

Vilkår for læring og bruk av andrespråk i akademia

Internasjonalt tilsette sine erfaringar med språk på norske universitet og høgskular i lys av rådande språkpolitikk

Ann-Kristin Helland Gujord, Else Berit Molde, Anna-Marie Kjøde Olsen og Ilka Wunderlich

Denne artikkelen presenterer ein studie som utforskar kva for plass og vilkår det norske språket har blant internasjonalt tilsette i norsk akademia. Studien inngår i forskingsprosjektet NINjA – Norsk i akademia og byggjer på resultata av ei spørjeundersøking blant internasjonalt tilsette på 12 norske universitet og høgskular og intervju med 55 av deltakarane i undersøkinga. Eit viktig utgangspunkt for analysen er den gjeldande nasjonale språkpolitikken som blir ført overfor universitets- og høgskulesektoren. Det blir funne at internasjonali-seringa som har prega utviklinga i sektoren dei siste tiåra, er i konkurranse med målsetjingane for språkpolitikken om norsk som samfunnsberande språk på alle domene. Midt mellom desse to agendaene står dei internasjonalt tilsette. Vilkåra deira for å læra norsk er ikkje gode nok til å sikra at denne tilsettgruppa oppnår det ferdigheitsnivået i norsk som arbeidsoppgåvene krev. Artikkelen konkluderer med at denne situasjonen vil kunna ha negative følgjer for internasjonalt tilsette, men truleg også for det norske språket, dersom dei akademiske institusjonane og dei som utformar språkpolitikken i sektoren, ikkje i større grad legg forholda til rette for at internasjonalt tilsette får utvikla det norske andrespråket sitt.

1 Bakgrunn

I denne studien ser me på kva som skjer når internasjonaliseringspolitikken i akademia og den nasjonale språkpolitikken møter kvarandre i praksis, nemleg hos internasjonalt

tilsette på norske universitet og høgskular. Sidan tidleg på 2000-talet har internasjonalisering vore eit styrande prinsipp for utviklinga av forskingssektoren i Noreg. Det har vore eit politisk mål å byggja ned formelle strukturar som kan hindra mobilitet, og gjera det attraktivt for internasjonale studentar og forskarar å etablere seg i Noreg. I tråd med det politiske ønsket har talet på internasjonalt tilsette ved norske universitet og høgskular auka kraftig dei siste 20 åra. Om lag 1/4 av dei vitenskapleg tilsette i 2014 var internasjonale, og delen doktorgradsstipendiatar med utanlandsk statsborgarskap vaks frå 13 % i 2000 til 42 % i 2018 (Kulturdepartementet 2020, 62). Parallelt med denne utviklinga har uroa for norsk språk vakse, og sektoren har kome i språkpolitikken sitt søkjelys. Det har samanheng med den sterkt auka bruken av engelsk særleg i forskning, men også i undervisning, og frykta for domenetap. Manglande kunnskap om behov for å kunna norsk blant internasjonalt tilsette og vilkåra dei møter for å læra det, og manglande kunnskap om kva norskerfdigheiter denne gruppa faktisk har, er bakgrunnen for forskingsprosjektet «NINjA – Norsk i academia / Norwegian in Academia»,¹ som denne studien er knytt til. I NINjA-prosjektet har det vore samla inn kvantitative data (spørjeundersøking blant internasjonalt tilsette på 12 norske universitet og høgskular) og kvalitative data (intervju med internasjonalt tilsette på tre av desse institusjonane). Prosjektet femnar om ulike mål, og me analyserer det innsamla materialet på ulike måtar i ei rekkje delstudiar med ulikt fokus (jf. t.d. Gujord mfl. under publisering; Molde og Wunderlich 2021).

Føremålet i studien presentert i denne artikkelen er å utforska kva for plass og vilkår det norske språket har blant internasjonalt tilsette basert på erfaringane dei sjølve rapporterer. Hovudfokuset i analysen vil vera på kva for krav og forventingar til å utvikla ferdigheiter i norsk internasjonalt tilsette møter, og i kva grad dei opplever at det ligg til rette for å læra norsk på arbeidsplassen. I dette prosjektet er internasjonalt tilsette definerte som tilsette som verken har eit skandinavisk førstespråk eller skandinavisk statsborgarskap. I denne studien tek me altså med oss andrespråksperspektivet inn i det språkpolitiske landskapet i academia. Eit andrespråksperspektiv på språkpolitikken i academia er nødvendig sidan ein veksande del av dei tilsette i sektoren ikkje har norsk eller eit anna skandinavisk språk som førstespråk (jf. Hultgren, Gregersen og Thøgersen 2014, 22). Å utforska læring og bruk av andrespråk blant internasjonalt tilsette er også relevant for andrespråksforskinga generelt fordi prosjektet 1) bidreg til å utvida det empiriske grunnlaget i forkinga ved å studera ei gruppe innlærarar som det har vore forska lite på isolert i norsk samanheng, og 2) fordi studien kan gi innsikt i faktorar som kan fremja og hemma læring av andrespråket i ein ny forskingskontekst.

¹ <https://www.uib.no/le/120347/norsk-i-akademia>

Politisk blir norskferdigheiter rekna som ein grunnleggande føresetnad for å kunna kvalifisera seg i arbeidsliv og samfunnsdeltaking. Rettar og plikter til norskopplæring for utlendingar som bur i Noreg, varierer med opphaldsgrunnlag. I studien vår legg me til grunn at informantane er *arbeidsinnvandrarakar*. Arbeidsinnvandrarakar har verken rett eller plikt til norskopplæring etter Integreringslova (Kunnskapsdepartementet 2020a). Arbeidsinnvandrarakar frå land *utanfor* EU/EØS og Sveits har plikt til opplæring *dersom* dei søker permanent opphald i landet eller statsborgarskap.² Arbeidsinnvandrarakar frå EU/EØS og Sveits møter derimot berre offisielle krav til dokumentasjon av norskferdigheiter dersom dei søker om statsborgarskap.³ Utover dette er det opp til arbeidsgivar å stilla krav.⁴ Som alle andre arbeidsinnvandrarakar kan altså internasjonalt tilsette i akademia potensielt møta språkkrav på arbeidsplassen, men det er opp til dei akademiske institusjonane sjølve. Kva praksis institusjonane har på det, heng saman med språkpolitikken som blir ført overfor universitets- og høgskulesektoren som heilskap, og i neste del gir me ei oversikt over dei viktigaste utviklingslinjene i dei sentrale politiske styringsdokumenta som regulerer språk og internasjonalisering i sektoren.

2 Internasjonalisering i akademia

Internasjonalisering som førande prinsipp i utviklinga av UH-sektoren blei for alvor slege fast i *Vilje til forskning* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), der det heitte at «internasjonalisering skal være et gjennomgående perspektiv i forskningspolitikken og gi seg utslag i konkrete prioriteringer» (s. 24). Blant dei konkrete tiltaka var å oppmoda institusjonane om å lysa ut forskarstillingar internasjonalt. I meldinga blir det også vist til undersøkingar som identifiserer språkproblem blant hindringar forskarakar som etablerer seg i Noreg, opplever (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005, 62). I 2008 kom stortingsmeldinga *Mål og meining. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (Kultur- og kyrkjedepartementet 2008). Det engelske språket sin dominerande posisjon som internasjonalt vitskapspråk blir trekt fram som den viktigaste utfordringa for norsk fagspråk, og prinsippet om parallellspråklegheit blir føreslege som løysing (sjå også Jónsson mfl. 2013). Departementet føreslår i meldinga

² Kravet ved permanent opphald er gjennomført opplæring, bestått munnleg prøve i norsk på nivå A1 og bestått samfunnskunnskapsprøve på valfritt språk (Kunnskapsdepartementet, 2020a, 19).

³ Kravet ved statsborgarskap er bestått statsborgarprøve på norsk og B1 munnleg (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

⁴ Eit unntak frå dette er helsepersonell frå land utanfor EU/EØS og Sveits, som må dokumentera nivå B2 i norsk for å få yrkesautorisasjon (Forskrift om tilleggskrav for autorisasjon for helsepersonell, 2016).

å lovfesta at universitet og høgskular har ansvar for vedlikehald og vidareutvikling av norsk fagspråk, noko som førte til at det blei teke inn att ei føresegn om dette i *Lov om universiteter og høyskoler* (Universitets- og høyskoleloven, 2005). Ifølgje denne lova skal hovudspråket ved norske universitet og høgskular vera norsk. Vidare legg ein til grunn prinsippet om parallellspråkbruk og at institusjonane skal utarbeida individuelt tilpassa språkstrategiar.

