et «standardspråk».

I studien av lærerstudenter var et overveldende flertall helt uenige i at det var uheldig at stortingsrepresentanter snakket dialekt. I NRK-undersøkelsen (2009) rapporterte 22 % at de var litt eller helt enige i at programledere på riksdekkende TV og radio burde snakke bare bokmål. Her er mitt utvalg nærmere landsgjennomsnittet enn hva lærerstudentene var; 24 % mener at personer i viktige stillinger bør snakke bokmål. Selv om ikke ordlyden i påstandene er helt identiske, gir det mening å gjøre en grov sammenligning av disse utvalgene, som i sin tur kan si noe om hvilke nyanser som finnes i samfunnet, og hvilke grupper som positive og negative til norsk med utenlandsk aksent.

Som jeg nevnte innledningsvis, var denne kategorien litt problematisk fordi to av påstandene ikke samsvarte med de andre. Dette gjelder de to påstandene om norsk med utenlandsk aksent. Disse to korrelerer ikke med hverandre og ikke med de fire andre påstandene i kategorien. Som tabellen over illustrerer, er elevene ganske negative til at norsk med utenlandsk aksent skal regnes som en variant av norsk: 57 % er litt eller helt uenige i denne påstanden. 46 % er på en annen side uenige i at en person som snakker norsk med utenlandsk aksent ikke snakker godt norsk. En måte å tolke disse resultatene på, er at norsk med utenlandsk aksent ikke medregnes i det norske talemåls mangfoldet på samme måte som dialekter gjør. Det ser ut til at elevene evaluerer denne type variasjon som *noe annet* enn dialektal variasjon. På grunn av at disse to påstandene ikke korrelerer med de andre, ble disse også trukket ut for å undersøke hvor mye de påvirket en eventuell korrelasjon mellom holdningskategoriene og mellom holdninger og forståelse. Resultatene etter at disse ble tatt ut vil bli omtalt nærmere i 6.4.7.

6.4.4 Resultater - «Holdninger til ulike flerspråklige praksiser»

Den tredje faktoren samlet påstander som målte holdninger til ulike flerspråklige praksiser. Denne inneholdt seks påstander³¹. Gjennomsnittet er noe høyere enn for de andre holdningskategoriene, noe som gjør at det tilsynelatende ser ut til at mange er positive til

³¹ I denne kategorien ble rekkefølgen på to av påstandene endret på før innsamlingen av data på den fjerde skolen. Svarene som tilhører de to påstandene ble endret tilbake igjen, og det er disse tallene som er utgangspunktet for denne analysen.

flerspråklige praksiser. Dette vises også ved at denne kategorien er mer skeivfordelt enn de andre kategoriene.

	Chronbachs Alfa	Gjennomsnitt	Standardavvik
K3	0.77	3,985294118	1,19

Tabell 25. Oppsummering «Holdninger til ulike flerspråklige praksiser»

Påstandene om flerspråklige praksiser dreide seg om holdninger til å snakke flere språk, og det å vokse opp med flere språk. I tabellen nedenfor vises påstandene i denne kategorien, og hvordan svarene fordelte seg.

Påstander	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Alle innvandrerforeldre bør snakke norsk med barna sine	19	30	20	10	23
Innvandrere bør snakke bare norsk	4	8	7	25	58
Det er bare positivt for et barn å vokse opp med flere språk	51	35	10	4	2
Det er uheldig hvis innvandrere mister sine egne språk	56	23	18	3	2
Det er viktig at innvandrere beholder sine egne språk	54	29	15	3	1
Det er best for et barn å vokse opp med bare ett språk	3	6	22	29	42

Tabell 26. «Holdninger til ulik flerspråklig praksis». Viser frekvens.

Et overveldende flertall er enig i at det er positivt for et barn å vokse opp med flere språk. Litt færre, men fremdeles et stort flertall, er litt eller helt uenige i at det er best for et barn å vokse opp med bare ett språk. Ordlyden i disse påstandene er ikke helt identisk, og det kan være grunnen til at noen flere posisjonerer seg på det nøytrale svaret «verken enig eller uenig» for den sistnevnte påstanden.

For påstanden om at alle innvandrerforeldre bør snakke norsk med barna sine, er nesten halvparten (48 %) er litt eller helt enige i at innvandrerforeldre bør snakke norsk med barna sine. Påstanden nyanserer imidlertid ikke mellom det å *bare* snakke norsk og det å snakke *både* norsk og andre språk med barna. Som sagt er denne kategorien mindre normalfordelt enn de andre, noe som umiddelbart kan se ut som om informantene er mer

positive til denne typen variasjon enn til annen type variasjon (basert på en sammenligning av gjennomsnittstallene). En årsak til en slik skeivfordeling kan ligge i høye procenter av det nøytrale svaret «verken enig eller uenig», som ble gitt verdien 3 i utregningene. Samtidig er ikke verdiene for dette svaralternativet utpreget høyere enn for de andre holdningskategoriene. En metodisk motivert årsak kunne være at påstandene var formulert slik at det var vanskelig å være uenig, og dermed skiller dårlig mellom positive og negative holdninger. Resultatene av det kalles i statistikken for en *ceiling-effekt*, og jeg omtalte det samme fenomenet da jeg diskuterte skeivfordelingen i resultatene for elevenes faktiske forståelse.

Tidligere har jeg også diskutert hvordan informanter i spørreskjema kan tendere mot å respondere i henhold til det de oppfatter som gyldige normer i samfunnet (Garrett 2010). Dette kan føre til at de individuelle skalaene til hver enkelt informant, varierer noe mellom de ulike holdningskategoriene. Noen praksiser kan oppleves som mer gyldige, eller mer i tråd med normen enn andre. Denne kategorien kan være et eksempel på praksiser elevene opplever som godt aksepterte i samfunnet.

Videre kan det være fruktbart å se på hvilken bakgrunn elevene i undersøkelsen har. I punkt 5.4 viste jeg at 52 % av elevene bruker flere språk i hverdagen, og at 39 % har foreldre med annet morsmål enn norsk. Kanskje har elevenes flerspråklige bakgrunn hatt noe å si for hvordan de vurderer flerspråklige praksiser. Dette skal jeg komme litt nærmere inn på i 6.4.8. Det kunne være interessant å sammenligne disse elevenes holdninger til andre grupper i samfunnet, for å se om andre forholder seg like positivt til typen flerspråklige praksiser som disse skoleelevene i Oslo ser ut til å gjøre.

6.4.5 Resultater - «Holdninger til et flerkulturelt samfunn og innvandring»

Kategori 4 inneholdt tre påstander om holdninger til et flerkulturelt samfunn og innvandring. Faktoren har relativt god indre samhörighet mellom påstandene, og et forholdsvis lavt standardavvik.

	Chronbachs Alfa	Gjennomsnitt	Standardavvik
K4	0,64	3,62745098	1,12137125

Tabell 27. Oppsummering - «Holdninger til det norske samfunnet og innvandring»

Igjen er det viktig å påpeke at denne kategorien hadde færre påstander samlet sett enn de andre, noe som kan ha påvirket både gjennomsnittet og standardavviket. En test for

normalitet viste at også denne kategorien var litt skeivfordelt. Det er imidlertid sannsynlig at denne skeivheten kommer av at kategorien inneholdt få påstander.

Påstander	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Når folk fra andre land flytter inn i en by eller bygd, er det positivt for lokalsamfunnet.	19	31	42	9	1
Innvandring utgjør en trussel mot norsk kultur	3	16	30	17	36
Jeg kunne tenke meg å bosette meg i flerkulturelle områder i Norge i fremtiden	33	25	27	10	7

Tabell 28. Viser resultater for tre av påstandene i kategorien «Holdninger til innvandring og det norske samfunnet». Viser frekvens.

I mine resultater uttrykker et flertall av informantene innvandringsvennlige holdninger. Omtrent halvparten er enten litt eller helt enige i at det er positivt for lokalsamfunnet når folk fra andre kulturer flytter til. Likeledes er godt over halvparten litt eller helt uenige i at innvandring utgjør en trussel mot norsk kultur, og et flertall kunne også tenke seg å bosette seg i flerkulturelle områder i framtida. I min undersøkelse er andelen informanter med negativ innstilling til innvandring også lav, og ligger på under 20%. Det er også en tendens til høye prosenter av det nøytrale svaret «verken enig eller uenig». Dette kan ha sammenheng med at påstanden kan oppleves som politiske, og at informantene kan synes det er ubehagelig å uttrykke holdninger om disse temaene. Dermed kan det oppstå skeivheter som kan forklares ut fra en *social desirability bias*. Totalt sett uttrykker skoleelevene ganske innvandrer-vennlige holdninger.

For å trekke noen sammenligninger til andre undersøkelser kan det være verd å nevne at også i Kulbrandstad (2007) kom det fram at lærerstudentene var positive til innvandring. I hans undersøkelse uttrykte bare rundt 10 % negativ innstilling til temaet, men andelen informanter som hadde svart «vet ikke» var høye.

Med visse forbehold (som at kategorien inneholder få påstander) gir de rapporterte holdningene i denne faktoren uttrykk for at elevene stort sett er positive til et flerkulturelt samfunn.

6.4.6 Resultater - «Holdninger i det norske samfunnet til innvandring og til aksentpreget norsk»

Den siste kategorien måler ikke først og fremst elevenes egne holdninger, men deres inntrykk av hvilke holdninger som finnes i det norske samfunnet. Det gjør denne kategorien litt annerledes enn de andre og kan derfor heller ikke sammenlignes med de andre i samme grad. Kategorien ble først og fremst dannet etter at det i pilotundersøkelsen kom fram at noen elever syntes påstandene var for mye rettet mot holdninger til innvandrere, og det ble trukket fram at det ikke var noen påstander knyttet til etniske nordmenn.

	Chronbachs Alfa	Gjennomsnitt	Standardavvik
K5	0,70	3,184313725	1,095332578

Tabell 29. Oppsummering «Holdninger i det norske samfunnet til innvandring og til aksentpreget norsk»

Denne kategorien viser altså først og fremst hva elevene tror og mener om samfunnet generelt, og hvilket inntrykk de har av majoritetsbefolkningen. I tabellen under presenteres noen av informantsvarene i denne gruppen påstander.

Påstander	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Etnisk norske tror de er bedre enn andre med annen bakgrunn	7	28	35	11	21
41) Etnisk norske er positive til innvandrere	4	33	46	14	5
43) Etnisk norske personer er negative til innvandreres måte å snakke norsk på	7	38	41	14	2

Tabell 30. Resultater for tre av påstandene i kategorien «Holdninger til innvandring i det norske samfunnet». Viser frekvens.

Kategorien genererer høye tall for det nøytrale svaret «verken enig eller uenig». Oversikten viser at 44 % av elevene rapporterer at de synes etnisk norske personer kan være negative til innvandreres måte å snakke norsk på, og 34 % rapporterer at de er litt eller helt enige i at etnisk norske tror de er bedre enn andre med annen bakgrunn. Det kan tyde på at elevene har inntrykk av at etnisk norske ikke er veldig innvandrervennlige. Derimot mener 36 % at etnisk

norske er positive til innvandring. De høye prosentene av nøytrale svar gjør at det er noe vanskelig å generalisere over svarene. Det kan være at det for mange oppleves som sensitivt å være uenig eller enige i disse påstandene, og at flere vil avgi et nøytralt svar for ikke å posisjonere seg i verken den ene eller andre retningen. Det kan kanskje oppleves som påstander hvor polarisering i den ene eller andre retningen oppleves som politisk, og derfor ønsker mange å ikke «velge side». Noen av påstandene i denne kategorien kan kanskje oppleves som sensitive, og kan føre til at informantene ikke vil svare noe som oppleves politisk ukorrekt. En slik påvirkning omtalte jeg i 4.3, og Garrett (2010: 44) kaller fenomenet *social desirability bias*: «questions aimed at tapping attitudes towards racial, ethnic and religious minorities often are hampered by a social desirability bias». Informantene kan i slike tilfeller tendere mot å velge svaralternativer de opplever som sosialt aksepterte, eller, som en kan se i dette tilfellet, mer nøytrale svaralternativer. Det kan også tenkes at informantene er usikre på hvilke holdninger som finnes i storsamfunnet, eller ikke ønsker å generalisere på vegne av andre. De høye forekomstene av nøytrale svar, gjør at det er vanskelig å tolke elevenes holdninger ut fra denne kategorien, da det ikke tegner seg noen entydige mønster.

6.4.7 Sammenhenger mellom holdningsdimensjonene

En analyse av sammenhengen mellom holdningsdimensjonene viser at flere av kategoriene korrelerer med hverandre³². Korrelasjonen ble målt ved hjelp av en Pearsons korrelasjonstest. Kategori 1 og kategori 2 korrelerer tydelig med hverandre ($\rho = 0,48$). Kategori 1 handlet som kjent om holdninger til utenlandsk aksent, og da fortrinnsvis i skolen, mens kategori 2 dreide seg om holdninger til den norske talemålsvariasjonen. Det at disse to kategoriene korrelerer, kan bety at de mest dialektvennlige også er de mest tolerante ovenfor norsk med utenlandsk aksent, som harmonerer med funnene til Kulbrandstad (2007). Samtidig forklarte jeg i 6.4.3 at kategorien inneholdt to påstander som ikke korrelerte med de andre. Disse ble tatt ut, og analysene ble kjørt på nytt for å undersøke om korrelasjonen fremdeles var til stede. Når holdningskategori 2 kun inneholdt påstander som gjaldt dialekttoleranse, var ikke fordelingen normalfordelt ($p < 0,05$ ³³). Under de nye omstendighetene korrelerte også kategori 1 og 2, men noe svakere enn den gjorde ved første analyse ($\rho = 0,33$). Det er altså fremdeles grunnlag for å hevde at det ser ut til at de som er mest tolerante ovenfor den norske dialektvariasjonen, også ser ut til å være positive til norsk med utenlandsk aksent. Når

³² Se diagrammer i vedlegg 6.