I 2020 la Kulturdepartementet fram ei ny stortingsmelding om norsk språk med forslag om lovvedtak. I meldingsdelen blir det peika på at norsk i stadig mindre grad blir brukt i høgare utdanning (Kulturdepartementet 2020, 11, 61–62). Den manglande måloppnåinga blir mellom anna forklart med «reelle og vanskelege målkonfliktar; til dømes mellom utvikling av norsk fagspråk og internasjonalisering i universitets- og høgskulesektoren og i det å ta vare på norsk på arbeidsplassen i ein internasjonal arbeidsmarknad» (Kulturdepartementet 2020, 21). Også i denne språkmeldinga blir prinsippet om parallellspråklegheit føreslege vidareført, i tillegg til at det språkpolitiske målet om å ta vare på norsk skal sikrast gjennom lovregulering. På dette punktet viser departementet til den nye universitets- og høgskulelova som vart vedteken i Stortinget våren 2021 (NOU 2020: 3). I denne lova er føresegna frå 2009 beholden. Dagens status er altså at institusjonane i UH-sektoren har eit lovpålagt overordna ansvar for å vedlikehalda og utvikla norsk fagspråk. Institusjonane er dessutan pålagde å ha eigne språkstrategiar som regjeringa vil «gå gjennom», i tillegg til å «vurdere behov for tiltak for å sikre norsk fagspråk» (Kulturdepartementet 2020, 67). Både i 2009 og 2020 blir det altså slege fast at statlege høgskular og universitet skal ha individuelt tilpassa språkstrategiar. Ei kartlegging gjord av Språkrådet i 2018 viste at 14 av 20 statlege høgskular og universitet hadde utarbeidd individuelt tilpassa språkstrategiar og ytterlegare to hadde strategiar ute på høyring (Språkrådet 2018, 3), men også at «[d]e færreste institusjonene har etablert konkrete rutiner for å følge opp retningslinjene. Retningslinjene sier lite eller ingenting om hvem som har ansvaret for oppfølgingen. Språkstrategiene framstår derfor som lite forankret hos institusjonene» (Språkrådet 2018, 5).

3 Parallellspråkbruk

I *Norsk i hundre* (Språkrådet 2005) blir parallellspråkbruk introdusert som løysinga innanfor samfunnsdomene der engelsk utgjør eit press på bruken av norsk. Det blei i 2006 lansert av Nordisk ministerråd som ein av grunnpilarane i ein felles, langsiktig nordisk språkpolitikk i dokumentet *Deklaration om nordisk språkpolitikk* (Nordisk ministerråd 2006). Dette prinsippet skulle vera med på å sikra dei nordiske språka og hindra domenetap til engelsk i m.a. akademia. I språkmeldingane frå 2008 og 2020 blir

prinsippet om parallellspråklegheit presentert som løysing. Ei utfordring med parallellspråkprinsippet er at det blir tolka og praktisert på ulike måtar. I språkdeklarasjonen er det generelt formulert (Nordisk ministerråd 2006). *Norsk i hundre* (Språkrådet 2005) definerer det derimot slik at norsk alltid vil vera det føretrekte språkvalet når det «av kommunikasjonsmessige grunner ikke er nødvendig å bruke et fremmedspråk». *Mål og mening* er igjen rundare i kantane og seier «at engelsk kan nyttast i staden for norsk når det er nødvendig eller formålstenleg» (Kultur- og kyrkjedepartementet 2008, 99). Det nye lovforslaget frå 2020 forklarar prinsippet med at det betyr «å satse på både engelsk og nasjonalspråket i akademisk samanheng» (Kulturdepartementet 2020, 63). Det inneber både å vera medvitne i språkvala sine og «at det skal leggjast til rette for bruk av engelsk når det er gode faglege grunnar til det» (Kulturdepartementet 2020, 64). Korleis prinsippet skal fungera i praksis, er uklart, og i den grad praksis er skildra eller føreslegen, er situasjonen for dei internasjonalt tilsette i liten grad reflektert inn. I 2017 gav Språkrådet ut rapporten *Parallellspråk*, der dei i samarbeid med NHH kjem med forslag til ein mønsterpraksis for parallellspråkbruk. Det er ikkje konkretisert kva parallellspråkbruken inneber for internasjonalt tilsette utover at dei bør få tilbod om norskkurs. Det at førelesarane ikkje alltid har gode nok norskferdigheiter, blir nemnt som ei av årsakene til det engelskspråklege undervisningstilbodet (Språkrådet 2017, 3). I den nyaste språkmeldinga kan me observera ein tendens i omtalen av parallellspråkbruk, som også gjer seg gjeldande i meldinga frå 2008, *Mål og mening*: Det manglar refleksjon rundt situasjonen for internasjonalt tilsette. Det er i staden behovet for opplæring i engelsk av tilsette med norsk som førstespråk som blir tematisert. Dette har vore peika på før, til dømes av Kuteeva (2014):

[...] on the practical level, parallel language use is only possible when both students and teachers have adequate language competences in English and in the local language. This is certainly not the case when the vast majority of students and/or lectures are not from the country where education is taken place, and English is therefore used as an academic lingua franca. (Kuteeva 2014, 333).

I ein antologi utgitt på vegner av Nordisk ministerråd frå 2018, *More parallel, please!* (Gregersen mfl. 2018), blir det gitt ei tilråding til mønsterpraksis for parallellspråkbruk, og internasjonalt tilsette blir trekte inn. Til dømes blir det gitt ei operasjonalisering av kva parallellspråkleg kompetanse vil seie for dei:

Det overordnede mål bør være at alle internationale besidder grundleggende parallellsproglige kompetencer, dvs. at kunne læse faglitteratur, at kunne undervise, vejlede og eksaminere og at kunne deltage fuldgyldigt i administrative opgaver på såvel det eller de lokale sprog som på engelsk (eller et andet relevant internationalt sprog). Full

parallelsproglighet er opnået når den internationale selv kan skrive forsknings- og/eller formidlingstekster på det lokale sprog. (Gregersen mfl. 2018, 33)

Gregersen mfl. (2018) operasjonaliserer parallellspråkleg kompetanse ved å skildra kva for funksjonar tilsette skal kunna utføra på det lokale språket, altså andrespråket, når dei har tileigna seg det lokale språket på det nivået som skal til for å kunna veksla mellom dette og engelsk. Forfattarane skil mellom «grundleggjende» og «full» kompetanse i det lokale språket, og det er usikkert om grunnleggjande her bør tolkast som det som er viktigast å meistra, eller det som er enklast å oppnå. Om vi ser på skildringane i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet 2011, heretter Rammeverket), er det tydeleg at funksjonane Gregersen mfl. (2018) skriv om, korresponderer med eit høgt ferdigheitsnivå. Det nivået i norsk som er kravd av utanlandske studentar ved opptak til høgare utdanning i Noreg, er B2. Dette nivået representerer eit minimum av dei ferdigheitene som er nødvendige for å kunna utføra dei nemnde funksjonane. B2-nivået blir gjerne rekna som eit preakademisk nivå, og personar som er på dette nivået, kan ifølgje Rammeverket (2011, 28)

forstå hovedinnholdet i komplekse tekster om både konkrete og abstrakte emner, også faglige drøftinger innenfor ens eget fagområde. Kan delta i samtaler med et så spontant og flytende språk at kommunikasjonen med morsmålsbrukere ikke blir anstrengende for noen av partene. Kan skrive klare, detaljerte tekster om et vidt spekter av emner, forklare et synspunkt på en aktuell sak og argumentere for og imot ulike alternativer.

Tilsvarende blir C1-nivået, som ligg over B2, skildra som meir avansert og eksplisitt akademisk:

Personen kan forstå hovedinnhold og detaljer i et bredt spekter av komplekse eller akademiske tekster. Kan uttrykke seg spontant og flytende uten at det merkes noe særlig at en leter etter uttrykksmåter. Kan bruke språket fleksibelt og hensiktsmessig til sosiale, akademiske og yrkesrelaterede formål. Kan skrive klare, detaljerte og velstrukturerede tekster om de fleste emner. (Kompetanse Norge 2017)

Både B2- og C1-nivået er krevjande å nå for mange andrespråksbrukarar. Til samanlikning var det, ifølgje Kompetanse Norge sin statistikk over resultatane på Norskprøven ved siste avvikling, berre 7 % av prøvedeltakarane totalt som var vurderte til å ha *skriftlege* norskferdigheiter på det preakademiske B2-nivået (Kompetanse Norge, 2021). Det er vanskeleg å gi eit generelt estimat for kor lang tid det tek å nå eit akademisk nivå på andrespråket. Det handlar om at det er store individuelle forskjellar i progresjonen, men også at det ikkje finst gode forskingsbaserte oversikter over kor lang tid ulike grupper av vaksne innlærarar brukar på å læra eit nytt språk. Spørsmålet om tid er dessutan komplisert fordi det er knytt til fleire variablar som kan vera

samanvovne, for eksempel butid, grad av eksponering for andrespråket og moglegheiter til å investera i språklæringa.

4 Språkbruk blant internasjonalt tilsette i akademia

Bevaring av norsk språk som samfunnsberande språk og internasjonalisering av forskning og undervisning er to politiske mål som i dag står i ein reell konkurranse-situasjon til kvarandre. Kva for følgjer dette konkurranseforholdet kan ha for språkpolitikken som blir ført på dei enkelte institusjonane overfor internasjonalt tilsette, veit me lite om. I det heile har me lite kunnskap om den språklege praksisen til internasjonalt tilsette i akademia fordi dette i liten grad er blitt studert i norsk kontekst. Det finst likevel nokre undersøkingar av forholdet mellom engelsk og norsk i akademia som er relevante for oss.