³³ P-verdien fra en Shapiro Wilk-test.

kategori 2 bare inneholdt de to påstandene som gjaldt norsk med utenlandsk aksent, var korrelasjonen sterk mellom kategori 1 og 2³⁴ ($\rho = 0,43$). Det tyder på en konsistens i bedømmelsene av utenlandsk aksent.

Kategori 1 korrelerte ubetydelig med kategori 3 ($\rho = 0,21$) og 4 ($\rho = 0,21$). Kategori 3 gjaldt holdninger til ulike flerspråklige praksiser, da særlig i familien, mens kategori 4 etterspurte elevenes holdninger til innvandring og et flerkulturelt samfunn. Det gir med andre ord ikke grunnlag for å hevde at de som er positive til bruk av utenlandsk aksent også er positive til andre flerspråklige praksiser, eller at de som er positive til et flerspråklig samfunn og innvandring, er mer positive til bruk av utenlandsk aksent. Det at kategori 1 og 4 ikke korrelerer, viser altså et *annet* funn enn både Kulbrandstad (2007) og NRK-undersøkelsen (NRK og TNS Gallup 2009), som fant en sammenheng mellom toleranse for innvandring og toleranse for utenlandsk aksent. Her må det imidlertid påpekes at kategori 4 i min undersøkelse ikke samsvarer fullstendig med kategoriene fra disse undersøkelsene.

Kategori 3 og kategori 4 korrelerer tydelig ($\rho = 0,44$). Denne korrelasjonen kan tyde på at de som er positive til flerspråklige praksiser, også er positive til innvandring og et flerspråklig samfunn. Selv om koeffisienten viser korrelasjon mellom to kategorier, er det viktig å være forsiktig med å trekke entydige konklusjoner kun på bakgrunn av disse tallene. Som jeg allerede har vært inne på i 6.4.1, hadde kategoriene ulik grad av normalitet, og det er mulig at testpersonene kan ha ulike individuelle skalaer for hver av kategoriene, basert på hva de tror er akseptert i samfunnet ellers.

De ser, ut fra disse tallene, ikke ut til at det å være positiv til én type variasjon er ensbetydende med å være positiv til all type språklig variasjon, selv om det ser ut til at det finnes visse sammenhenger. I neste avsnitt vil jeg se litt nærmere på hvilke andre typer variabler som kan påvirke holdningene til ulike typer språklig variasjon.

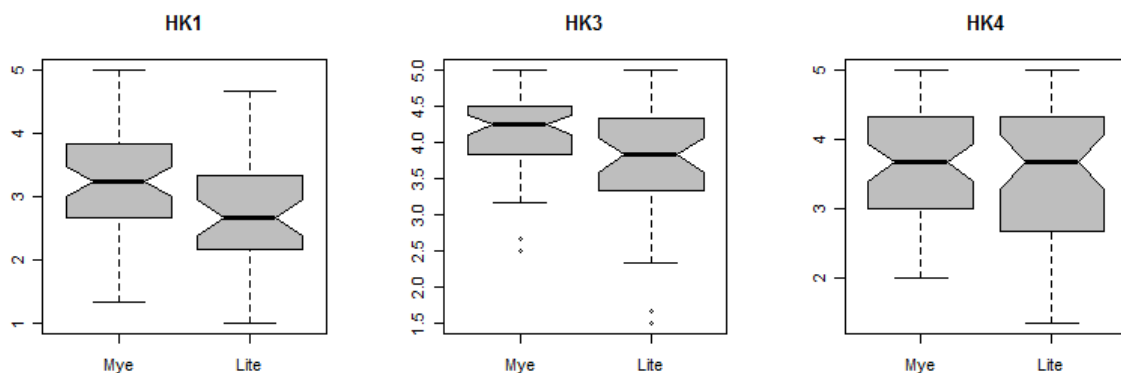
6.4.8 Holdning og bakgrunn

For å undersøke korrelasjonen mellom holdninger og bakgrunnsvariabler ble det utført en Wilcoxon korrelasjonstest. Jeg har her begrenset meg til å se på tre av holdningskategoriene, sammen med et lite utvalg av bakgrunnsvariablene: om de har norsk eller et annet språk som hjemmespråk, om informantene har foreldre med annet morsmål, om de snakker flere språk i hverdagen, og hvorvidt de rapporterer å ha blitt eksponert for norsk med utenlandsk aksent i oppveksten. Disse variablene ble testet opp mot holdningskategori 1, 2 og 3, fordi det var

³⁴ Merk at sammenhengen mellom kun de to påstandene som gjaldt utenlandsk aksent ikke hadde indre samhörighet (Cronbachs Alfa = 0,3).

disse tre kategoriene som var mest relevante for problemstillingen i oppgaven, nemlig holdninger til utenlandsk aksent. Dessverre tillot ikke rammene for denne studien å undersøke alle forbindelsene mellom bakgrunn og holdninger som kunne være interessante. Det kunne være interessant for andre holdningsundersøkelser å se nærmere på flere og andre typer forbindelser enn de jeg har hatt tid og plass til å se på her. Utvalget av variabler er basert på mønstre som tegnet seg i materialet, og som deretter ble testet for signifikans.

Bakgrunnsvariabelen «I oppveksten hørte jeg norsk med utenlandsk aksent rundt meg» ble delt i to verdier, mye (som svarte til informantsvarene *ofte* og *daglig*) og lite (som svarte til informantsvarene *noen ganger*, *sjelden* og *aldri*). Deretter ble sammenhengen mellom det å ha hørt norsk med utenlandsk aksent mye og lite i oppveksten parett med holdningskategori 1, 3 og 4: Holdninger til utenlandsk aksent (i skolen), holdninger til ulike flerspråklige praksiser og holdninger til et flerspråklig samfunn og innvandring.



Figur 9. Boksdiagrammene viser sammenhengen mellom eksponering for utenlandsk aksent og holdninger til utenlandsk aksent, til flerspråklige praksiser og et flerspråklig samfunn og innvandring (Kategori 1, 3 og 4)

Wilcoxon korrelasjonstest viser en sterkt signifikant korrelasjon mellom holdningskategori 1, og det å ha hørt mye utenlandsk aksent i oppveksten ($p < 0,01$). Det er også en svakt signifikant korrelasjon mellom det å ha hørt utenlandsk aksent, og det å være positiv til flerspråklige praksiser ($p < 0,05$). Det er ingen korrelasjon mellom det å ha hørt utenlandsk aksent i oppveksten og positive holdninger til et flerspråklig samfunn eller innvandring.

Det at de som har hørt utenlandsk aksent i barndommen er mer positive til utenlandsk aksent, stemmer overens med Dewaele og McCloskeys funn (2014). I deres undersøkelse kom det fram at de som hadde vokst opp i etnisk varierte områder var mer positive til utenlandsk aksent (både andres og sin egen) enn de som hadde vokst opp i mer homogene områder. Dewaele og McCloskey mener det er grunn til å tro at det lingvistiske lydlandskapet

fra barndommen kan forme en persons holdninger til aksentpreget tale.

Det var ingen signifikant korrelasjon mellom det å ha flerspråklig eller enspråklig bakgrunn og det å være positiv til norsk med utenlandsk aksent, flerspråklig praksiser eller et flerspråklig samfunn og innvandring.

6.4.9 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg svart på forskningsspørsmål 2a og b, om hvilke rapporterte holdninger skoleelevene i utvalget har til utenlandsk aksent og talespråklig variasjon. Oppsummert sett hadde et flertall av elevene positive holdninger til innvandring, og positive holdninger til den norske talemålsvariasjonen. Når det gjaldt utenlandsk aksent var holdningene mindre entydige. Dette har jeg forklart gjennom at den offentlige, hegemoniske diskursen kan være uklar for informantene og at de dermed blir usikre på hva de skal svare, noe som genererer høye procenter av det nøytrale svaralternativet. Det var en tydelig korrelasjon mellom det å ha hørt utenlandsk aksent i oppveksten og det å være positiv til utenlandsk aksent (i skolen). Resultatene ble sett i lys av tidligere forskning samt teorier om språkholdninger.

6.5 Holdninger og forståelse

For å undersøke sammenhengen mellom holdninger og forståelse og dermed svare på det tredje forskningsspørsmålet, ble det utført en lineær regresjonsanalyse³⁵. Denne typen analyse forutsetter egentlig normalitet i datasettet, men siden avvikene fra normalitet er såpass små i mitt materiale, er det liten risiko knyttet til det å bruke en slik modell på mine data.

Resultatene av den statistiske analysen viser at verken faktisk eller rapportert forståelse korrelerer med noen av holdningsdimensjonene. Det er altså ikke støtte for å bekrefte denne hypotesen i mitt materiale. Sammenhengen mellom holdninger og forståelse har blitt utforsket av mange, og flere mener at positive holdninger og god forståelse ofte henger sammen, og at negative holdninger og stereotype oppfatninger av noen som snakker en bestemt varietet, ofte korrelerer med dårlig forståelse (Bresnahan et al. 2002, Delsing og Åkesson 2005, Kang og Rubin 2009, Lindemann 2002, Major et al. 2005, Rubin 1992). Av de som tidligere har funnet en sammenheng mellom holdninger og forståelse, har både Lindemann (2002), Bresnahan et al. (2002), Kang og Rubin, 2009 og Rubin 1992 benyttet seg av mer indirekte metoder for å måle holdninger, og varianter av *matched guise*-tester.

³⁵ Se diagram i vedlegg 6.

Det at det i denne undersøkelsen ikke kunne dokumenteres en tydelig sammenheng, kan ha flere mulige årsaker. I forståelsestesten viste jeg at informantene jevnt over forsto norsk med utenlandsk aksent *relativt* godt, og at de fleste scorete i øvre del av skalaen. Jeg diskuterte hvorvidt dette kunne forklares som en metodisk svakhet, eller om det kunne vise en side av dataenes natur, nemlig at informantene forstår godt. Innledende hypoteser og tidligere forskning (som Delsing og Åkesson 2005) gir grunn for å tro det sistnevnte. Kanskje forstår elevene godt, uavhengig av hvilke rapporterte holdninger de har, noe som vil si at de *rapporterte* holdningene ikke kan påvirke forståelsen. Dette kan også si noe om årsaksforholdet mellom rapporterte holdninger og forståelse. Forståelsen (både rapportert og faktisk forståelse) forblir upåvirket av positive og negative holdninger til aksentpreget tale i samfunnet. Som jeg har vist i kapittel 3.2 og 4.2 finnes det ulike metoder for å måle holdninger, og det er en vanlig antakelse at ulike metodiske framgangsmåter skaffer til veie ulike typer holdningsdata. Det skilles da mellom bevisste og ubevisste holdninger, hvor bevissthetsnivået hos informantene kan være ulikt. De ubevisste holdningene, som skaffes til veie gjennom indirekte metoder, trigger implisitte og umiddelbare responser hos informantene. Et spørreskjema vil ofte reprodusere ideologiske diskurser på samfunnsnivå, og informantene vil i større grad være bevisste på at de vurderer språklige former. Bevisstheten og det ideologiske nivået er et annet i direkte metoder enn i indirekte metoder (se 3.2 og 4.2.1). Dette kan være med på å forklare hvorfor det ikke er sammenheng mellom holdninger og forståelse i denne undersøkelsen, i og med at jeg har valgt å benytte meg direkte metode for å samle inn holdningsdata. Det gjør det desto mer interessant å undersøke forholdet nærmere gjennom andre metoder enn de jeg har valgt i denne studien. Kanskje er det ikke de *rapporterte* holdningene som gir størst utslag på forståelsen, og at en metode som i større grad undersøkte de implisitte, ubevisste holdningene ville gitt andre resultater. Ifølge Kristiansen (2001; 2011) er det de «ubevisste» holdningene som leder til språkendring og dermed også språkhandlinger (jf. 3.2.3). Det kan tenkes at disse også kan generere andre typer mentale prosesser enn bevisste holdninger, og dermed i større grad påvirke forståelsen.

Om vi kaster et blikk tilbake på elevenes egne kommentarer (punkt 6.2), var det tydelig at noen av elevene umiddelbart reagerte på utenlandsk aksent, og at flere vurderte både estetikk og lingvistisk kvalitet i lydklippene de fikk avspilt. Hvorvidt kommentarene var uttrykk for positive eller negative holdninger til aksentpreget tale, er det vanskelig å vurdere. Kommentarene gikk, som forklart i 6.2, både på spesifikke trekk, og svært generelle betraktninger av lydklippet og taleren. Samtidig, om vi skal følge Kulbrandstad (2006b) kan det være vanskelig å karakterisere vurderinger av språklig estetikk som noe *annet* enn et

uttrykk for visse holdninger, og for bestemte sosiale konvensjoner om hva som har status og prestisje i språksamfunnet. I denne undersøkelsen har jeg ikke målt hvorvidt kommentarene med negative karakteriseringer av aksentene, stemmer overens med hvordan de har forstått, men det er heller ikke sikkert at en slik sammenstilling ville gitt et godt bilde av forholdet mellom holdninger og forståelse. Forholdet mellom *irriterende* og *uforståelig* har blitt undersøkt tidligere (jf. f.eks. Johanssen 1978), og som jeg har forklart i 2.1.1 er problemet med slike undersøkelser at de isolerer språklige trekk i stor grad. For å vurdere om elevenes kommentarer er uttrykk for faktiske problemer med forståelsen, eller trekk de rett og slett bare oppfatter som saliente, mindre estetiske eller ukorrekte, kreves det andre typer studier enn den jeg har gjennomført. Poenget er at automatiske, implisitte responser kanskje vil vise noe annet enn det man finner ved å samle inn rapporterte holdninger i et spørreskjema. En metode som i større grad benytter seg av en slik innfallsvinkel, ville kanskje kommet fram til andre resultater enn de jeg har presentert fra denne studien.