Den nemnde NHH-rapporten (Språkrådet 2017) viser òg ei kartlegging av språkpraksisen i ulike grupper ved institusjonane, men utan å gi noka oversikt over kor mange som hadde norsk som førstespråk. Av dei vitskapleg tilsette er det likevel 34 % som meiner dei har avgrensa norskferdigheiter, og forfattarane av rapporten meiner at denne gruppa er avskoren frå å delta i viktige samanhengar. Vidare følgjer Ljosland (2008) i doktoravhandlinga si overgangen frå norsk til engelsk som einaste undervisningsspråk ved ei eining ved NTNU. Ho ser på korleis ulike språk blir brukte, og korleis studentar og tilsette opplever overgangen. Dei aller fleste informantane hadde norsk som førstespråk. Ljosland finn at presset om å bruka engelsk både kjem ovanfrå og nedanfrå og koplar språkvala som blir gjorde, til prestisje og makt.

Rapportane omtala i førre avsnitt viser at engelsk har ein sterk posisjon i sektoren. Dette ser me også i andre nordiske land, til dømes *Hvor parallelt* (Gregersen 2014) og *English in Nordic Universities* (Hultgren, Gregersen og Thøgersen 2014). I sistnemnde presenterer Jürna ei undersøking av språkpraksisen til internasjonalt tilsette på Københavns universitet. Jürna oppsummerer funna sine på denne måten:

The general tendency at the UCPH seems to be that English is the language of science for the vast majority of the international staff, whereas Danish is considered useful, but not exactly necessary, for administrating science and for social interaction, the latter both within and outside a university context. (Jürna 2014, 225)

Konsekvensar av bruken av det engelske språket i dansk akademia for internasjonalt tilsette er undersøkt i ein kasusstudie av Kirilova og Lønsmann (2020). Basert på intervju med ti forskarar med internasjonal bakgrunn viser Kirilova og Lønsmann korleis internasjonalt tilsette blir møtte med ein ideologi om «engelsk som lingua franca i den akademiske verden» (2020, 51), som i det lange løp fører til eksklusjon og tap av vidare

karrieremoglegheiter i dansk akademia. Forfattarane hevdar at diskursen om dansk som unødvendig i akademisk samanheng fører til at «udenlandske medarbejdere fastholdes i en engelsktalende akademisk puppe – et parallelsamfund både på og uden for arbejdet» (Kirilova og Lønsmann 2020, 37).

Greek og Jonsmoen (2021) presenterer ein studie av forskarar på ein norsk akademisk institusjon. Materialet består av observasjon ved to ulike institutt og inkluderer 108 tilsette. I tillegg er 34 av desse, både tilsette med internasjonal bakgrunn og tilsette med norsk som førstespråk, intervjua. Eit føremål i studien er å få innsikt i den språklege praksisen i eit akademisk arbeidsmiljø med fokus på interaksjon og samhandling mellom dei tilsette. Forfattarane finn at dei to tilsettgruppene uttrykkjer stor språkleg toleranse overfor kvarandre. Samstundes kjem det også fram i intervjua og uformelle samtalar i observasjonen at det finst situasjonar der begge grupper synest det er vanskeleg å snakka på språket dei kan minst (norsk eller engelsk), til dømes i lunsjpausar og møte. Dei finn også at dei internasjonalt tilsette underviser og rettleier på engelsk fordi dei meiner dei ikkje har gode nok ferdigheiter i norsk. Greek og Jonsmoen konkluderer mellom anna med at «in addition to English, proficiency in Norwegian is important as a means of communication, of inclusion as an equal member of the faculty, of gaining authority and participating actively in decision-making as well as of teaching at all levels» (Greek og Jonsmoen 2021, 603).

Engelsken sin posisjon i undervisning er sentral i doktoravhandlinga til Bukve (2019). Ho undersøkte gjennom ei spørjeundersøking korleis 1150 studentar frå sju nordiske universitet opplever språket dei møter i løpet av utdanninga. Ho finn at studentane møter svært varierende praksis. Fleire studentar etterlyste at førelesarar skulle ha eit meir bevisst forhold til språket ein gjer bruk av i utdanninga, og fleire studentar peikte på utfordringar knytte til ikkje berre sin eigen, men òg førelesarar sin engelskkompetanse.

5 Data og metode

Informantane i denne undersøkinga er internasjonalt tilsette ved norske universitet og høgskular som har delteke i ei elektronisk spørjeundersøking.⁵ I tillegg har nokre av dei også ei stund etter blitt intervjua. Undersøkinga baserer seg slik på to ulike typar data: svar frå ei elektronisk spørjeundersøking med 1713 deltakarar frå 12 ulike institusjonar og semistrukturerte djupneintervju med 55 av dei 1713 deltakarane.

⁵ Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskingsdata. Ingen av informantane har kunna gjennomføre undersøkinga før dei har lese vilkåra for deltaking, eller i intervjua, og før dei har kryssa av for at dei godtek desse.

Informantane i spørjeundersøkinga blei rekrutterte gjennom ein elektronisk invitasjon som vart distribuert både på norsk og engelsk. Ved 10 av dei 12 institusjonane gjekk invitasjonen på e-post til alle tilsette i målgruppa. Ved dei resterande to blei invitasjonen delt på ei fellesside for tilsette. Det er personar som ikkje har eit skandinavisk statsborgarskap, som er blitt inviterte til å delta, men berre dei som oppgir å ha eit anna førstespråk enn norsk, dansk eller svensk, er blitt selekterte vidare. Informantane i spørjeundersøkinga omfattar både vitenskapleg tilsette (inkludert rekrutteringsstillingar) og administrativt tilsette, både i faste og mellombelse stillingar. I denne studien har me valt å berre rapportera svara til dei vitenskapleg tilsette. Utover stillingskategori representerer informantane variasjon i kjønn, alder, språkbakgrunn, fagområde, butid i Noreg og familiesituasjon.

Dei 55 som er intervjuar, blei rekrutterte gjennom spørjeundersøkinga og kjem frå tre ulike institusjonar i tre ulike landsdelar. Dei er trekte ut institusjonsvis ved eit randomisert utval basert på kriteria kjønn og førstespråksbakgrunn (germansk – ikkje germansk). I tillegg har det vore gjort supplerande utval undervegs basert på dei same kriteria for å sikra større spreiding innanfor ulike fagfelt og stillingskategoriar.

Informantane valde sjølve om dei ville bli intervjuar på norsk eller engelsk, og om dei ville svara på norsk eller engelsk. Intervjua er gjennomførte av to av prosjektmedlemmene og i tråd med ein intervjuguide som blei utarbeidd i forkant og oppdatert undervegs. Emna i intervjuguiden er opne og byggjer på temaområda som blei tekne opp i spørjeundersøkinga (*personleg bakgrunn, språkbiografi, norsk (motivasjon og forventingar), eigenvurdering av språkkunnskapar, språk på og utanfor jobben, tilrettelegging gjennom arbeidsgivaren og språkpolitikk*). Intervjua fann stad på arbeidsplassen til informantane og blei tekne opp. I etterkant har materialet blitt transkribert (jf. transkripsjonsnøkkel i vedlegg) med fokus på *kva* som blei sagt, men også i nokon grad på *korleis* det blei sagt, og språket har blitt standardisert grammatisk.

Dei to typane data gir ulik informasjon og krev ulike metodar, som til saman utfyller kvarandre. Der spørjeundersøkinga sin styrke er å gi eit inntrykk av «det store biletet», gir intervjudata høve for å gå djupare. Spørjeundersøkinga gir innsikt i erfaringane til mange internasjonalt tilsette frå nesten halvparten av dei akademiske institusjonane i Noreg. Dei responderer på dei same spørsmåla og i all hovudsak med dei same svaralternativa (Likert-skala med eit spenn frå 1 til 5 eller ja/nei-svar). Med unntak av dei opne spørsmåla var spørsmåla i undersøkinga obligatoriske. Fordi undersøkinga har eit adaptivt design, har likevel ikkje alle informantane fått dei same spørsmåla. Derfor vil også utvalet variere. Etter å ha silt vekk dei respondentane som ikkje tilfredsstilte kriteriet om ikkje-skandinavisk førstespråk, sat me att med 1713 deltakarar. Både det tilfeldige uttrekket og moglegheita for å velja språk i undersøkinga kan auka representativiteten til utvalet. Saman med det omfattande omfanget av

materialet og statistiske analysemetodar er dette argument for at funna kan generaliserast. Me kan ikkje sjå vekk frå at undersøkinga vår har selektert skeivt på den måten at det kan vera visse grupper tilsette som er overrepresenterte. Det kan for eksempel tenkjast at dei som er mest engasjerte i språk og språkpolitikk, lettare vil akseptera invitasjonen. Ved minst ein av institusjonane var ein stor del av informantane stipendiatar. Mellombels tilsette, som er gruppa dei sorterer under, uttrykkjer oftare misnøye med vilkåra for norsklæring i undersøkinga vår. Det kan tenkjast at stipendiatane har vore særleg motiverte for å ta del fordi dei ser på det som ein måte å få dokumentert erfaringa si på.