7 Konklusjon og avslutning

7.1 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg gå tilbake til forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis, og trekke fram hvordan jeg har svart på de ulike spørsmålene, og hvilke funn jeg har gjort. Til slutt vil jeg foreslå noen veier videre for ytterligere forskning på aksentpreget norsk i Norge.

7.1.1 Ungdommers forståelse av utenlandsk aksent

- 1a) Hvor god forståelse (både rapportert og faktisk forståelse) har elever ved videregående skoler for norsk med utenlandsk aksent?
- 1b) Hvilken rolle spiller elevenes språklige bakgrunn og praksis for hvor godt de forstår/rapporterer at de forstår aksentpreget tale?
- 1c) Hva rapporterer elevene som vanskelig å forstå?

I forståelsestesten scoret mange av elevene relativt høyt. Her diskuterte jeg mulighetene for at metoden i liten grad skilte mellom de beste «forståerne» på den ene siden og på en annen side muligheten for at resultatene speilet et trekk ved dataenes natur, nemlig at informantene jevnt over forstår norsk med aksent ganske godt.

Flere ganger i løpet av denne studien har jeg argumentert for at eksponering for bestemte varieteter og variasjon i seg selv kan virke forståelsesfremmende. Når scorene ble sett i sammenheng med de ulike bakgrunnsvariablene kom det fram at de med enspråklige norske foreldre forsto best, samt at de som rapporterte å *ikke* ha gått på en flerkulturell grunnskole, forsto bedre enn de som rapporterte å ha gått på en litt flerkulturell skole. Det var en tendens til at de som hadde gått på en veldig flerkulturell skole, forsto litt bedre enn de som hadde gått på en litt flerkulturell skole. Det var ingen signifikant forskjell mellom de som rapporterte å ha hørt norsk med utenlandsk aksent rundt seg i oppveksten og de som hadde hørt utenlandsk aksent noen ganger, sjelden eller aldri i oppveksten. Forventningen om at elevene som var utsatt for flerspråklig variasjon og utenlandsk aksent gjennom skole og oppvekst skulle forstå best, ble altså ikke innfridd. Samtidig kan man ikke gjennom denne studien utelukke at eksponering for variasjon *generelt* kan ha hatt en betydning for resultatene, og jeg diskuterte muligheten for at det kanskje er det å bli eksponert for dialektal variasjon som gjør utslag ved at de enspråklige elevene forsto best. Dette krever imidlertid flere undersøkelser for å bekrefte.

Resultatene tydet også på at jentene forsto bedre enn guttene. Dette er et resultat som sannsynligvis ikke kan forklares med eksponering for variasjon, men kanskje gjennom at tester som måler forståelse har en tendens til å ligne på skoleoppgaver. Slik vil de skoleflinke ha en fordel i utføringen av slike undersøkelser. Samtidig pekte jeg på at årsaken også kan ligge i at jentene til en viss grad er mer konsensusøskende, eller et utslag av inngruppetoleranse, i og med at lydklippene bare besto av jentestemmer.

Totalt sett tyder resultatene fra min undersøkelse på at det er mange ulike faktorer som kan spille inn på hvorvidt noe oppleves som vanskelig eller lett, og at tester som undersøker forståelse kan ha interesse av å inkludere flere bakgrunnsvariabler enn det jeg har gjort i denne studien. I tillegg ville det vært interessant om framtidige studier også inkluderte dialektprøver og aksentpreget dialekt for å undersøke nærmere hvordan nordmenn forstår ulike typer språklig variasjon.

Forskjellen mellom enspråklige og flerspråklige, gutter og jenter, og skolebakgrunn, tegnet seg kun i sammenhengen mellom *faktisk* forståelse og bakgrunn, mens i sammenhengen mellom *rapportert* forståelse og bakgrunn ble alle disse forskjellene utjevnet. Dette tolket jeg som en mulighet for at flere viste en vilje til å forstå når målingen av forståelsen åpnet for en subjektiv vurdering.

Videre viste jeg at forståelsen av spontan tale og opplest tekst skilte seg fra hverandre, hvor spontan tale ble forstått bedre enn opplest tekst produsert av samme taler. I tillegg var det (kanskje ikke overraskende) innspillingen med flest avvik som ble vurdert lavest og som genererte de laveste poengscorene. I metodekapittelet rettet jeg et kritisk blikk mot metoder for å måle forståelse, og slo fast at det så langt ikke avdekket en fullstendig tilfredsstillende måte å måle fenomenet på. Denne analysen antyder at det enda er en vei å gå for å oppnå dette, og min undersøkelse kan forhåpentligvis være et bidrag for å bli oppmerksom på mulige metodiske utfordringer i undersøkelser av forståelse av utenlandsk aksent. Framtidige studier kan tjene på å metodetriangulere i større grad enn hva jeg har gjort, for å virkelig undersøke bredden i hva det vil si å forstå en bestemt varietet eller ulike typer språklig variasjon.

Når elevene selv fikk kommentere hva de syntes var vanskelig å forstå, trakk de i stor grad fram prosodiske trekk, og flere kommenterte også aksentpreget i opptaket. Dette tolket jeg som at aksentpreg er et svært salient trekk, som informantene syntes å være veldig bevisst på. Mange kommenterte artikulatoriske trekk, og dette ble tolket som mindre spesifikke ytringer som både kunne gjelde artikulasjon, prosodi og andre fonologiske forhold. Det var vanskelig å bedømme hvorvidt kommentarene var uttrykk for hva elevene faktisk syntes var

vanskelig, eller om de var uttrykk for trekk ved talen som elevene fant avvikende. I tillegg kan vurderinger framstå som bedømmelser av kvalitet, men samtidig uttrykke holdninger til den bestemte måten å snakke på. Kommentarene gav til en viss grad uttrykk for holdninger ved at stemmen de hørte, ble vurdert som «god» eller «dårlig» i norsk, og også ved at avvik som ikke var tilstede eller som kun opptrådte sporadisk ble trukket fram som noe som hadde gjort det vanskelig å forstå det som ble sagt.

7.1.2 Holdninger til utenlandsk aksent blant ungdommer i VG3 i Oslo

- 2a) Hvilke rapporterte holdninger har skoleelevene i utvalget til norsk med utenlandsk aksent og språklig variasjon?
- 2b) Hvilken rolle spiller kjennskap til utenlandsk aksent for elevenes holdninger til denne typen variasjon?

I likhet med Kulbrandstad (2007) var også informantene i mitt utvalg mer negative til at personer med utenlandsk aksent kunne være *norsklærere*, enn til at personer med aksentpreget norsk kunne være lærere *for norske elever*. Videre viste informantene seg ganske positive til ulike flerspråklige praksiser og til bruk av mange språk i hverdagen blant innvandrere. Det så også ut til at informantene vurderte variasjon knyttet til aksentpreget tale annerledes enn den norske talemålsvariasjonen. En utfordring med å måle holdninger til aksent gjennom spørreskjema er den store inter- og intraindividuelle variasjonen knyttet til aksentpreget tale, som henger sammen med ulike utgangspunkt, forskjellige morsmål og motivasjoner for å snakke norsk som et andrespråk. Slike variasjoner er vanskelige å fange i et spørreskjema, da det ikke er sikkert at alle informantene sitter med samme mentale oppfatning om hva en utenlandsk aksent er.

Noen av holdningskategoriene korrelerte med hverandre, blant annet kategori 1, «Holdninger til utenlandsk aksent i skolen» og 2 «Holdninger til den norske talemålsvariasjonen og utenlandsk aksent». Det kan tyde på at de som er positive til språklig variasjon, er mer positive til bruk av utenlandsk aksent (i skolen). Samtidig korrelerte ikke kategori 1 og kategori 3, «Holdninger til ulike flerspråklige praksiser». Det ser derfor ikke ut til at toleranse for én type språklig variasjon nødvendigvis betyr at man er like tolerante ovenfor all type variasjon.

Videre så jeg på sammenhengen mellom bakgrunnsvariablene elevene hadde oppgitt, og hvordan de stilte seg til påstandene om utenlandsk aksent i spørreskjemaet. I denne delen av analysen kom det fram noen interessante resultater. Det var en klar tendens til at de som hadde hørt norsk med utenlandsk aksent ofte i oppveksten, var mer positive enn de som

sjelden hadde hørt norsk med utenlandsk aksent. Det kan se ut til at eksponering kan være en viktig faktor for å fremme positive holdninger.

7.1.3 Forståelse og holdninger – en forbindelse?

3) Er det en sammenheng mellom elevenes rapporterte holdninger og lytteforståelsen?

Analysene viste, noe overraskende, ingen tegn på sammenheng mellom faktisk forståelse og elevenes rapporterte holdninger eller rapportert forståelse og rapporterte holdninger.

Hypotesen om at positive holdninger fremmer forståelsen ble altså ikke bekreftet. Samtidig er det vanskelig å bruke utfallet av undersøkelsen som en avkreftelse på denne hypotesen. Jeg har diskutert hvordan ulike framgangsmåter kan belyse ulike deler av (lytte)forståelsen og skaffe til veie ulike typer holdninger. De rapporterte holdningene avspeiler ofte elitens diskurs og er ikke nødvendigvis et godt bilde på implisitte, automatiske responser på bestemte språklige trekk eller varieteter. Rapporterte holdninger befinner seg ofte på et ideologisk nivå og informantene kan være mer bevisste på hvordan de avgir sine svar enn i holdningsundersøkelser som måler ubevisste holdninger. Som jeg diskuterte i 3.2, kan det også finnes andre diskurser og holdninger enn de som kommer fram gjennom et spørreskjema.

I elevenes egne kommentarer av hva som var vanskelig, kom det fram flere ulike typer *kvalitetsvurderinger* av aksentene de fikk avspilt, og selv om informantene selv kan mene at disse er vurderinger av funksjonalitet og kvaliteter i stemmen de hørte, viste jeg også til eksempler på at elevene kommenterte trekk som ikke eksisterte eller bare opptrådte sporadisk i lydklippet. Selv om disse kommentarene ikke sier noe om sammenhengen mellom holdninger og forståelse, mener jeg det er en grunn for å hevde at holdninger kan konstitueres ulikt i ulike situasjoner, og at umiddelbare responser og svar fra spørreskjema ikke nødvendigvis viser forskeren samme typer holdninger. Andre typer undersøkelser av holdninger og forståelse kan kanskje avdekke hvorvidt det er en sammenheng mellom ubevisste holdninger og lytteforståelse.

7.2 Videre forskning

Helt til slutt vil jeg peke på videre muligheter for å undersøke norsk med utenlandsk aksent i Norge. *Forståelighet* er viktig for uttaleundervisning i andrespråksundervisningen, og det å fortsette å undersøke *hva* som «irriterer» og hindrer forståelse er fremdeles et relevant forskningsspørsmål. Dette tror jeg kan ha nytte av å kombineres med studier av diskursive og sosiale mekanismer som kan påvirke inntrykket av aksentpreget tale og personer som snakker norsk som et andrespråk. Framtidige undersøkelser kunne kanskje ha utbytte av en metodetrianglerende framgangsmåte, da andre typer undersøkelser, med kortere stimulus og et større utvalg av aksenter, kunne gitt rikere innsikt i hva elevene synes er vanskelig, uforståelig eller irriterende. Samtidig som det sosiolingvistiske perspektivet kan gi en bredere innsikt i å forstå hvorfor noe oppfattes som «*irriterende*», og hvordan dette påvirker reelle og mer autentiske kommunikasjonssituasjoner.

Etter pilotundersøkelsen byttet jeg ut en av stemmene som snakket norsk med nederlandsk aksent, men som hadde lært norsk i Rogaland. Det virket som om mange av informantene var mer sensitive for dialekten enn for aksenten. Det kunne være interessant å sammenligne ulike dialekter med aksentpreget norsk i en forståelsestest, og undersøke om det har noen betydning hvor stemmen de hører har lært norsk.

Min studie viste også interessante sammenhenger mellom sosiale bakgrunnsvariabler og forståelse, og framtidig forskning kunne tatt tak i dette og undersøkt forståelse nærmere med flere og andre bakgrunnsvariabler enn hva denne studien har hatt rom og rammer til å ta med, og også se nærmere på hva slags type variasjon som kan påvirke forståelsen i positiv forstand.

I holdningsundersøkelsen fikk jeg sett på et lite utvalg bakgrunnsvariabler, og det kunne vært interessant for videre forskning å sammenligne holdninger og andre typer bakgrunnsvariabler enn det jeg har hatt mulighet for i denne studien. I tillegg kunne det være interessant å belyse temaet utenlandsk aksent med en kvalitativ tilnærming og undersøke hvordan flerspråklige og personer med aksent selv opplever samfunnets holdninger og toleranse for flerspråklige praksiser og utenlandsk aksent.