I resultatdelen viser me kva informantane svarar på dei delane av spørjeundersøkinga som er relevante for å kasta lys over føremålet i denne studien. Me deler informantane i to grupper: fast tilsette og mellombels tilsette. Årsaka er at preliminære analysar (regresjon) av faktorar som påverkar læring og bruk av norsk, viser at permanent tilknytning til institusjonen har tydeleg samanheng med norskferdigheiter og motivasjonen for å investera i språklæringa (Gujord mfl. 2019; Gujord mfl. under publisering). Dei fleste av dei mellombels tilsette, 83 % (773 av 936) er i rekrutteringsstillingar (stipendiatar eller postdoktorar), og 92 % (475 av 514) av dei fast tilsette er anten lektorar, førsteamanuensar eller professorar. Me samanliknar også svara i dei to gruppene statistisk, og fordi dataa ikkje er normalfordelte (undersøkt ved Shapiro-Wilks-test), brukar me den ikkje-parametriske rangeringstesten Mann-Whitney U. Me rapporterer berre resultatata frå signifikanstesting i dei tilfella der skilnaden i responsen mellom gruppene er statistisk signifikant, og me undersøker og rapporterer også effektstorleiken med r , som er utrekna manuelt (Larson-Hall 2010, 377). Analysane er elles gjort i programvaren Stata/SE 16.1 (StataCorp 2019).

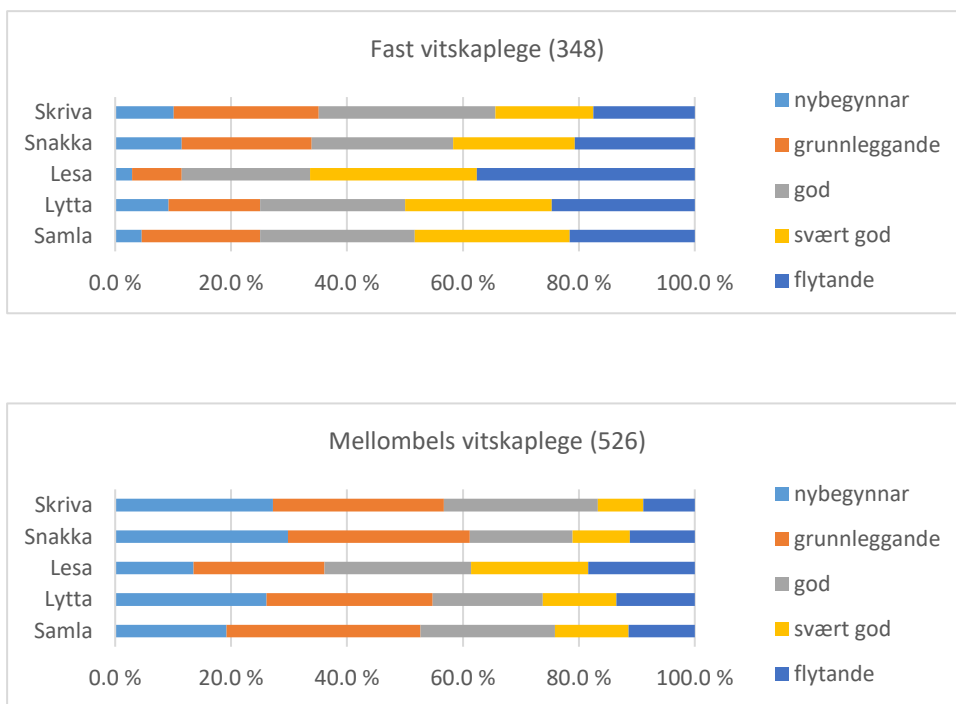
Analysen av intervjumaterialet har vore gjort i ulike steg. Analysestadiet starta direkte etter første innsamlings- og transkripsjonsfase, og sidan har det gått parallelt med nye innsamlingar og transkripsjonar. Analysen har vore gjort vekselvis individuelt og felles i prosjektgruppa, der me starta med å lesa gjennom intervjuet og setja opp kategoriar (open koding), før me gjekk vidare til å formulera hypotesar om kategoriane og sjekka desse opp mot fleire observasjonar (aksial koding). Denne framgangsmåten er motivert av den overordna tilnærminga i den kvalitative delen av prosjektet, som nyttar *grounded theory* som metode (Glaser og Strauss 1967), der me også gjennomførte selektiv koding avslutningsvis (Molde og Wunderlich 2021). Det betyr altså at me starta induktivt med å nærma oss materialet som heilskap og skaffa oss oversikt. I denne delstudien har me gått vidare med ein tematisk styrt analyse. Me har søkt på enkeltord for å identifisera intervju som er relevante for akkurat denne studien, til dømes «undervisning», «krav», «vilkår», «forventing» osb. Utgangspunktet for val av utdrag har vore å 1) trekkja fram utdrag som kan representera ein tendens som går

att i mange intervju, og 2) visa breidda i erfaringane som dei internasjonalt tilsette trekkjer fram.

6 Analyse: sjølvrapporterte norskferdigheiter og bruk av norsk

Før me tek fatt på det som skal vera hovudfokuset i analysen, krav og forventingar til å utvikla ferdigheiter i norsk, og tilrettelegging for språklæring, presenterer me funn frå spørjeundersøkinga som gir innsikt i sjølvopplevd kompetanse i norsk, og bruk av norsk i ulike situasjonar på arbeidsplassen.

Figur 1 viser korleis respondentane i spørjeundersøkinga sjølve beskriv sine oppnådde norskferdigheiter. Me ser først på nedste linje som viser kva for samla nivå respondentane rapporterer at dei har. Medan 25 % av dei fast vitskaplege vurderer dei samla norskferdigheitene sine til «nybegynnar» eller «grunnleggande», gjer 53 % av dei mellombelse det same.

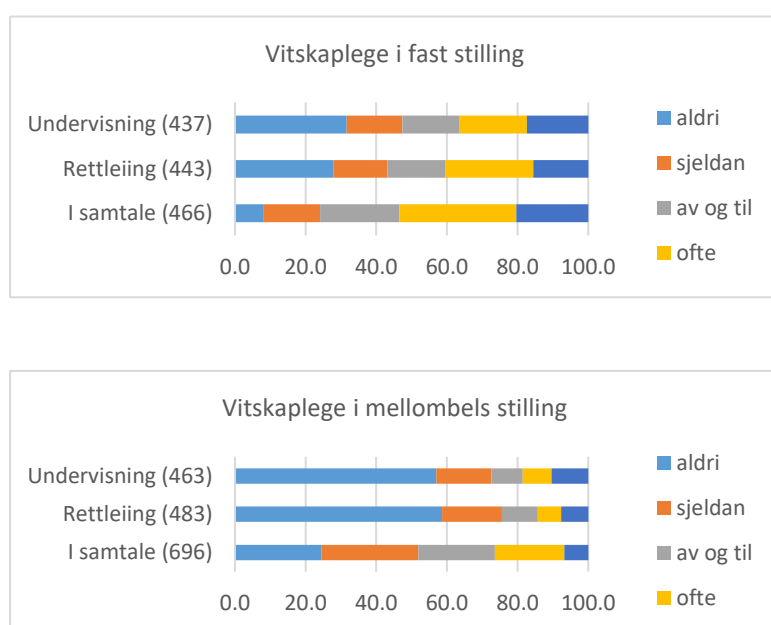


Figur 1. Sjølvrapporterte norskferdigheiter

Figur 1 viser også at dei tilsette i alle gruppene vurderer leseferdigheitene sine på norsk høgast. Den statistiske analysen viser at fast vitskapleg tilsette rapporterer signifikant høgare nivå i norsk enn det mellombelse gjer generelt ($z = -8,861$) og innanfor områda skriva ($z = -7,568$), snakka ($z = -8,291$), lesa ($z = -9,171$) og lytta ($z =$

–8,677). I alle tilfella er $p < 0,0005$ og effekten medium ($r = 0,3$). Når det gjeld skriftspråk, oppgir 96,8 % (1019 av 1053 totalt) av både fast og mellombels tilsette at dei skriv på bokmål, og berre seks rapporterer at dei skriv på nynorsk (28 personar brukar begge målformer).

Spørjeundersøkinga samlar også informasjon om i kva grad respondentane brukar norsk i ulike situasjonar på arbeidsplassen. Figur 2 viser kor ofte dei fast og mellombels vitenskapleg tilsette oppgir å bruka norsk når dei underviser, rettleier og samtaler med studentar. Figurane viser berre svara til dei som har svara at dei tre situasjonane er relevante for dei. Det betyr at N varierer mellom situasjonane, og at ein del av dei totalt 519 fast tilsette og mange av dei totalt 937 mellombels tilsette ikkje har svara.



Figur 2. Sjølvrapportert grad av bruk av norsk i utvalde situasjonar

Den grafiske framstillinga viser for det første at fast og mellombels tilsette svarar veldig ulikt: 36 % av dei faste underviser «ofte/alltid» på norsk, 17 % av dei mellom-belse gjer det same, 40 % av dei faste rettleier «ofte/alltid» på norsk, 14 % av dei mellombelse gjer det same, 54 % av dei faste samtalar med studentar «ofte/alltid» på norsk, 27 % av dei mellombelse gjer det same. For det andre viser den grafiske framstillinga at talet på respondentar som «ofte» eller «alltid» brukar norsk, i begge grupper er langt høgare i samtalar med studentar enn i undervisning og rettleiing. Den statistiske analysen viser at fast vitenskapleg tilsette rapporterer signifikant oftare å

bruka norsk i undervisning ($z = -7,922$), rettleiing ($z = -10,409$) og i samtalar med studentar ($z = -10,957$). I alle tilfella er $p < 0,0005$ og effekten medium ($r = 0,3$ eller $0,4$). Respondentane har også svara på i kva grad dei underviser og rettleier på engelsk. Av 458 fast vitenskapleg tilsette oppgir 70 % at dei «ofte/alltid» underviser på engelsk, og 85 % av 619 mellombels tilsette svarar det same. 67 % av 459 faste rapporterer at dei rettleier på engelsk, og 86 % av 649 mellombelse rapporterer det same.