Litteraturliste

2009. «Norsk lingvistisk tidsskrift (Temanummer om standardtalemål).» *Norsk lingvistisk tidsskrift* nr. 27 (1).
- Aftenposten. 2015. 2015 [cited 03.04 2015]. Tilgjengelig fra http://www.osloby.no/nyheter/De-gar-pa-Nydalen_-Oslos-mest-populare-skole-7929969.html.
- Akselberg, Gunnstein. 2002. «Evaluering av eigen dialekt og aktuelle faktorar i den dialektale sosialiseringprosessen. Talemålsvariasjon og språkhaldningar hjå ungdom på Voss ved tusenårsskiftet.» I *Målbryting*, redigert av Gunnstein Akselberg. Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen.
- Akselberg, Gunnstein, og Brit Mæhlum. 2008. «Sosiolingvistisk metode.» I *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik*, redigert av Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røyneland og Helge Sandøy, 74-87. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aksent. 2005. «Bokmålsordboka.» I: Kunnskapsforlaget. <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+aksent&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>.
- Albrechtsen, Dorte, Birgit Henriksen, og Claus Færch. 1980. «Native Speaker reactions to learners' spoken interlanguage 1.» *Language Learning* nr. 30 (2):365-396. doi: 10.1111/j.1467-1770.1980.tb00324.x.
- Andersen, Mari Johanne Wikhaug. 2014. «Nynorsk är svårt att förstå. Jag tycker mer om gammelnorsk»- *Svensker i Oslo og den norske talemålsvariasjonen*. Masteroppgave, ILN, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Angouri, Jo. 2011. «Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistiv research.» I *Research Methods in Linguistics*, redigert av Lia Litosseliti. London: continuum.
- Antirasistisk Senter. 2013 [cited 25.02.2015]. Tilgjengelig fra <http://www.antirasistisk-senter.no/category/aktuelle-temaer/tea-time/>.
- Bannert, Robert. 1984. «Problems in learning swedish pronunciation and in understanding foreign accent.» *Folia Linguistica*. nr. 18 (1-2):193–222.
- Berggreen, Harald, og Kari Tenfjord. 2003. *Andrespråklæring*. Redigert av Kari Tenfjord, institutt Universitetet i Bergen Nordisk, videreutdanning Universitetet i Bergen Senter for etter- og, Prisme og rikskringkasting Norsk. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Bijvoet, Ellen, og Kari Fraurud. 2008. «Svenskan i dagens flerspråkliga storstadsmiljöer. En explorativ pilotstudie av unga stockholmars perceptioner av variation och varieteter.» *Nordland. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* nr. 3 (2):7-38.
- Blommaert, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization, Cambridge approaches to language contact*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Redigert av John B. Thompson, *Ce que parler veut dire l'économie des échanges linguistiques*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, Sally. 2004. «Utländska lärare i Sverige. Attityder til brytning".» I *Svenska som andraspråk. Forskning, undervisning och samhälle.*, redigert av K Hyltenstam og Lindberg.I. Studentlitteratur.
- Bresnahan, Mary Jiang, Rie Ohashi, Reiko Nebashi, Wen Ying Liu, og Sachiyo Morinaga Shearman. 2002. «Attitudinal and affective response toward accented English.» *Language & Communication* nr. 22 (2):171-185. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0271-5309\(01\)00025-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0271-5309(01)00025-8).
- Buck, Gary. 2001. *Assessing listening, The Cambridge language assessment series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baayen, R. Harald. 2008. *Analyzing linguistic data : a practical introduction to statistics using R*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlsen, Cecilie. 2006. «Lekfolks og fagfolks toleranse for aksentpreget norsk.» I *Den Nye norsken? : nokre peilepunkt under globaliseringa*, redigert av Helge Sandøy og Kari Tenfjord. Oslo: Novus.
- Carroll, David W. 2008. *Psychology of language*. 5th ed. utg. Belmont, Calif: Thomson/Wadsworth.
- Clyne, Michael. 2000. «Lingua Franca and Ethnolects in Europe and Beyond» *Sociolinguistica* nr. 14: 83-89. doi: 10.1515/9783110245196.83.
- Cunningham-Andersson, Una & Engstrand, Olle. 1988. «Attitudes to immigrant Swedish - a literature review and preparatory experiments» *Phonetic Experimental Eesearch at the Institute of Linguistics, University og Stockholm (PERILUS)* nr. 8:103-152.
- Cunningham-Andersson, Una & Engstrand, Olle. 1989. «Perceived strength and identity of foreign accent in Swedish» *Perilus* nr. X:65-86.
- Dascal, Marcelo. 2003. *Interpretation and understanding*. Amsterdam: John Benjamin.
- Delsing, Lars-Olof , og Katarina Lundin Åkesson. 2005. Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska. I *TemaNord*. København: Nordiska ministerrådet.

- Derwing, Tracey M., og Murray J. Munro. 1994. «Evaluations of foreign accent in extemporaneous and read material» *Language Testing*. 11 nr. 11 (254-266).
- Derwing, Tracey M., og Murray J. Munro. 1997. «Accent, intelligibility and comprehensibility» *Studies in Second Language Acquisition* nr. 19 (01):1-16.
- Derwing, Tracey M., og Murray J. Munro. 2008. «Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication.» *Language Teaching* nr. 42 (04):476. doi: 10.1017/s026144480800551x.
- Dewaele, Jean-Marc, og James McCloskey. 2014. «Attitudes towards foreign accents among adult multilingual language users» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* nr. 36 (3):221-238. doi: 10.1080/01434632.2014.909445.
- Edwards, John R. 1982. «Language attitudes and their implications among english speakers» I *Attitudes towards language variation : social and applied contexts*, redigert av Ellen Bouchard Ryan og Howard Giles, 20-33. London: Edward Arnold.
- Eisenstein, Miriam, og Gail Verdi. 1985. «The intelligibility og social dialects for working-class adult learners of english» *Language Learning* nr. 35:287-298.
- Farner, Geir. 2006. *Nederlandsk grammatikk*. Oslo: Unipub.
- Flege, James Emil. 1984. «The detection of French accent by American listeners.» *The Journal of the Acoustical Society of America* nr. 76 (3):692-707. doi: doi:http://dx.doi.org/10.1121/1.391256.
- Floccia, Caroline, Joseph Butler, Jeremy Goslin, og Lucy Ellis. 2009. «Regional and Foreign Accent Processing in English: Can Listeners Adapt?» *Journal of Psycholinguistic Research* nr. 38 (4):379-412. doi: 10.1007/s10936-008-9097-8.
- Fraurud, Kari, og Ellen Bijvoet. 2004. «Multietnolektisk ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer» I *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle*, redigert av Kenneth Hyltenstam og Inger Lindberg. Lund: Studentlitteratur.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to language, Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge university press.
- Gass, Susan, og Evangeline Marlou Varonis. 1984. «The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech.» *Language Learning* nr. 34 (1):65-89.
- Gebrokken. 2005. «Bokmålsordboka.» I. Oslo: Kunnskapsforlaget. [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP="+gebrokken&bokmaal="+&ordbok=bokmaal](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=)

- Gluszek, Agata, og John F. Dovidio. 2010. «The way they speak: a social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication.» *Pers Soc Psychol Rev* nr. 14 (2):214-37. doi: 10.1177/1088868309359288.
- Gries, Stefan Thomas. 2009. *Statistics for linguistics with R : a practical introduction*. Vol. 208, *Trends in linguistics, Studies and monographs*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grønmo, Sigmund. 1996. «Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen.» I *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, redigert av Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg. Oslo: Universitetsforl., 1996.
- Gujord, Ann-Kristin Helland. 2013. «Individuelle skilnader i andrespråklæringa: Om status og trender i forskinga.» *NOA - norsk som andrespråk* nr. 29 (2).
- Gupta, Anthea Fraser. 2005. «Inter-accent and inter-cultural intelligibility: a study of listeners in Singapore and Britain.» I *English in Singapore: Phonetic research on a Corpus*, redigert av D Deterding, A Brown og E Low, 138-52. New York: McGraw-Hill.
- Harnæs, Liv Andlem. 2001. «Reaksjoner på utenlandsk aksent i norsk.» *NOA - norsk som andrespråk* nr. 23.
- Harnæs, Liv Andlem, og Wim A van. Dommelen. 2013. «Hvordan realiserer andrespråksbrukere norsk kvantitetsdistinksjon? Varighetsmålinger i norsk som andrespråk.» *NOA norsk som andrespråk*, nr. 29 (1):53-69.
- Haugen, Einar. 1966. «Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia.» *Sociological Inquiry* nr. 36 (2):280-297. doi: 10.1111/j.1475-682X.1966.tb00630.x.
- Holm, Snefrid. 2008. *Intonational and durational contributions to the perception of foreign-accented Norwegian: An experimental phonetic investigation*. Doktorgradsavhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU.
- Husby, Olaf, og Marit Helene Kløve. 2007. *Andrespråksfonologi: teori og metodikk*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Ims, Ingunn Indrebø. 2013. «Registerdanning og verditilskrivning: Nye måter å snakke norsk på.» *NOA - norsk som andrespråk* nr. 29 (2):37-71.
- Irvine, Judith. 2001. ««Style» as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation.» I *Style and sociolinguistic variation*, redigert av Penelope Eckert og John R. Rickford. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaworski, Adam, Nikolas Coupland, og Dariusz Galasinski. 2004. *Metalinguage : social and ideological perspectives*. Redigert av Adam Jaworski, Nikolas Coupland og Dariusz Galasinski. Vol. 11, *Language, power and social process*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Johansson, Stig. 1978. *Studies of error gravity : native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Vol. 44, *Gothenburg studies in English*. Göteborg: Distributors: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kang, Okim, og Donald L. Rubin. 2009. «Reverse Linguistic Stereotyping: Measuring the Effect of Listener Expectations on Speech Evaluation.» *Journal of Language and Social Psychology* nr. 28 (4):441-456.
- Kristiansen, Knut. 1990. «Hindi-urdu og panjabi-norsk kontrastiv grammatikk.» I *Med to språk : fem kontrastive språkstudier for lærere*, redigert av Anne Hvenekilde, 195-233. Oslo: Cappelen.
- Kristiansen, Tore. 2011. «Attitudes, ideology and awareness.» I *The SAGE handbook of sociolinguistics*, redigert av Ruth Wodak og Barbara Johnstone, 265-278. SAGE publications.
- Kristoffersen, Gjert. 1996. «Noen grunnleggende banaliteter om tolkning av sosiolingvistiske forskningsresultater.» I *Samspel och variation: språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*, redigert av Bengt Nordberg, Mats Thelander, Ernst Håkon Jahr, Gjert Kristoffersen, Helge Omdal, Olaug Rekdal, Kjell Venås og språk Uppsala universitet Institutionen för nordiska. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2002. «Omtale av utlendingers norsk – studie av et avismateriale fra Internett.» I *Nordens sprog som andet- og fremmedsprog.*, redigert av A. Hauksdóttir, B. Arnbjörnsdóttir, M. Garðarsdóttir og S. Þorvaldsdóttir. Reykjavík: Háskoli Íslands.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2004. ««Kebabnorsk», «perkerdansk» og «gebrokken»: ord om innvandreres måte å snakke majoritetsspråket på.» I. Oslo: Novus forl., 2004.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2005. «Det rette språket - og det skeive.» I. Vallset: Oplandske bokforl., cop. 2005.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2006a. ««Det va jo norsk da, men det va' kje norsk» : ungdommer møter andrespråkspreget norsk.» I. Oslo: Novus, 2006.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2006b. «Holdninger til «utenlandsk» aksent.» I. Oslo: Novus, 2006.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2007. «Dialekt og aksentpreget norsk - en språkholdningsstudie.» I. Oslo: Novus, 2007.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2008. «Metaspråk og språklig oppmerksomhet i møte med andrespråkspreget norsk.» *Nordland* nr. 2 (3):83-102.

- Labov, William. 2006. *The social stratification of English in New York City*. 2nd ed. utg. Cambridge: Cambridge University Press. Originalutgave, 1966.
- Ladegaard, Uffe. 2002. *Sprog, holdning og etnisk identitet : en undersøgelse af holdninger over for sprogbrugere med udenlandsk accent, ISK studiebøger*. Odense: Odense Universitetsforl.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures : applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Mich: The University of Michigan Press.
- Lambert, Wallace E., R. C. Hodgson, R. C. Gardner, og S. Fillenbaum. 1960. «Evaluational reactions to spoken languages.» *The Journal of Abnormal and Social Psychology* nr. 60 (1):44-51. doi: 10.1037/h0044430.
- Lindemann, Stephanie. 2002. «Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States.» *Language in Society* nr. 31:419-441.
- Lippi-Green, Rosina. 2012. *English with an accent: language, ideology, and discrimination in the United States*. 2nd ed. utg. London: Routledge.
- Maegaard, Marie. 2009. «Den kvalitative sprogmaskemetode? mellom ideologi og praksis.» I *Dialektforskning i 100 år*, redigert av Asgerd Gudiksen og Dialektforskning Københavns Universitet Afdeling for. København: Afdeling for Dialektforskning, Nordisk Forskningsinstitutt, Københavns Universitet.
- Major, Roy, Susan M Fitzmaurice, Ferenc Bunta, og Chandrika Balasubramanian. 2005. «Testing the effects of Regional, Ethnic and International Dialects of English on Listening Comprehension.» *Language Learning* nr. 55 (1):37-69.
- Mattfolk, Leila. 2005. «Investigating attitudes to 'ordinary spoken language': Reliability and subjective understandings.» *International Journal of Linguistics* nr. 37 (1):171-191. doi: 10.1080/03740463.2005.10416089.
- Melby, Guri. 2008. «Språk og symbolsk makt i "Team Antonsen".» *Målbryting. Skrifter frå prosjektet Talemålsendring i Noreg* nr. 9:35-68.
- Moyer, Alene. 2013. *Foreign accent : the phenomenon of non-native speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munro, Murray J. 2008. «Foreign accent and speech intelligibility.» I *Phonology and second language acquisition*, redigert av Mary L. Zampini og Jette G. Hansen Edwards. Amsterdam: John Benjamins.