7 Analyse: krav, forventingar og tilrettelegging

I denne hovuddelen av analysen utforskar me i kva grad institusjonane stiller krav om norskferdigheiter og legg til rette for språklæring, basert på erfaringane dei internasjonalt tilsette sjølve rapporterer i spørjeundersøkinga og i intervju.

7.1 Funn i spørjeundersøkingmaterialet

Tabell 1 presenterer fast og mellombels tilsette sin respons på tre påstandar som gir innsikt i forventingar frå institusjonen si side til norskferdigheiter. Respondentane har svara på ein Likert-skala med eit spenn frå 1 til 5, men tabell 1 viser berre kor mange som seier seg «svært einige» (5) eller «einige» (4) i påstanden:

	Fast vitenskapleg tilsette		Mellombels vitenskapleg tilsette	
	N (av 497)	%	N (av 917)	%
Arbeidsgivaren min gav uttrykk for viktigheita av å læra norsk <i>på jobbintervjuet</i> .	258	52	198	22
Arbeidsgivaren min stadfesta viktigheita av å læra norsk <i>etter tilsettinga</i> .	233	47	275	30
Arbeidsgivaren min har lagt til rette for at eg kan læra meg norsk.	194	39	280	31

Tabell 1. Talet på fast og mellombels tilsette som er «svært einige» eller «einige»

Rundt halvparten av dei fast tilsette svarar at arbeidsgivaren deira har gitt uttrykk for viktigheita av å læra norsk både før og etter tilsetting (52 % og 47 %). Nokre færre (39 %) seier at dei er einige eller svært einige i at arbeidsgivaren har lagt til rette for at dei kan læra seg norsk. Tala for dei mellombels tilsette er ein god del lågare enn hos dei fast tilsette. Skilnadane er statistisk signifikante med medium effektstorleik ($z =$

-13,425, $p < 0,0005$, $r = 0,4$) for skilnadane i svara om jobbintervju og statistisk signifikant med liten effektstorleik for skilnadane i svara etter tilsetting ($z = -9,263$, $p < 0,0005$, $r = 0,2$). Når det gjeld påstanden om tilrettelegging, viser dei statistiske analysane at fast tilsette er signifikant oftare samde i påstanden samanlikna med mellombels tilsette ($z = -4,959$, $p < 0,0005$), og at effektstorleiken er liten ($r = 0,1$). Ei opplagd årsak til at språk ikkje blir tematisert, kan vera at søkjaren allereie har ferdigheiter i norsk. For mange av informantane har me informasjon om dei kunne norsk før tilsetting, og korleis dei sjølve vurderer ferdigheitsnivået på førehandskunnskapane sine i norsk.

	Fast vitenskapleg tilsette		Mellombels vitenskapleg tilsette	
	N (av 150)	%	N (av 383)	%
Arbeidsgivaren min gav uttrykk for viktigheita av å læra norsk <i>på jobbintervjuet</i> .	77	51	67	18
Arbeidsgivaren min stadfesta viktigheita av å læra norsk <i>etter tilsettinga</i> .	78	52	107	28
Arbeidsgivaren min har lagt til rette for at eg kan læra meg norsk.	72	48	142	27

Tabell 2. Talet på fast og mellombels tilsette *utan førehandskunnskapar i norsk* som er «svært einige» eller «einige»

I tabell 2 viser me korleis dei som rapporterer at dei ikkje kunne noko som helst norsk før tilsetting, stiller seg til påstandane. Framleis er det berre halvparten av dei fast tilsette som rapporterer at dei erfarte at språk var noko arbeidsgivar la vekt på under intervjuet og etter tilsettinga, men det er langt færre mellombels som erfarte det same. Når det gjeld påstanden om tilrettelegging, ser me derimot at delen som responderer positivt, aukar når me berre ser på dei som ikkje kunne norsk før tilsetting. Den statistiske analysen rapporterer heller ikkje noko anna resultat når det berre er svara blant informantane utan førehandskunnskapar i norsk som blir samanlikna; skilnadane er gjennomgåande signifikante. Tabellane 1 og 2 viser at berre halvparten av dei fast tilsette, og endå færre av dei mellombels tilsette, er svært einige eller einige i at språk har vore tema før og etter tilsetting.

Tabell 3 viser at langt fleire svarar «ja» på spørsmålet om dei har fått tilbod om norskkurs, og om dei har delteke eller deltek på norskkurs. Den statistiske analysen viser at det er signifikant fleire mellombels tilsette som har fått kurstilbod samanlikna

med fast tilsette ($z = -3,316$, $p = 0,0009$, $r = 0,3$). Det er også ein signifikant større del av dei mellombelse som har gått eller går på kurs ($z = -3,279$, $p = 0,0010$, $r = 0,3$).

	Fast vitenskapleg tilsette		Mellombels vitenskapleg tilsette	
	N	%	N	%
Informantar som stadfestar at dei <i>har fått tilbod om norskkurs.</i>	340/505	67	697/923	71
Informantar som stadfestar at dei <i>har gått eller går på norskkurs.</i>	337/478	71	566/718	79

Tabell 3. Talet på fast og mellombels tilsette som har fått tilbod om norskkurs, og som går eller har gått på norskkurs

Tabell 4 gir svar på same spørsmål, men berre hos dei som rapporterer å ikkje kunna noko norsk før tilsetting. Me ser at det å kontrollera for førehandskunnskapar i norsk har konsekvensar for gruppa fast tilsette, men ikkje mellombels tilsette. Den statistiske analysen viser at ingen av skilnadane som kjem fram mellom gruppene i tabell 4, er signifikante.

	Fast vitenskapleg tilsette		Mellombels vitenskapleg tilsette	
	N	%	N	%
Informantar som stadfestar at dei <i>har fått tilbod om norskkurs.</i>	129/150	86	305/383	80
Informantar som stadfestar at dei <i>har gått eller går på norskkurs.</i>	129/132	80	199/240	83

Tabell 4. Talet på fast og mellombels tilsette *utan førehandskunnskapar i norsk* som har fått tilbod om norskkurs, og som går eller har gått på norskkurs

Av spørjeundersøkinga veit me også at 68 % av alle informantane som har delteke på kurs, svarar at kurset blei halde på institusjonen.

7.2 Funn i intervjumaterialet

7.2.1 Formelle krav

Nokre av dei som blei tilsette som førsteamanuensis eller professor, fortel om tydelege, formelle krav til norskkunnskapar i stillingsannonsen eller arbeidskontrakten som er knytte til tid og ferdigheitsnivå, slik som Oliver:

Det står jo at, at hvis man ikke kan norsk, må man snakke norsk i løpet av de to første årene. Iallfall at institusjonen vil hjelpe deg med å lære deg norsk. Men etter to år, tror jeg, blir det en sånn, på en måte, et krav at, man snakker norsk. (Oliver, førsteamanuensis)

Tabell 1 og 2 viser at det er langt færre mellombels tilsette enn fast tilsette som opplevde at språk var eit tema på intervjuet eller etter tilsettinga. Mellombels tilsette består hovudsakleg av stipendiatar og postdoktorar (jf. 5). Også i intervjumaterialet fortel fleire av desse at dei ikkje møtte nokon krav, men at dei fekk moglegheita til å læra seg norsk, og at det i kontrakten deira står at institusjonen støttar norskopplæring viss dei vil nytta seg av tilbodet. George er ein av dei:

No, they didn't really, they didn't mention a lot about the language. But (...) on the work contract it says (...) there is support to learn Norwegian. So, if you want to learn Norwegian the university pays for it. But I don't, I don't feel like I was, (nøler) I don't think it was something that felt mandatory. (George, stipendiat)

I intervjumaterialet kjem det også fram at dei formelle krava kan bli lempa på av omsyn til fagkunnskap og/eller forskning.