- Munro, Murray J., og Tracey M. Derwing. 1995. «Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners.» *Language Learning* nr. 45 (1):73-97. doi: 10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x.
- Munro, Murray J., Tracey M. Derwing, og Clifford S. Burgess. 2010. «Detection of nonnative speaker status from content-masked speech.» *Speech Communication* nr. 52 (7):626-637. doi: 10.1016/j.specom.2010.02.013.
- Munro, Murray J., Tracey M. Derwing, og Susan L. Morton. 2006. «The mutual intelligibility of L2 speech» *Studies in Second Language Acquisition* nr. 28 (01):111-131.
- Myers-Scotton, Carol. 2006. *Multiple voices : an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Pub.
- Myklestu, Kristin. 2015. Mer eller mindre norsk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mæhlum, Brit. 2007. *Konfrontasjoner : når språk møtes*. Oslo: Novus forl.
- Mæhlum, Brit. 2008. «Normer.» I *Språkmøte, Innføring i sosiolingvistik*, redigert av Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røyneland og Helge Sandøy. Fagernes: Cappelen akademisk forlag.
- Mæhlum, Brit. 2011. «Det "ureine" språket. Forsøk på en kultursemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse.» *Maal og Minne* nr. 1/2011:1–31.
- Mæhlum, Brit, og Unn Røyneland. 2012. *Det norske dialektlandskapet : innføring i studiet av dialekter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Møller, Janus Spindler. 2009. «Stereotyping, categorisations of speech styles among linguistic minority Danes in Køge.» I *Language attitude, standardization and language change*, redigert av Marie Maegaard, 231-254. Novus Forlag.
- Niedzielski, Nancy A., og Dennis Preston. 2000. *Folk linguistics*. Redigert av Dennis R. Preston. Vol. 122, *Trends in linguistics, Studies and monographs*. Berlin: de Gruyter.
- Nikolaisen, Christine Alexandra. 2013. *Den snille, den slemme og den dumme - En sosiolingvistisk analyse av språkholdninger som formidles gjennom dialektbruk i NRK Super*. Masteroppgave, ILN, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nortier, Jacomine, og Bente Ailin Svendsen. 2015. *Language, Youth and Identity in the 21st Century, Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- NRK, og Ipsos MMI. 2012. Språk i NRK (upublisert rapport).
- NRK, og Norstat. 2014. Språk (upublisert rapport).
- NRK, og TNS Gallup. 2009. Holdningsundersøkelse om språk (upublisert rapport). redigert av NRK-forskningen.

- NRK Brille. 2014. Norges styggeste dialekt? , http://www.nrk.no/rogaland/norges-styggeste-dialekt_-1.7975787
- NRK P3. 2014. Norges verste dialekt er kåret. <http://p3.no/norges-verste-dialekt-er-karet/>.
- Ommeren, Rikke van. 2010. «*Ja, jæi la an på å tåla oppdaling, ja*» : en sosiolingvistiske studie av språklige praksisformer blant voksne innvandrere i Oppdal. Masteroppgave, Institutt for nordistikk og, litteraturvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.
- Opsahl, Toril. 2009. «*Egentlig alle kan bidra!*» : en samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Opsahl, Toril, og Ingvild Nistov. 2010. «On Some Structural Aspects of Norwegian Spoken among Adolescents in Multilingual Settings in Oslo.» I *Multilingual urban Scandinavia : new linguistic practices.*, redigert av Pia Quist og Bente Ailin Svendsen. Multilingual Matters.
- Pantos, Andrew J., og Andrew W. Perkins. 2013. «Measuring Implicit and Explicit Attitudes Toward Foreign Accented Speech.» *J. Lang. Soc. Psychol.* nr. 32 (1):3-20. doi: 10.1177/0261927X12463005.
- Piske, Thorsten, Ian R. A. MacKay, og James E. Flege. 2001. «Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review.» *Journal of Phonetics* nr. 29 (2):191-215. doi: 10.1006/jpho.2001.0134.
- Preston, Dennis. 1996. «Whaddayaknow?: The modes of folk linguistic awareness.» *Language Awareness* nr. 5 (1):40-74.
- Preston, Dennis. 1999. «A language attitude approach to the perception of regional variety.» I *Handbook of perceptual dialectology: Vol 1*, redigert av Dennis R. Preston. Amsterdam: John Benjamins.
- Preston, Dennis. 2004. «Folk Metalanguage.» I *Metalanguage : social and ideological perspectives*, redigert av Adam Jaworski, Nikolas Coupland og Dariusz Galasinski. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Preston, Dennis. 2009. «Are you really smart (or stupid, or cute, or ugly, or cool)? Or do you just talk that way?» I *Language attitudes, standardization and language change: perspectives on themes raised by Tore Kristiansen on the occasion of his 60th birthday*, redigert av Marie Maegaard og Tore Kristiansen. Oslo: Novus forl.

- Quist, Pia. 2008. «Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice.» *International Journal of Bilingualism* nr. 12 (1&2):43-61.
- Quist, Pia, og Bente Ailin Svendsen. 2010. *Multilingual urban Scandinavia: new linguistic practices, Multilingual matters (Series)*: United Kingdom: Multilingual Matters.
- Raisinger, Sebastian M. 2010. «Research methods in linguistics.» I *Research methods in linguistics*, redigert av Lia Litosseliti. London: Continuum.
- Rindal, Ulrikke. 2013. *Meaning in English : L2 attitudes, choices and pronunciation in Norway*, Department of Teacher Education and School Research, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Oslo.
- Rindal, Ulrikke. 2014. Methodological complications in the intersection of sociolinguistics and language education. I *SONE*, redigert av SONE. Oslo.
- Rooy, Jaap de, Ingrid Wikén Bonde. 1972. *Nederländsk grammatik. Scandinavian university books*. <Stockholm>: Språkförlaget.
- Rowntree, Derek. 2000. *Statistics without tears, an introduction for non-mathematicians*, Penguin Books. London, England: Penguin Books.
- Rubin, Donald L. 1992. «Nonlanguage Factors Affecting Undergraduates' Judgments of Nonnative English-Speaking Teaching Assistants.» *Research in Higher Education* nr. 33 (4):511-531. doi: 10.2307/40196047.
- Røyneland, Unn. 2008a. «Fleirspråklegheit.» I *Språkmøte, Innføring i sosiolingvistikk*, redigert av Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røyneland og Helge Sandøy. Cappelen Akademisk Forlag.
- Røyneland, Unn. 2008b. «Språk og dialekt.» I *Språkmøte, Innføring i sosiolingvistikk*, redigert av Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røyneland og Helge Sandøy. Fagernes: Cappelen akademisk forlag.
- Sandøy, Helge. 2009. «Standardtalemål? Ja, men...! Ein definisjon og ei drøfting av begrepet.» *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* nr. 1:27-47.
- Sandøy, Helge. 2014. Språkholdningar på Vestlandet. Ikkje beint fram, nei. Refleksjonar etter et stort innsamlingsprosjekt. I *SONE*, redigert av SONE. Oslo.
- Silverstein, Michael. 1976. «Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description.» I *Meaning in anthropology*, redigert av Keith H. Basso, Henry A. Selby og New Mexico School of American Research Santa Fe, 11-55. Albuquerque, N.M: University of New Mexico Press.

- Smith, Larry E., og Cecil L. Nelson. 1985. «International intelligibility of English: directions and resources.» *World Englishes* nr. 4 (3):333-342. doi: 10.1111/j.1467-971X.1985.tb00423.x.
- Språkrådet. 2007. «Språkregler i NRK». (01.05.2015), <http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/NRK/>.
- Språkrådet. 2015. «Om liksberegning». 2015 (10.02.2015), <http://www.sprakrad.no/nb-no/klarsprak/sprakhjelp/skriverad/om-liksberegning/>.
- Statistisk sentralbyrå. 2014. Karakterer ved avsluttet grunnskole. <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>.
- Statistisk sentralbyrå. *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015* 2015. Tilgjengelig fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2015-03-04?fane=tabell&sort=nummer&tabell=219751>.
- Store Norske Leksikon. 2009. lesbarhetsindeks. 2015 (10.02), <https://snl.no/lesbarhetsindeks>.
- Stryz, Michalina. 2013. "Jeg forstår (ikke) norsken din!" *En sosiolingvistisk studie i forståelse av norske dialekter blant polske studenter i Oslo*. Masteroppgave, ILN, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Svendsen, Bente Ailin, og Unn Røyneland. 2008. «Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway.» *International Journal of Bilingualism* nr. 12 (1&2):63-83.
- Søgaard, Bente Hogsnes. 2008. *Interskandinavisk språkforståelse, En eksempelstudie fra yrkesopplæring i et skandinavisk reiseselskap*. Masteroppgave, ILN, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sørhaug, Christian, og Knut Vareide. 2014. Et forprosjekt om livsstilmigrasjon som ressurs og utfordring for distriktkommuner. redigert av Telemarksforskning. Bø i Telemark: Regionalt Forskningsfond og kommunene Tinn, Tokke, Drangedal og Nome.
- Tannen, Deborah, og Shari Kendall. 2001. «Gender and Discourse.» I *The Handbook of discourse analysis*, redigert av Deborah Schiffrin, Deborah Tannen og Heidi Ehernberger Hamilton. Oxford: Blackwell, Blackwell handbooks in linguistics.
- Thompson, Irene. 1991. «Foreign Accents Revisited: The English Pronunciation of Russian Immigrants.» *Language Learning* nr. 41 (2):177-204.
- Thompson, John B. 1991. «Editors Introduction.» I *Language and symbolic power*, redigert av John B. Thompson. Cambridge: Polity Press.
- Trudgill, Peter. 2002. *Sociolinguistic variation and change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Utdanningsetaten. *Skolefakta Videregående skole* 2015. Tilgjengelig fra

<http://minosloskole.no/CorpoWebsserver/?locale=no> -

LandingPlace:r=8037212768927406123.

Vikør, Lars S. 2006. «Noreg.» I *Moderne importord i språka i Norden : 4 : Nordiske språkhaldningar : ei meiningsmåling*, redigert av Lars S. Vikør og Tore Kristiansen. Oslo: Novus.

Wray, Alison. 2006. *Projects in linguistics: a practical guide to researching language*. Redigert av Aileen Bloomer. 2nd ed. utg. London: Hodder Arnold.

Vedlegg

Vedlegg 1 Lytteforståelsestest

Min kode (fire siffer): _____

OPPLESNING 1

Les gjennom spørsmål 1-5 før opptaket starter, og svar så presist du klarer mens du hører på opptaket. Du får høre opptakene to ganger.

1) Hvor lenge har familien til Nik vært sirkusartister? _____

2) Hvor lang tid brukte han fra start til slutt? _____

3) Hvilke utfordringer sleit han med på veien? _____

4) Hvem godkjente stuntet? _____

5) Fyll ut resten av setningen:
flere millioner liter med _____

Hvordan var det å forstå hva personen du hørte sa? (sett kryss)

Svært lett å forstå Svært vanskelig å forstå

Hvorfor synes du personen var vanskelig/lett å forstå? _____

Hvordan vil du karakterisere aksenten til personen du hørte? (sett kryss)

Sterk utenlandsk aksent Ingen utenlandsk aksent

Hvor tror du personen kommer fra? (Du kan skrive land, verdensdel og/eller område):

Hvor sikkert er du på hvor personen kommer fra?

Veldig usikker Litt usikker Verken sikker eller usikker Litt sikker Helt sikker

Det var lett å forstå hva personen sa

Helt uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Helt enig

Personen snakket godt norsk

Helt uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Helt enig

OPPLESNING 2

Les gjennom spørsmål 1-5 før opptaket starter, og svar så presist du klarer mens du hører på opptaket. Du får høre opptakene to ganger.

1) Hvor mange kyr falt gjennom taket? _____

2) Hvor hadde kyrne kommet fra? _____

3) Hvorfor ville kyrne over i Sue sin hage? _____

4) Hvem hjalp Sue til slutt? _____

5) Fyll ut resten av setningen:

"Sulten og _____ har den kommet seg opp over gjerdet."

Hvordan var det å forstå hva personen du hørte sa? (sett kryss)

Svært lett å forstå Svært vanskelig å forstå

Hvorfor synes du personen var vanskelig/lett å forstå? _____

Hvordan vil du karakterisere aksenten til personen du hørte? (sett kryss)

Sterk utenlandsk aksent Ingen utenlandsk aksent

Hvor tror du personen kommer fra? (Du kan skrive land, verdensdel og/eller område) :

Hvor sikkert er du på hvor personen kommer fra?

Veldig usikker Litt usikker Verken eller Litt sikker Helt sikker

Det var lett å forstå hva personen sa

Helt uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Helt enig

Personen snakket godt norsk

Helt uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Helt enig

OPPLESNING 3

Les gjennom spørsmål 1-5 før opptaket starter, og svar så presist du klarer mens du hører på opptaket. Du får høre opptakene to ganger.

- 1) Når fant hun ut at hun ville være trikkesjåfør? _____
- 2) Hvor lenge skal hun være på opplæring? _____
- 3) Hvor mange uker har hun vært på opplæring? _____
- 4) Hvilke ruter får hun kjøre? _____
- 5) Fyll ut resten av setningen:

"en veldig _____ lærer"

Hvordan var det å forstå hva personen du hørte sa? (sett kryss)

Svært lett å forstå Svært vanskelig å forstå

Hvorfor synes du personen var vanskelig/lett å forstå? _____

Hvordan vil du karakterisere aksenten til personen du hørte? (sett kryss)

Sterk utenlandsk aksent Ingen utenlandsk aksent

Hvor tror du personen kommer fra? (Du kan skrive land, verdensdel og/eller område): _____

Hvor sikkert er du på hvor personen kommer fra?

Veldig usikker Litt usikker Verken sikker eller usikker Litt sikker Helt sikker

Det var lett å forstå hva personen sa

Helt uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Helt enig

Personen snakket godt norsk

Helt uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Helt enig

OPPLESNING 4

Les gjennom spørsmål 1-5 før opptaket starter, og svar så presist du klarer mens du hører på opptaket. Du får høre opptakene to ganger.

1) Hvor gammel var hun da hun kom til Norge? _____

2) Hvem hadde arrangert turen? _____

3) Hva gjorde hun for å komme opp i oppoverbakkene? _____

4) Hvilke elever gikk hun i klasse med? _____

5) Fyll ut resten av setningen:

"Det var ikke så farlig å falle. Det er _____."

Hvordan var det å forstå hva personen du hørte sa? (sett kryss)

Svært lett å forstå Svært vanskelig å forstå

Hvorfor synes du personen var vanskelig/lett å forstå? _____

Hvordan vil du karakterisere aksenten til personen du hørte? (sett kryss)

Sterk utenlandsk aksent Ingen utenlandsk aksent

Hvor tror du personen kommer fra? (Du kan skrive land, verdensdel og/eller område):

Hvor sikkert er du på hvor personen kommer fra?

Veldig usikker Litt usikker Verken sikker eller usikker Litt sikker Helt sikker

Det var lett å forstå hva personen sa

Helt uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Helt enig

Personen snakket godt norsk

Helt uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Helt enig

Vedlegg 2 Innhold i forståelsestesten

Ja, så jæi ær i åplæring til trikkessjåfør. Det ær noe jæi hadde list til å jøre før jæi kâm til Nårge allerede, da hadde jæi hørt atte di tar studenter, eh, sâam kan bli trikkessjåfører i helgedagee betjening. (..) Sâ søkte jæ sâ fikk jæ jobben å sâ ble jæ veldig gla å sâ nå ær jæi i åplæring i tre år, ee i tre tre månter. Åå der veldig gøy. Det ær jo andre uken jæi går i nå å vi får kjøre, vær kvell uten passasjerer å de ær bare sâ kult å kjøre trikk (latter). Å sâ har jæi velldi hyggelige klassekamerater velldi forsjellie fâlk. Ehm, noen utleneringer, noen kunstnere som ikke tjener nåkk til å åverleve å en gammel mann sâam prøver å kâmmen tilbake til arbeidslive. Åm, velldig dykti lærer sâ jæ tror de kâmmen til å gå helt greit om to om tre månter når jæi får kjøre alene (.) med passasjerer. Ja, jæi får kjøre alle ruter fârdi e når du kjører får eksempel til Majorstua da snur du sâ blir du en an'n rute sâ de blir bare alt. alt mulig.

Da e jæi kâm til Nårge da var jæi fjortn år. å da jæi gikk i mottaksklasse sâ hadde vi sânn sjitur sâam lærerne vår arransjerte. S- Da i mottaksklasse var vi alle de som hadde kâmmen ny til Nårge, sâ di var alle nasjonaliteter. Å sâ e etter seks månter tru jæ (.) nårde var jul ved juletiden før-e før juleferie, sâ hadde ee lærern vår arransjert at vi skulle stå på ski da. Sâ de var første gangen da jæi sto på sji. De var- Jæi sins jæi klarte mæi mye bedre, for de var ikke sâ vanskelig men åppåverbakker og nedåverbakker klarte jæi ikke får da falt jæi ganske mange ganger (latter) å sâ klarte jæi ikke å stå på sji å gå åppåverbagen får da falt jæi nedover bare. Sâ men - Jæi tok av mæi sjiene, s,d gå, gikk opp å sâ nedoverbakken de var greit men de va, da var jæi redd, for å falle. Men jæi sins etter hvert sâ ble det lissom, de var ikke sâ farli å falle, e de er mikt. Å sâ e, men gå rett frem og tilbake de v, gikk greit. Men det vanskelie var at e fârdi man tar åpp fotn får å gå men da måtte bare skli e(.) jennâm.

På line over Niagara

Noen trenger mer enn berg og dalbaner for å kjenne et sug i magen.

En av dem er våghalsen Nik Wallenda. I over syv generasjoner har Wallendafamilien vært sirkusartister, og mange av aktivitetene har foregått svært høyt over bakken.

Nik har hatt mange luftige påfunn, men det er allikevel 15. Juni 2012 som er datoen de fleste husker ham for. Med flere millioner tilskuere på TV over hele verden, gikk Nik Wallenda på line over Niagarafallene. På en to centimeter bred og 450 meter lang line, balanserte akrobaten 52 meter over flere millioner liter med brusende vann. På veien sleit han med både vind og tåke som gjorde det vanskelig å holde balansen. Fra start til slutt brukte Nik om lag 25 minutter på den svimlende spaserturen, og skrev seg dermed inn i rekordbøkene.

Sist gang noen gjorde det samme stuntet, var i for over hundre år siden, i 1896. Da var det 21 år gamle James Hardy som tok turen over, og han er den yngste som har gått over niagarafallene på line noensinne. Det har i flere tiår vært ulovlig å utføre stunt i fossefallene. Det kan bli lenge til neste gang vi ser noen igjen som utfører noe lignende, fordi stuntet ble godkjent av parkvesenet som en engangshendelse. Men det er nok ikke det siste vi ser av Nik, for Nik er enda den dag i dag en akrobat som trives mange meter over bakken.

Rautende inntrengere:

Vevkunstneren Sue var opptatt med å støvsuge huset da hun plutselig hørte et voldsomt brak utenfor huset. Det hun trodde var et tre som hadde falt ned i oppkjørselen, viste seg å være noe ganske annet. Da hun kom ut døra, så hun nemlig at hun hadde fått et enormt hull i taket. I det hun snudde seg tilbake mot inngangsdøra, sto det ei ku sto og stirret tilbake på henne fra huset. Der kavet den i arbeidsrommet hennes, mellom knust glass, takplater og Sues arbeidsmaterialer. Tekstilkunstneren var både lettet og takknemlig for at kua hadde bommet på hennes viktigste verktøy veven.

Det var ikke vanskelig å forstå at kua måtte ha kommet fra beitejordet ved siden av huset hennes. Sulten og eventyrlysten har den kommet seg opp over gjerdet, og opp på taket, hvor den så falt rett gjennom takvinduet. Sue klarte å lokke den forvilla kua ut av

huset og tilbake på jorden hvor den kom fra. Overraskelsen var stor da det regnet nok en ku gjennom taket. Hun klarte å geleide også denne kua ut av huset, men den ubudne gjesten var tydelig veldig stressa, og rotet lenge rundt i hagen til Sue. Etter å ha ført begge kyrne ut av hagen, så hun at hele kuflokken betraktet hagen hennes. De var tydelig nysgjerrige på om gresset kunne være grønnere på andre siden. Da kom en nabo Sue til unnsetning, og kuinnvasjonen ble avverget. Både kyrne og Sue kom fra hendelsen uten en skramme.

Vedlegg 3 Rettemal for forståelsestesten

Fasit lyttetest

Nik Wallenda:

- 1) Hvor lenge har familien til Nik vært sirkusartister? (i over) syv generasjoner (2 poeng)
- 2) Hvor lang tid brukte han fra start til slutt? 25 minutter (2 poeng)
- 3) Hvilke sleit han med på veien? vind og tåke (som gjorde det vanskelig å holde balansen) = 2 poeng, Holde balansen (1 poeng)
- 4) Hvem godkjente stuntet? parkvesenet = 2 poeng
- 5) Fyll ut resten av setningen:
flere millioner liter med ___ brusende vann = 2 poeng, vann (1 poeng)

Vevkunstneren Sue

- 1) Hvor mange kyr falt gjennom taket? To kyr (to poeng)
- 2) Hvor hadde kyrne kommet fra? Beitejordet (ved siden av huset hennes) (2 poeng) jordet = ett poeng
- 3) Hvorfor ville kyrne over i Sue sin hage? de var nysgjerrige på om gresset kunne være grønnere (på andre siden) = 2 poeng. Se om gresset var grønnere på den andre siden (2 poeng). De var nysgjerrige (1 poeng) gresset var grønnere (1 poeng)
- 4) Hvem hjalp Sue til slutt? En nabo = 2 poeng
- 5) Fyll ut resten av setningen:
"Sulten og _____ har den kommet seg opp over gjerdet." Eventyrlysten = 2 poeng.

Trikkeshjåfør:

- 1) Når fant hun ut at hun ville være trikkeshjåfør? Før hun kom til Norge (2 poeng)
- 2) Hvor lenge skal hun være på opplæring? 3 måneder (2 poeng)
- 3) Hvor mange uker har hun vært på opplæring? 2 uker (2 poeng)
- 4) Hvilke ruter får hun kjøre? Alle ruter (2 poeng)
- 5) Fyll ut resten av setningen:
"en veldig _____ lærer" dyktig (2 poeng)

Skitur:

- 1) Hvor gammel var hun da hun kom til Norge? _____ 14 år (2 poeng)
- 2) Hvem hadde arrangert turen? Læreren(e) (2 poeng)
- 3) Hva gjorde hun for å komme opp i oppoverbakkene? tok av seg skiene (og gikk opp) (2 poeng)
- 4) Hvilke elever gikk hun i klasse med? alle som hadde kommet ny til norge- alle nasjonaliteter (2 poeng) elever med alle nasjonaliteter (2 poeng) mottaksklasse 1 poeng.
- 5) Fyll ut resten av setningen:
” Det var ikke så farlig å falle. Det er _____.” mykt (2 poeng)

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring og infoskriv

Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Det humanistiske fakultet



Samtykkeerklæring

Det er frivillig deltakelse, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Ved å signere nedenfor, samtykker du i at du har fått informasjon om studien og at du ønsker å delta. Videre godtar du at datamaterialet kan brukes i vitenskapelige publikasjoner. Det vil i liten grad henvises til enkeltbesvarelser, da dette er en kvantitativ undersøkelse. Vi er ute etter helheten snarere enn detaljer i enkeltbesvarelser.

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

Sted/dato: _____

Underskrift: _____

Din kode: _____

Takk for ditt bidrag til forskningsprosjektet *Dialektale identiteter i det senmoderne Norge*.

Postadresse: Postboks 1102, Blindern, 0317 Oslo
E-post: henvendelser@iln.uio.no
www.hf.uio.no/iln/



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

I dette prosjektet skal vi undersøke ungdommers oppfatning og forståelse av nye måter å snakke norsk på. Undersøkelsen er en del av et forskningsprosjekt ved MultiLing, Senter for flerspråklighet ved Universitetet i Oslo. Dataene som samles inn skal brukes i min masteroppgave i nordisk språkvitenskap som skal leveres våren 2015 ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo.

Du er bedt om å delta på undersøkelsen, fordi utvalget i undersøkelsen består av elever på vg2-nivå på videregående skoler.

Svarene du gir vil ikke kunne spores tilbake til deg, og alle personopplysninger behandles konfidensielt. Studien er kunngjort til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Det er kun prosjektgruppen, bestående av to masterstudenter og en prosjektleder som vil ha tilgang til opplysningene. Det er planlagt at prosjektet skal avsluttes våren 2015, men datamaterialet vil bli oppbevart noe lenger (opp til 5 år), dersom det skulle bli aktuelt med et oppfølgingsstudium.

Undersøkelsen vil ta ca én skoletime (45 min) og består av to deler. I den første delen skal svarene gis skriftlig, og vi ber om at du uttrykker deg så klart og tydelig som mulig, både når det gjelder håndskrift og ordvalg. Besvar så mange spørsmål som du klarer. I den andre delen av undersøkelsen gis svarene i et digitalt spørreskjema. I begge delene er det viktig at du svarer så ærlig som mulig. Vi er interesserte i hva du mener.

I den første delen vil du bli bedt om å høre noen lydopptak, og svare på spørsmål knyttet til disse. I den andre delen vil du bli bedt om å si deg enig eller uenig i en rekke påstander. Svarene vil utgjøre en del av en større enhet, og du vil ikke bli bedt om individuelt på det du svarer.

Hvis du har noen spørsmål, eller ønsker å vite resultatene fra undersøkelsen etter hvert, kan du henvende deg på e-post:

Med vennlig hilsen,

Ragni Vik Johnsen, masterstudent (ragnivj@student.iln.uio.no)

Unn Røyneland, professor, (prosjektleder) unn.royneland@iln.uio.no

Postadresse: Postboks 1102, Blindern, 0317 Oslo
E-post: henvendelser@iln.uio.no
www.hf.uio.no/iln/



Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Det humanistiske fakultet



Lydmodeller til forskning ved UiO

Vi etterlyser modeller til en undersøkelse i et forskningsprosjekt ved MultiLing, Senter for flerspråklighet ved Universitetet i Oslo, om *holdninger og forventninger til sammenhengen mellom sted, utseende og språk hos unge mennesker i Norge*. Formålet med undersøkelsen er å øke toleransen for ulike måter å snakke norsk på.

Rent praktisk betyr det at vi ber om at du bidrar med et lydopptak av deg selv. Vi ønsker selv å gjøre opptaket. Disse kommer utelukkende til å bli brukt i forskningssammenheng, og vil ikke distribueres eller publiseres på annen måte.

Vi trenger stemmer som skal brukes som lytteprøver i undersøkelsene, og vi har satt opp disse kriteriene for stemmene som søkes:

- Må være under 30 år (helst under 25).
- Over 16 år.
- Urdu/nederlandsk som førstespråk.
- Ikke være født i Norge.
- Ha bodd i Norge i over to år.
- Bo i Oslo, og ha lært norsk i Oslo.

Hvis du har noen spørsmål, eller ønsker å vite resultatene fra undersøkelsen etter hvert, kan du henvende deg på e-post:

unn.royneland@iln.uio.no (prosjektleder)

krismyk@student.iln.uio.no

ragnivj@student.iln.uio.no

Med vennlig hilsen,

Kristin Myklestu, masterstudent

Ragni Vik Johnsen, masterstudent

Unn Røyneland, professor

Postadresse: Postboks 1102, Blindern, 0317
Oslo
E-post: henvendelser@iln.uio.no
www.hf.uio.no/iln/



Vedlegg 5 Spørreskjema

Spørreskjema.

Svar på alle spørsmålene, og prøv å være så ærlig som mulig. Vi er interesserte i hva du mener.