That was actually quite surprising to find out, that apparently formally, there is a requirement I think for everyone involved in teaching to know Norwegian up to some extent. But I think that's, since they had a bit of shortage of people with my profile and they really needed someone for teaching [at] a master level, that they were a bit more lenient, that they could argue that, well, even if my command of any Scandinavian language is insufficient for teaching, they needed me for the specific contentwise knowledge. [So anyway], the only thing that we kind of (uforståeleg) was like: 'Okay, the [stad] will help you if you're interested in learning Norwegian. But for the job itself it's not a strong requirement. (Jan, stipendiat)

Jan meiner at institusjonen såg vekk frå krava fordi han hadde ein særskild kompetanse som var ønskt. I nokre av intervjuja kjem det fram at omsynet til forskinga ikkje berre fører til lemping på krav, men også til at ein kan bli frårådd å læra norsk. Stipendiaten Eva fortel at ho fekk denne reaksjonen då ho nemnde for rettleiaren sin at ho ønskte å læra seg norsk: «It's not very useful, I don't really support this. I mean, if you

want, you can go, but then you should come earlier in the morning». Lucy, også stipendiat, fortel om ei liknande erfaring. Ho starta ekstra tidleg på jobb for å kunna følgja norskkurs om ettermiddagen og fortalte ikkje rettleiaren sin om det. Vidare fortel stipendiaten Joana at rettleiaren ikkje ville skriva under skjemaet som ho måtte levera inn for å kunna søkja om å ta del på norskkurs i regi av institusjonen: «I asked [by email] if he would sign the authorisation to then go and do it. And then he said no because it was not necessary for our group. And it would also be time I would spend on that and not on work». Som me ser, er det først og fremst stipendiatar som fortel om frávær av krav, men professor Hannes har ei liknande oppleving; i dette tilfellet er lempinga på det formelle kravet kopla opp til mobilitet:

He [kollega] told me unofficially that I would actually have a hard time [as a] new citizen to really prosecute the language requirements, because (utydeleg) Schengen contract and movement of freedom, and as we are not, or not everybody is, actively teaching here, and I, mostly (utydeleg) duties, it's really hard to, for a new citizen, to require or enforce the Norwegian. (Hannes, professor)

Eit gjennomgåande trekk i intervjumaterialet er at dei som kjenner til at det eksisterer formelle krav, også uttrykkjer at dei ikkje oppfattar dei som reelle:

[Jeg] (nøler) begynte som førsteamanuensis i [månad] i fjor, og det jeg tenker er at det er et krav om at jeg skulle være, på en måte skulle jeg klare å undervise på norsk om to år etter at jeg har begynt som førsteamanuensis. Det er ikke et reelt krav, faktisk, fordi det er andre som bare underviser på engelsk etter fem år. (Anna, førsteamanuensis)

7.2.2 Uformelle forventingar

Sjølv om informantane sine erfaringar peikar i retning av at dei formelle krava ikkje blir følgde opp i praksis, uttrykkjer mange av dei intervjua at det likevel finst ei slags forventing om å læra norsk:

But it's also, like an unspoken rule, more or less. Or like they expect you to do it. But there is no contract. I don't think it's a contract anywhere (...) So it's, they encourage you to learn the language, which I think is good. And, yeah, they don't beat you over the head with it. Because it's not a Norwegian thing to do. (Sebastian, stipendiat)

Fleire fortel om signal, ofte formidla munnleg, om at det kan vera grunnar til at det er smart å læra seg språket. Til dømes fekk Pierre før han søkte ei stipendiatstilling, beskjed frå sin framtidige sjef om at norsk ikkje var nødvendig for stillinga. På eit seinare tidspunkt gir sjefen uttrykk for at det å kunna norsk ville vera ein føremonn med tanke på permanent stilling:

He just ... He didn't say "you have to learn it", but he said, if I have a permanent position, because it would be [a] technical position with a little bit of fieldwork in the fjord around, so I said, "maybe with Norwegian it would be easier with the fishermen or everything". (Pierre, postdoktor)

Dei aller fleste informantane fortel om situasjonar som er krevjande fordi dei ikkje har tilstrekkelege ferdigheiter i norsk, og at det i mange situasjonar er forventa å kunna norsk. Fleire opplever altså at det i realiteten er nødvendig å kunna språket. Kva for behov for norsk dei internasjonalt tilsette me har intervjuar, fortel om, er analysert i Gujord mfl. (under publisering).

7.2.3 Tilrettelegging

Fleire av dei intervjuar, i all hovudsak personar i rekrutteringsstillingar eller mellombelse forskarstillingar, trekkjer fram at dei fekk lite informasjon om korleis dei kunne læra norsk på arbeidsplassen, og at ein sjølv må ta initiativet for å koma i gang med norskopplæringa:

[...] you have to make, you have to ask for it. So, it's not something that is, you know, just, you know, you have to say 'okay, I want to study Norwegian'. And they give you the options. You can either take the classes here at the university or there are other places outside where you can take the (uforståeleg). And then you pay and then they reimburse you the fee. Yeah, yeah. So, but yeah, it's not something that when you come, they tell you, oh, you have to do. You have to sort of tell [them] you [want]... If I hadn't asked no one would say anything. (George, stipendiat)

Inntrykket er at institusjonen gjerne stiller opp og støttar norsklæring, men den internasjonalt tilsette må sjølv ta initiativet og setja prosessen i gang. Fleire av dei intervjuar trekkjer også fram at det ikkje er tid og rom i stillinga til å læra seg norsk, og Hannes, ein relativt nyttilsett professor i fast stilling, meiner endåtil at det finst ein slags dobbelt agenda. Han ønskte å læra seg norsk straks, men opplevde situasjonen som svært stressande og at det ikkje var tid til å prioritera norsklæring:

[...] the first time when I started, in the first year, I kind of tried to do everything to match my professional goals, because even though they say you should learn Norwegian, it's (nøler), generally, they expect you do something different. They want you write papers, you get grant money, and you need to teach students or take PhD students about it [...] they were always talking to me to get grant money in. It was really more about research success than language success. And with that, this kind of this (nøler) double agenda in a way. I mean what I learned at the didactic courses (utydeleg), it's a hidden curriculum. (Hannes, professor)

Tabellane 3 og 4 viser at ein stor del av dei internasjonalt tilsette får tilbod om kurs og går på kurs. I intervjumaterialet er det beskrivingar som peikar i retning av at det å delta på kurs over eitt til tre semester, ikkje fører til at ein når det nivået i norsk jobben krev. Fleire av informantane understrekar at det tek svært lang tid å koma opp på eit nivå i norsk som gjer at det er realistisk å kunna utføra fleire av arbeidsoppgåvene på norsk, for eksempel undervisning. Professor Anna beskriv krava om å kunna undervisa på norsk som «litt urealistiske» fordi «etter to år klarer du ikke det i det hele tatt. Kanskje du klarer å ha litt samtaler, men ikke å undervise og forstå forskjellige dialekter også». Antoine peikar på at eit kurs i seg sjølv ikkje er nok, at det tek tid å utvikla avanserte norskferdigheiter, og at jobben startar først når ein begynner å undervisa:

Så [...] har du fullført formelle krav med trinn 3 på [institusjon], men det betyr ikke at du kan norsk, faktisk. Det er, bare et diplom, ja. Du må (nøler), for det første måtte du starte å undervise på norsk. Og det er veldig krevende. Når man måler, så har vi videregående mekanikk, og, måtte lære ganske mange ord i mekanikk. Ja, og (nøler), så måtte jeg øve på å forklare ting, også på norsk. Det er ikke så vanskelig, men, selvfølgelig tar det tid.

Mm. Fikk du noe støtte fra arbeidsgiveren din?

Nei. Nei, jeg fikk forelesningsnotater på nynorsk. Det er det. Ja. Og en tekstbok på (nøler), på bokmål. (Antoine, førsteamanuensis)

Intervjumaterialet gir også eit innblikk i i kva grad arbeidsplassen fungerer som ein uformell arena for norsklæring. Mange fortel at dei er ein del av eit miljø der fleirtalet ikkje har lært seg norsk, og at moglegheita til å praktisera språket med kollegaer difor ikkje er til stades. Ei anna årsak til at arbeidsplassen ikkje står fram som ein læringsarena utover den formelle undervisninga, ser ut til å ha samanheng med kva forventingar kollegaer som meistrar norsk på avansert nivå, har til sine internasjonale kollegaer. Ei felles erfaring er at kollegaer med avanserte norskferdigheiter (nesten alltid norske) ikkje forventar at dei internasjonale kollegaene snakkar norsk. Eit lengre sitat frå Michaela, som kunne norsk før ho starta på universitetet, er representativt for det biletet som teiknar seg i intervjumaterialet av posisjonen engelsk har i sektoren, og (dei låge) forventingane mange internasjonale kollegaer føler at arbeidsmiljøet har til dei når det gjeld norskferdigheiter:

Og så flyttet jeg hit og begynte å jobbe på universitetet. Og da var det helt annerledes. Så jeg husker at på begynnelsen så snakket egentlig alle engelsk på instituttet med meg, men, men også på lunsjmøter. Og da var jeg veldig overrasket. Det husker jeg, fordi jeg kom jo fra et område, eller fra en jobb hvor de snakket, hvor man bare snakket norsk. Og så var det veldig mye engelsk her på universitetet [...] det er noen på instituttet som ikke snakker norsk i det hele tatt. Så for eksempel på lunsjmøter, vanligvis når de sitter ved bordet, så snakkes det bare engelsk. Og det skjønner jeg jo. Det er jo, det har jo noe med høflighet å gjøre, at, mm, at man ikke vil snakke et språk som man ikke kan. I

begynnelsen antok de fleste også at jeg ikke snakket norsk. Mm. Så da måtte jeg nesten si: «Hei, men (latter) vi kan godt snakke norsk.» (latter) Ja. (Michaela, stipendiat)

Velviljen i kollegiet til å skifta frå norsk til engelsk trekkjer mange fram som ei hindring i norskinnlæringa. Somme fortel også at dei blir flaua når kollegaer skiftar over frå norsk til engelsk. På den andre sida er det også fleire av dei intervjua som har motsett oppleving i uformelle og sosiale jobbsettingar, der ein føler seg ekskludert fordi ein ikkje klarar å delta i samtalen på norsk (jf. Gujord mfl. under publisering).