*Må fylles ut

Din kode (fire siffer) *

AAAA

1) Kjønn *

- Gutt
 Jente

Oppvekststed *

- Bygd
 Tettsted
 Liten by
 By
 Stor by

3) Navn på oppvekststed *

4) Hvordan vil du beskrive grunnskolen som du gikk på? *

- Ikke en flerkulturell skole
 En litt flerkulturell skole
 En veldig flerkulturell skole

5) Har én eller begge foreldrene dine et annet/andre morsmål enn norsk? *

- Ja
 Nei

6) Hvilket språk snakker du hjemme? *

- Norsk
 Et annet språk
 Både norsk og et annet/flere språk

7) Hva er ditt/dine morsmål? *

8) Jeg bruker ett eller flere språk i hverdagen i tillegg til norsk *

- Ja
 Nei

Fortsett

5 % fullført

Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

9) Hvordan vil du beskrive norsken din når du snakker med venner? *

- Den lokale dialekten
- En annen dialekt enn den lokale
- Bokmål/bokmålspreget
- Nynorsk/nynorskpreget
- Blandingsdialekt/avslepen dialekt
- Norsk med utenlandsk aksent
- Snakker ikke norsk med venner

Tilbake

Fortsett



Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

10) Hvordan vil du beskrive norsken din når du snakker med familie? *

- Den lokale dialekten
- En annen dialekt enn den lokale
- Bokmål/bokmålspreget
- Nynorsk/nynorskpreget
- Blandingsdialekt/avslepen dialekt
- Norsk med utenlandsk aksent
- Snakker ikke norsk med familie

Tilbake

Fortsett



Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

Spørreskjema

Det er en fordel å snakke en annen dialekt enn den lokale i noen sammenhenger

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

Tilbake

Fortsett

26 % fullført

Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

Spørreskjema

Det er en fordel å snakke norsk med utenlandsk aksent i noen sammenhenger

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

Tilbake

Fortsett

31 % fullført

Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

11) I oppveksten hørte jeg andre språk enn norsk rundt meg *

- Aldri
- Sjelden
- Noen ganger
- Ofte
- Daglig

12) I oppveksten hørte jeg andre dialekter enn min egen rundt meg *

- Aldri
- Sjelden
- Noen ganger
- Ofte
- Daglig

13) I oppveksten hørte jeg norsk med utenlandsk aksent rundt meg *

- Aldri
- Sjelden
- Noen ganger
- Ofte
- Daglig

14) I oppveksten har jeg hatt kontakt med personer med annen bakgrunn enn norsk *

- Aldri
- Sjelden
- Noen ganger
- Ofte
- Daglig

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

Nedenfor står en rekke påstander du skal ta stilling til. Prøv å svar så ærlig som mulig. Vi vil vite hva du mener.

15) Alle dialekter er lette å forstå *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

Tilbake

Fortsett

42 % fullført

Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

16) Noen dialekter er svært vanskelige å forstå *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

Tilbake

Fortsett



Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

*Må fylles ut

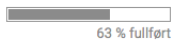
Side uten tittel

17) Alle utenlandske aksenter er lette å forstå *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

Tilbake

Fortsett



Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

18) Noen utenlandske aksenter er svært vanskelige å forstå *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

Tilbake

Fortsett

73 % fullført

Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

19) Det er lettere å forstå en som snakker norsk med utenlandsk aksent, enn en som snakker dialekt *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

20) En person som snakker norsk med utenlandsk aksent, bør ikke undervise norske elever *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

21) En person som snakker norsk med utenlandsk aksent, bør ikke være norsklærer *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

22) En person som jobber som lærer, bør få hjelp til å bli kvitt aksenten sin *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

23) En person kan godt jobbe som norsklærer, selv om han eller hun snakker norsk med utenlandsk aksent *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

24) Lærere bør snakke uten utenlandsk aksent *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

25) Skolen bør sørge for å lære innvandrerbarn norsk som er aksentfri *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

25b) Innvandrere bør ikke lære dialekt når de kommer til Norge *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

Tilbake

Fortsett

84 % fullført

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

26) Det er positivt at personer i viktige stillinger snakker dialekt *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

27) Det er problematisk at det er så mange dialekter i Norge *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

28) Personer i viktige stillinger bør snakke bokmål *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

29) Det er bare positivt at vi har så mange dialekter i Norge *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

30) Det å snakke norsk med utenlandsk aksent, bør regnes som en variant av norsk. *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

31) En person som snakker norsk med utenlandsk aksent, snakker ikke godt norsk. *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

31b) Innvandrere bør ikke snakke dialekt *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

Tilbake

Fortsett

89 % fullført

Drevet av
Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Spørreskjema.

*Må fylles ut

Spørreskjema

32) Alle innvandrereforeldre bør snakke norsk med barna sine *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

33) Innvandrere bør snakke bare norsk *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

34) Det er bare positivt for et barn å vokse opp med flere språk *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

35) Det er viktig at innvandrere beholder sine egne språk *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

36) Det er best for et barn å vokse opp med bare ett språk *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

37) Det er uheldig hvis innvandrere mister sine egne språk *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

38) Etnisk norske er lite åpne mot innvandrere. *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

39) Når folk fra andre land flytter inn i en by eller bygd, er det positivt for lokalsamfunnet. *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

40) Etnisk norske tror de er bedre enn andre med annen bakgrunn *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

41) Etnisk norske er positive til innvandrere *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

42) Innvandring utgjør en trussel mot norsk kultur *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

43) Etnisk norske personer er negative til innvandreres måter å snakke norsk på *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

44) Jeg kunne tenke meg å bosette meg i flerkulturelle områder i Norge i fremtiden *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

45) Etnisk norske mener deres måte å snakke på er den beste. *

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig

Spørreskjema.

Takk for innsatsen!

Vi ønsker dine tilbakemeldinger på undersøkelsen du akkurat har deltatt i. Har du noen kommentarer, tanker eller reaksjoner, skriv dem i kommentarfeltet under.

Tilbake

Send

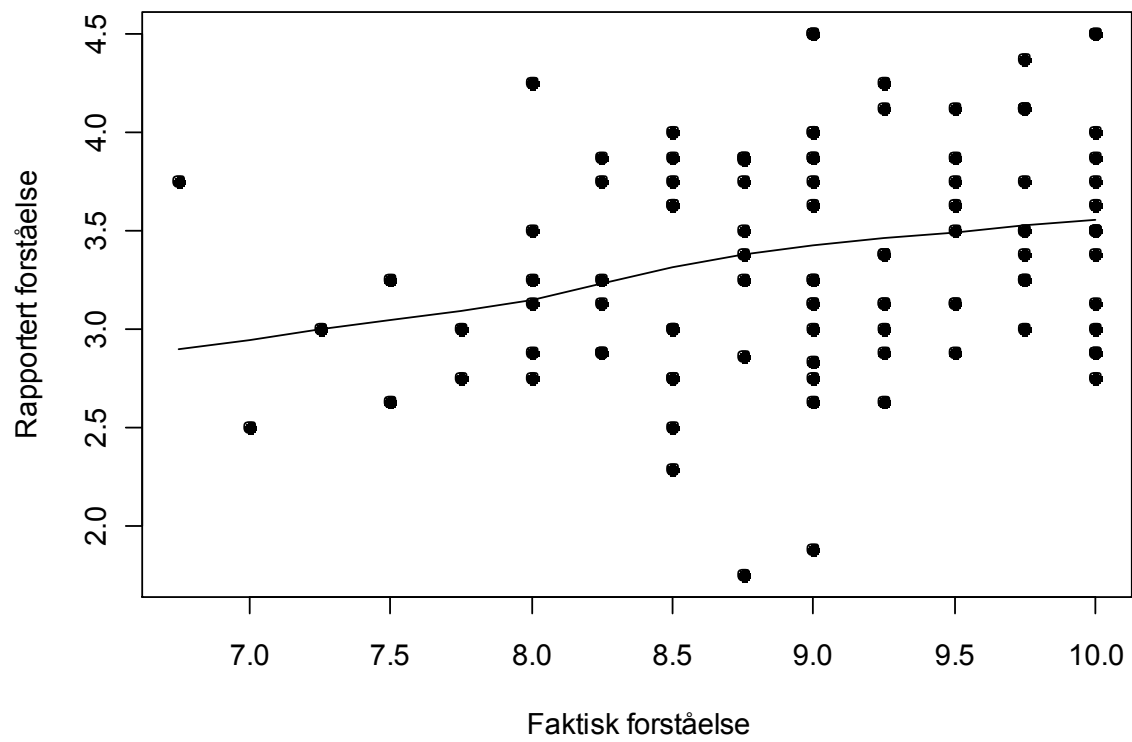
100%: Du greide det.

Send aldri passord via Google Skjemaer.

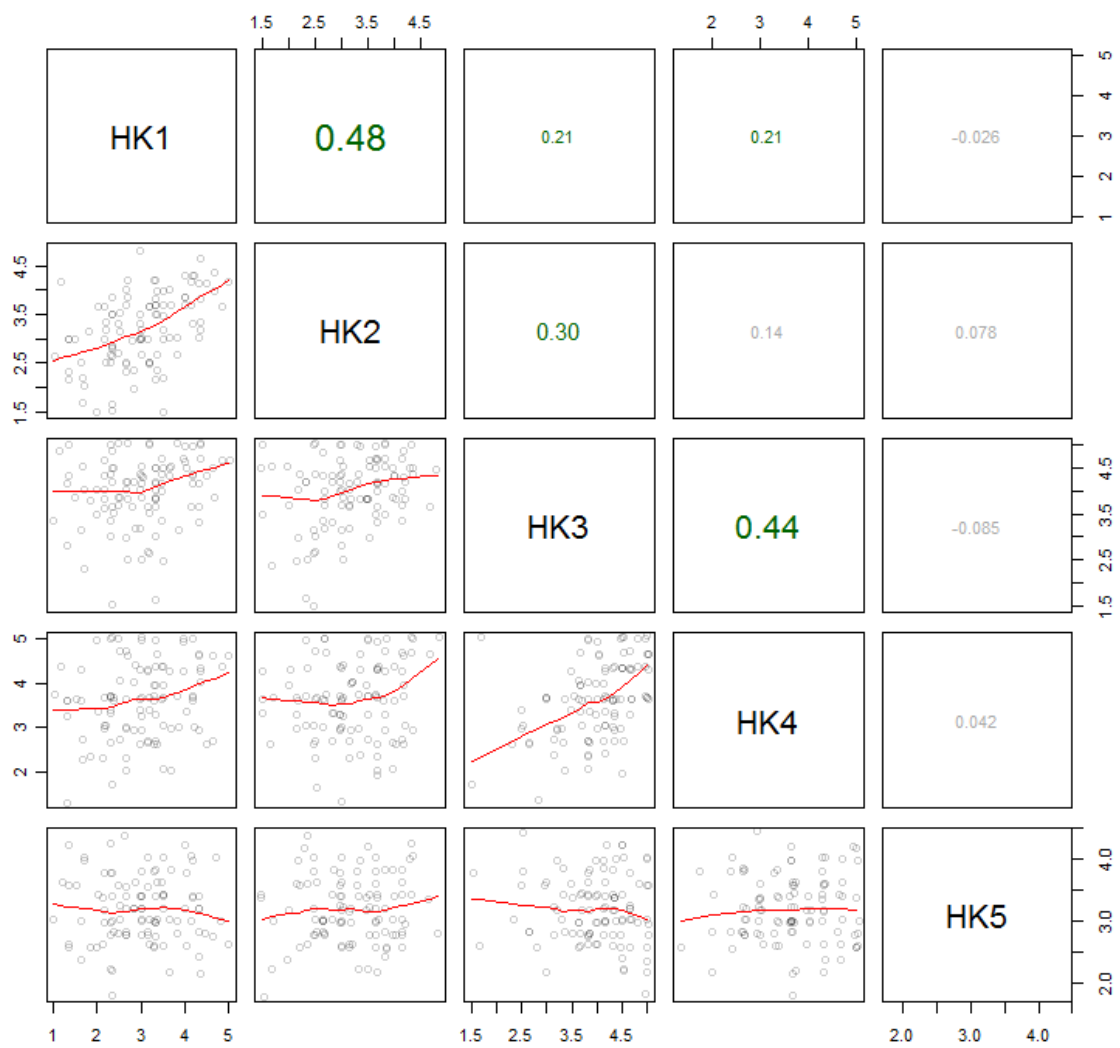
Drevet av
 Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

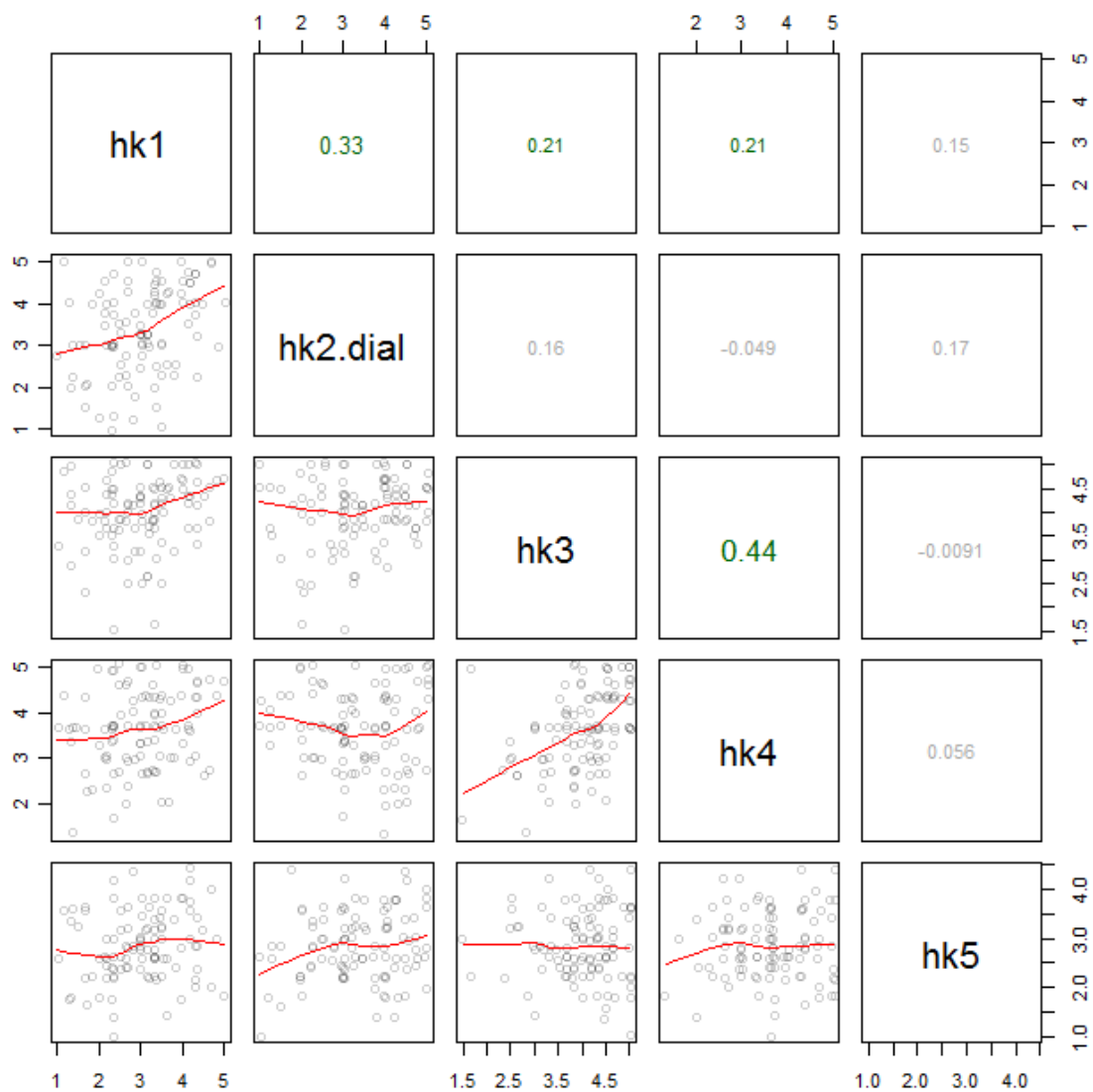
Vedlegg 6 Plotdiagrammer



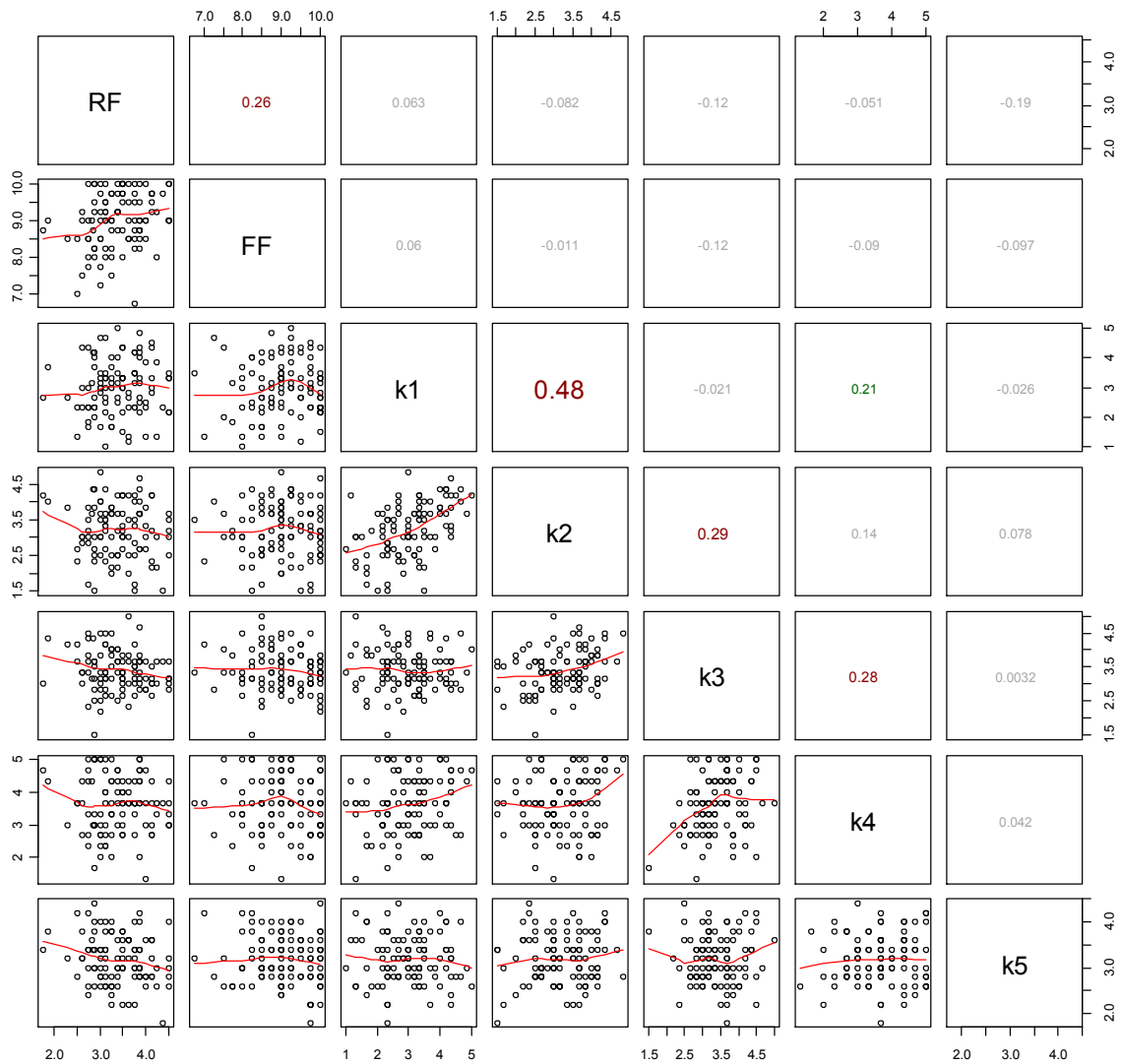
Viser korrelasjonen mellom faktisk og rapportert forståelse



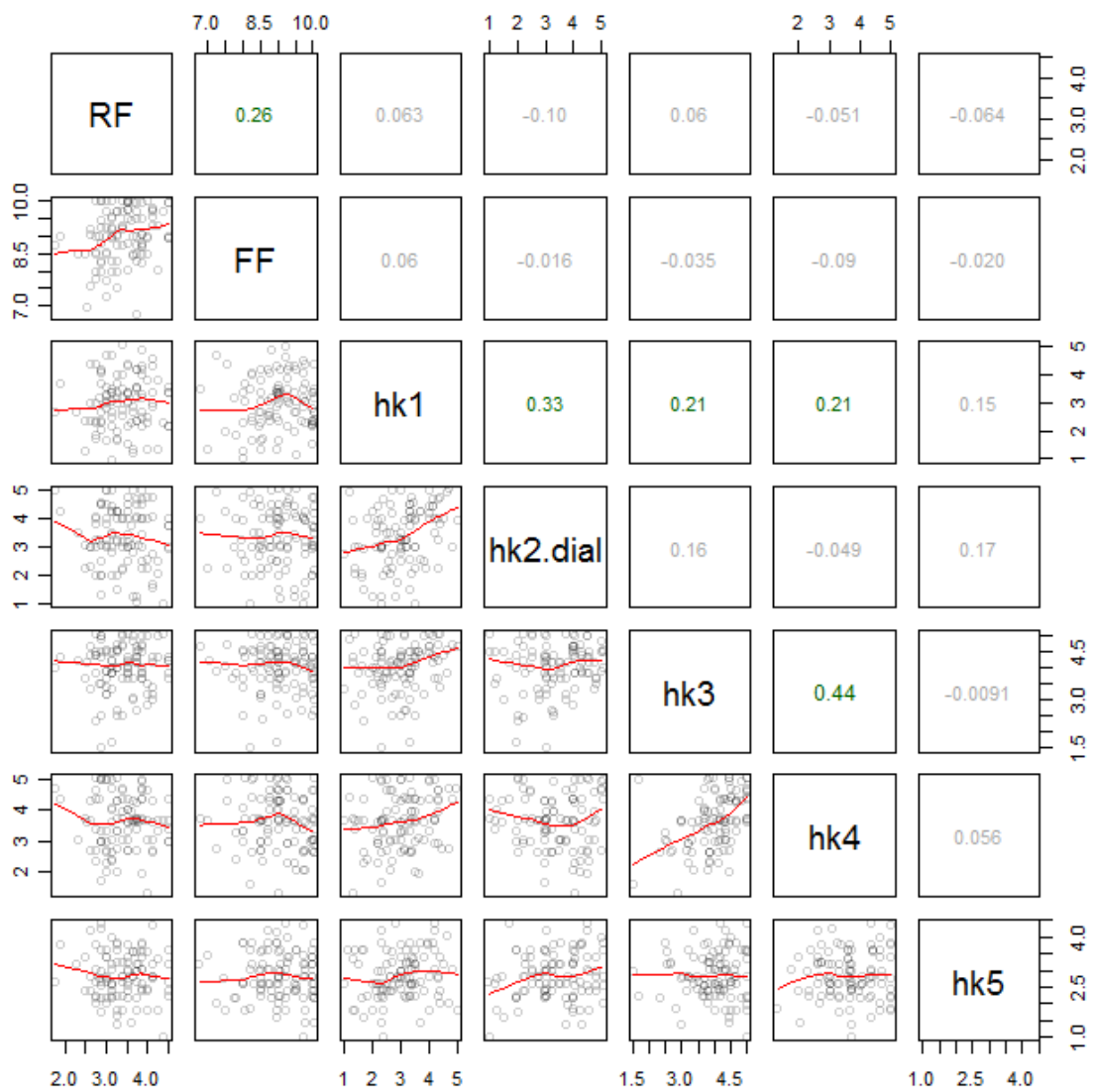
Viser korrelasjonen mellom holdningskategoriene (kategori 2 inneholder her alle de opprinnelige påstandene)



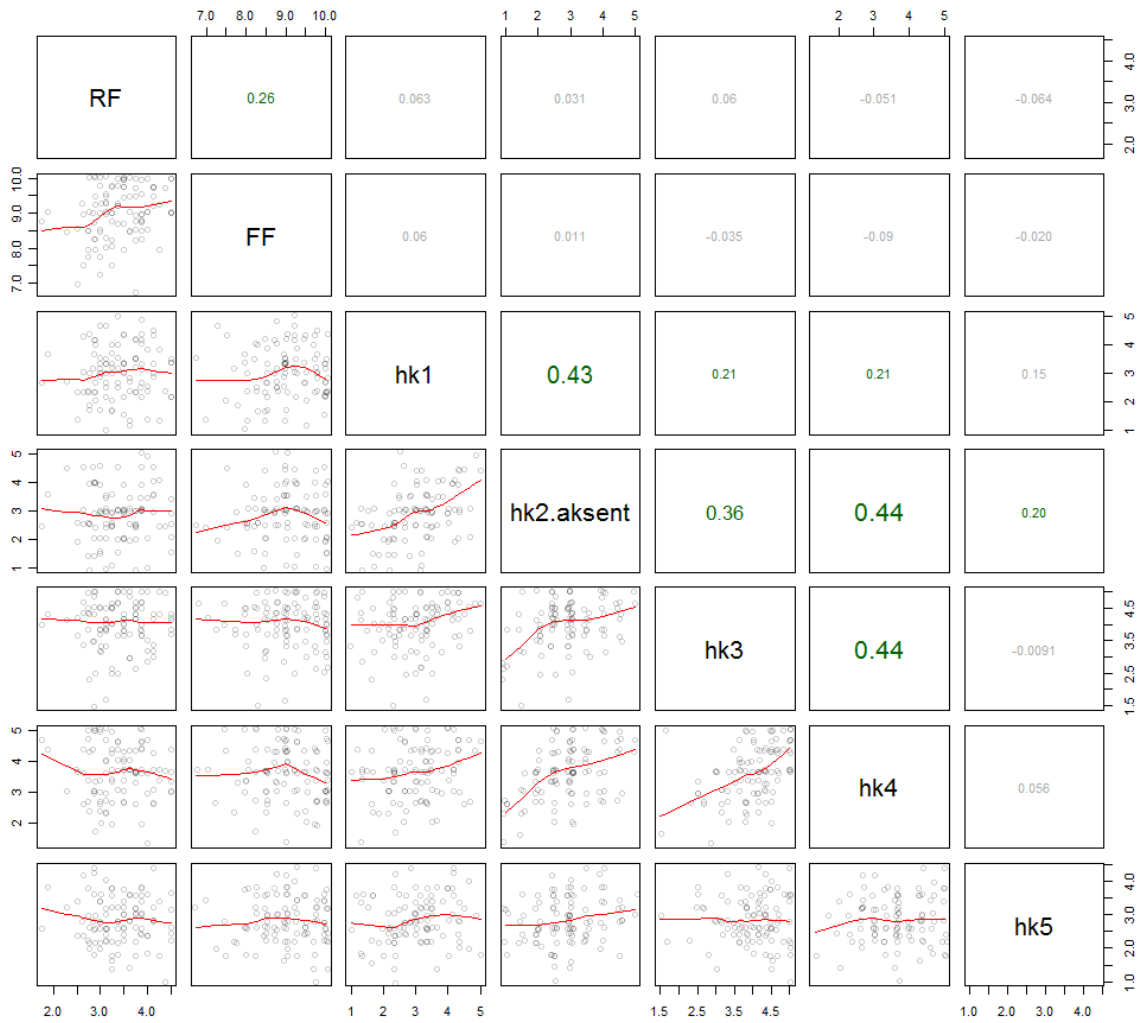
Viser korrelasjonen mellom holdningskategoriene (kategori 2 inneholder her kun påstander om dialekt). Merk at korrelasjonen mellom kategori 1 og 2 er svakere enn når kategori 2 inneholdt alle de opprinnelige påstandene.



Første analyse av sammenhengen mellom holdningskategoriene og mellom holdning og forståelse. Viser residualer fra en lineær regresjonsanalyse. Svak korrelasjon mellom rapportert og faktisk forståelse, men ingen korrelasjon mellom holdninger og forståelse.



Andre analyse, med kun dialektpåstander i kategori 2. Ingen korrelasjon mellom holdninger og forståelse.



Tredje analyse, med kun påstander om utenlandsk aksent i kategori 2. Ingen korrelasjon mellom holdninger og forståelse.