8 Diskusjon

8.1 Krav til norsk?

Etter dei gjeldande overordna språkpolitiske retningslinjene til Universitets- og høgskulerådet (UHR) (2007) skal institusjonane ha språkpolitiske retningslinjer som sikrar parallellspråklegheit. Ifølgje siste språkmeldinga er institusjonane pålagde å ha slike retningslinjer som ledd i å overhalda det lovpålagde ansvaret for å halda ved like og utvikla norsk fagspråk (Kulturdepartementet 2020). Me har ikkje hatt moglegheit til å undersøka om institusjonane til informantane våre har slike retningslinjer, og korleis dei eventuelt er utforma, men sist Språkrådet undersøkte dette, i 2018, hadde dei fleste (14 av 20) statlege institusjonar retningslinjer på plass. Me kan difor anta at slike retningslinjer finst på institusjonane som dei aller fleste av informantane våre er tilsette på. I 2018 konkluderte Språkrådet slik: «[D]et ser ut til at det er dokumentene som er på plass, ikke den språkpolitiske praksisen» (Språkrådet 2018, 5). Undersøkinga vår tyder på at det framleis er situasjonen, og den språkpolitiske praksisen kan mellom anna speglast i forholda rundt tilsettinga av internasjonale medarbeidarar. Berre halvparten av dei faste, og endå færre av dei mellombels tilsette, svarar at språk var eit tema under intervju og etter tilsetting (tabell 1). Dette gjeld også når me berre ser på dei som seier at dei ikkje kunne norsk *i det heile teke* før tilsetting (tabell 2). Funn frå intervjumaterialet viser at ganske mange kjenner til at det finst formelle krav til norskferdigheiter, men også at det i mindre grad gjeld tilsette i rekrutteringsstillingar. Det er ei gjennomgåande oppfatning hos dei internasjonalt tilsette sjølve at krava ikkje blir følgde opp, at norsk ikkje er nødvendig for å utøva forskingsplikta, og at det i realiteten er opp til den enkelte tilsette å læra seg norsk. Av intervjumaterialet kjem det fram at krava til norsk blir lempa på, for eksempel av omsyn til sikring av spesifikk fagleg kompetanse eller av omsynet til mobilitet.

Særleg erfaringane til stipendiatane som blir frårådde av rettleiarane sine til å gå på norskkurs, tyder på at omsynet til å sikra at tilsette meistrar norsk og arbeidsprogre-

sjonen i fagmiljøet, står i konflikt. Slike «målkonfliktar» blir også omtala i siste språkmelding (Kulturdepartementet 2020, 21), og dei kjem også tydeleg fram i utdraget frå intervjuet med Hannes. Professor Hannes seier at han måtte hoppa av kurset i norsk fordi presset om å levera på forskingsfronten var for stort, og han opplevde at språk ikkje var særleg prioritert frå leiarar på instituttnivå: «It was really more about research success than language success». Det er nokre av informantane som beklagar seg over at dei ikkje tidlegare blei fortalde at det hadde vore lurt å læra seg norsk. Dei som uttrykkjer mest misnøye, er stipendiatar, for eksempel Zamir som ser det manglande fokuset på språk blant tilsette som ein konsekvens av at institusjonane primært ser stipendstillingar som investering i forskning. I lengda meiner Zamir at denne politikken kan gå utover dei internasjonale stipendiatane sjølve.

Når dette er sagt, kjem det også klart fram i mange av intervjuane at veldig mange av informantane opplever at institusjonen stiller seg positiv til at tilsette lærer seg norsk. Men initiativet ligg ifølgje dei internasjonalt tilsette utvilsamt hos dei sjølve, og det å ikkje læra seg språket får ingen «offisielle» følgjer eller sanksjonar. Mange opplever likevel at det å ikkje læra seg språket, *har* uheldige konsekvensar. Informantane skildrar situasjonar der dei opplever at det er forventa at dei meistrar norsk, og som gjer at det i realiteten er vanskeleg å vera internasjonalt tilsette utan å læra seg språket (jf. også Gujord mfl. under publisering, der behov blant dei intervjuane blir meir inngåande analyserte).

Fleire fortel om situasjonar der dei føler seg ekskluderte, og at dei ikkje har dei same moglegheitene som kollegaene med avanserte ferdigheiter i norsk, ei situasjonsbeskriving som også har gjenklang i rapporten *Å være utlending er ingen fordel* utarbeidd av NIFU i samarbeid med Arbeidsforskningsinstituttet, der eit av funna er at «[de]t var unison enighet om at det å lære norsk var nøkkelen til å bli inkludert på arbeidsplassen i UH-sektoren» (Maximova-Mentzoni mfl. 2016, 56).

Forskinga er det området i jobben som står fram som eit soleklart unntak når det gjeld språk: Ein forskar meritterer seg i det internasjonale forskingsspråket (engelsk), ikkje det lokale (norsk). Dette er ikkje særskilt for internasjonalt tilsette; forskning er det domenet i akademia der det norske språket utvilsamt har tapt størst terreng (jf. t.d. Kulturdepartementet 2020, 62).

8.2 Implementering

Ifølgje dei nemnde overordna språkpolitiske retningslinjene til UHR skal institusjonane òg tilby kurs for å sikra kompetanse blant dei tilsette i norsk (og engelsk). Sjølv om språk ifølgje informantane i liten grad har vore tematisert før og etter tilsetting (tabell 1 og 2), rapporterer altså ein stor del av dei samstundes at institusjonen har tilbode dei kurs. Me meiner at diskrepansen som her kjem fram, kan tyda på at det

lokale og sentrale nivået på institusjonane ikkje har same haldning, praksis og/eller medvit omkring behovet for norskspråkleg kompetanse blant internasjonalt tilsette: Tabell 1 og 2 gir innsikt i kommunikasjonen mellom søkjarar med internasjonal bakgrunn og personar som representerer instituttet som lyser ut stillingar (instituttnivå). Tabell 3 representerer responsen frå dei internasjonalt tilsette på tilbod om norskkurs frå sentralt nivå, der ansvaret for norskopplæringa for internasjonale tilsette og studentar ligg. Eit viktig mønster er også at skiljet i svarprosent mellom fast og mellombels tilsette blir viska ut i tabellane 3 og 4. Intervjumaterialet tyder på at personar i rekrutteringsstillingar i mindre grad enn fast tilsette opplever å bli møtte med språkkrav og å få støtte til å læra norsk, og ein mindre del av mellombels tilsette – uavhengig av førehandskunnskapar i norsk – meiner språk har vore tematisert, og at dei har fått tilrettelegging for å læra norsk (tabellane 1 og 2). Motsett kan det verka som om sentralnivået møter fast og mellombels tilsette på like fot når dei tilbyr og arrangerer norskkurs (tabellane 3 og 4).

8.3 Parallellspråklegheit i praksis?

Sidan 2006 har prinsippet om parallellspråkbruk vore ein grunnpilar i den nordiske og norske språkpolitikken, som ein strategi som skal demma opp mot domenetap til engelsk i academia. Seinast i den nye språklova er prinsippet halde fast ved (Språklova 2021). Resultata våre tyder likevel på at mange internasjonalt tilsette i svært liten grad står i ein kvardag der dei sjølve og kollegaene fører sin språklege praksis i tråd med eit slikt prinsipp. I intervjumaterialet er det gjennomgåande at mange av dei internasjonalt tilsette knapt brukar norsk på jobb; mange jobbar også i miljø der kollegaene heller ikkje har norsk som førstespråk. Det er påfallande få av informantane som sjølve tematiserer *behovet for norsk i undervisningssamanheng*, til trass for at behovet for norsk og utfordringar knytte til å ikkje kunna språket godt nok, altså utgjør ein stor del av samtalanane i intervju. Dette funnet er vanskeleg å tolka; det kan vera eit tema informantane unngår, og det kan vera at det ikkje kjennest relevant fordi det ikkje er aktuelt å undervisa på norsk. Figur 2, som gir innsikt i kor ofte informantane i spørjeundersøkinga brukar norsk når dei har kontakt med studentar, viser at svært mange av dei som underviser, ikkje gjer det på norsk. Begge gruppene – men aller mest dei mellombels tilsette – underviser og rettleier først og fremst på engelsk. Dette resultatet har truleg samanheng med nivået på norskferdigheitene deira. Sjølv om mange har gått på kurs, er det rapporterte ferdighetsnivået generelt lågt. Mange av informantane som har blitt intervju, understrekar at det å gå på kurs nokre få semester, ikkje er tilstrekkeleg for å koma opp på det nivået som krevst. Dei manglar praksis, men skildringane av vilkåra for å kunna vidareutvikla norskferdigheitene i meir uformelle situasjonar

på jobb, er ikkje særleg positive og tyder på at akademia for mange ikkje fungerer som ein læringsarena for norsk.

Desse funna må sjåast opp mot korleis parallellspråklegheit blir operasjonalisert, og me viser igjen til Gregersen mfl., som definerer *grunnleggande parallellspråkleg kompetanse* som «at kunne læse faglitteratur, at kunne undervise, vejlede og eksaminere og at kunne delta fuldgjaldig i administrative oppgaver på såvel det eller de lokale sprog som på engelsk (eller et andet relevant internasjonalt sprog)» (2018, 33). Me meiner at eit heilheitsinntrykk av funn i spørjeundersøkinga og intervjumaterialet gir grunnlag for å konkludera med at svært få av dei internasjonalt tilsette har grunnleggande parallellspråkleg kompetanse slik han er definert her, og at vilkåra for å oppnå ein slik kompetanse blant denne tilsettgruppa, særleg mellombels tilsette, ikkje er dei beste, til trass for at mange institusjonar ser ut til å vera langt på veg med å innfri kravet om å tilby kurs i norsk. Nordisk ministerråd forstår *full parallellspråkleg kompetanse* som oppnådd når «den internationale selv kan skrive forsknings- og/eller formidlingstekster på det lokale sprog» (2006, 33). Dette er eit ferdigheitsnivå i norsk som svært få i dag ser ut til å oppnå. Å skulle nå eit slikt mål vil krevja både langt meir tilrettelegging og krav frå institusjonen si side enn det som er tilfellet i dag, kanskje særleg på lokalt nivå der dei tilsette har sitt daglege virke.

Det kanskje klaraste funnet i denne studien er at det er stor variasjon i kva grad internasjonalt tilsette opplever at det blir stilt krav om at dei må læra norsk, og om krava blir følgde opp. Dette står fram som noko tilfeldig og til dels avhengig av kva for haldning og/eller politikk leiarar på ulike nivå fører. Det er usikkert i kva grad råda som blir gitt, og råda og krava som *ikkje* blir stilte, er medvitne og resultat av eit bestemt syn på krav til språklæring og språkbruk i akademia. Isolert sett vitnar funnet om det høge talet for kursdeltaking at sektoren tek ansvar for at internasjonalt tilsette lærer norsk, men dette ser ut til å vera langt frå tilstrekkeleg for at dei tilsette skal kunna føra ein parallellspråkleg praksis, som føreset eit høgt nivå i både engelsk og norsk for at valet mellom språka skal kunna vera reelt.

9 Sluttord

Sjølv om akademia har ein lang tradisjon for å vera ein internasjonal arena i Norden, er den forma og utstrekninga internasjonaliseringa har i dag, meir omfattande og byr på andre utfordringar enn tidlegare. Dagens situasjon er framleis relativt ny. Dei fleste endringane har skjedd sidan tusenårsskiftet, og det gjeld både i internasjonaliseringspolitikken og i den nasjonale språkpolitikken, sjølv om sistnemnde har hatt ein tendens til å henga litt etter. Me kan mellom anna sjå det i den avstanden i tid som er mellom *Gjør din plikt – krev din rett* (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet

2001), som markerte eit vasskilje i internasjonaliseringa av akademia, og *Mål og meining* (Kultur- og kyrkjedepartementet 2008), stortingsmeldinga som for alvor tematiserte forholdet mellom engelsk og norsk i samfunnet generelt og akademia meir spesifikt. På same måte har institusjonane kome langt i å nå målsetjingane for internasjonalisering på tilsettingsfronten, men har ikkje i same grad klart å følgja opp målsetjingane for språkpolitikken. Undersøkinga vår tyder på at vilkåra for å læra norsk blant internasjonalt tilsette på norske universitet og høgskular ikkje er gode nok til å sikra at denne tilsettgruppa kan velja å bruka språket på jobb, for eksempel i undervisning. Internasjonalt tilsette møter i realiteten heller ikkje krav om å læra norsk, og kan velja å ikkje læra språket. Signala om betydninga av norsk er også blanda og dels uklare. Me har konkludert med at mange internasjonalt tilsette er langt unna å ha grunnleggande parallellspråkleg kompetanse; svært få har full parallellspråkleg praksis. Full parallellspråkleg kompetanse er eit avansert nivå som svært få som lærer eit andrespråk, vil nå ved å gå nokre timar i veka på kurs ved sida av full jobb, og med lite rom for å praktisera språket. Skal vilkåra for læring og bruk av norsk som andrespråk i akademia bli betre, må dei akademiske institusjonane, så vel som dei som utformar språkpolitikken i UH-sektoren, i større grad trekkja inn andrespråkperspektivet. Det er nødvendig å byggja på innsikter om ulike typar faktorar som påverkar læring av nye språk i vaksen alder. Særleg relevant for sektoren er det å ta inn over seg kunnskap om kva det å oppnå eit høgt nivå i andrespråket vil krevja av språkinnlæraren sjølv og av omgivnaden rundt den enkelte innlærer. Det kan sjå ut til at det tek tid for institusjonane å gjera språkpolitikken til sin eigen og sidan implementera han heilt ned på institutt- og individnivå. Ei viktig ramme rundt denne tematikken er det presset dei ansvarlege på lokalt nivå har for å levera på forskningssida; ikkje minst å levera på høgt internasjonalt nivå. Uansett får situasjonen, slik me ser han, følgjer – på sikt truleg for det norske språket, men her og no aller mest for dei menneska som hamnar i krysselden mellom dei to politikkområda internasjonalisering og språk – nemleg dei internasjonalt tilsette.

Referansar

Bukve, Trude. 2019. «Language use in higher education – the student perspective». Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.

Forskrift om tilleggskrav for autorisasjon for helsepersonell. *Forskrift om tilleggskrav for autorisasjon for helsepersonell med yrkeskvalifikasjoner fra land utenfor EØS og Sveits*. (FOR-2016-12-19-1732). Fastsatt ved kgl. res. 19. desember 2016.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-12-19-1732>

- Glaser, Barney G. og Anselm L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory*. New York/London: Aldine Transaction.
- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen. 2021. «Transnational academic mobility in universities: the impact on a departmental and an interpersonal level». *Higher Education* 81: 591–606.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00558-7>
- Gregersen, Frans (red.). 2014. *Hvor parallelt: Om parallellspråkighet på Nordens universitet*. København: Nordisk Ministerråd.
- Gregersen, Frans mfl. 2018. *More parallel, please! Best practice of parallel language use at Nordic Universities: 11 recommendations*. København: Nordisk Ministerråd.
- Gujord, Ann-Kristin H., Else Berit Molde, Anna-Marie Kjøde Olsen og Ilka Wunderlich. 2019. «I kva grad kan og bruker internasjonalt tilsette i akademia norsk?» Konferanseinnlegg. MONS 18 – Møte om norsk språk. Trondheim 29.11.2019.
- Gujord, Ann-Kristin H., Else Berit Molde, Anna-Marie Kjøde Olsen og Ilka Wunderlich. Under publisering. «Når man kommer hit, så får man vite at norsken trengs egentlig ikke. En kvalitativ intervjustudie av internasjonale ansattes erfaringer med språk på norske universitet og høyskoler». *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 17 (1).
- Hultgren, Anna Kristina, Frans Gregersen og Jacob Thøgersen (red.). 2014. *English in Nordic Universities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jónsson, Sigurður, Christer Laurén, Johan Myking og Heribert Picht. 2013. *Parallellspråk og domene: nordisk språkplanlegging på 2000-tallet, med særlig vekt på forskning- og utdannelse-sektoren*. Oslo: Novus forlag.
- Jürna, Merika. 2014. «Linguistic realities at the University of Copenhagen. Parallel language use in practice as seen from the perspective from international staff». I *English in Nordic Universities: Ideologies and Practices*, redigert av Anna Kristina Hultgren, Frans Gregersen og Jacob Thøgersen, 225–249. Amsterdam: John Benjamins.
- Kirilova, Marta og Dorte Lønsmann. 2020. «Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejds kontekster i Danmark». *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 15 (1): 37–57.
DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-03>
- Kompetanse Norge. 2017. «Norskkrav i arbeidslivet». Oppdatert 27. oktober 2017.
<https://www.kompetansenorge.no/norsk-og-samfunnskunnskap/norskprove/norskkrav-i-arbeidslivet/>
- Kompetanse Norge. 2021. «Statistikkbanken». Sist besøkt 1. juni 2021.
<http://status.vox.no/webview/>
- Kultur- og kyrkjedepartementet. 2008. «Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk». St. meld. nr. 35 (2007–2008). Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>

Kulturdepartementet. 2020. «Lov om språk (språklova)». Prop. nr. 108 L (2019–2020). Oslo: Kulturdepartementet, 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>

Kunnskapsdepartementet. 2020a. «Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven)». Prop. nr. 89 L (2019–2020). Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-89-l-20192020/id2699012/>

Kunnskapsdepartementet. 2020b. «Endringer i statsborgerloven (krav om ferdigheter i norsk muntlig)». Prop. nr. 98 L (2019–2020). Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-98-l-20192020/id2699960/>

Kuteeva, Maria. 2014. «The parallel language use of Swedish and English: The question of 'nativeness' in university policies and practices». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35 (4): 332–344.

DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874432>

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. 2001. «Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning». St. meld. nr. 27 (2000–2001). Oslo: Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>

Larson-Hall, Jenifer. 2010. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS, Second language acquisition research series: theoretical and methodological issues*. New York; London: Routledge.

Ljosland, Ragnhild. 2008. «Lingua franca, prestisjespråk og forestilt fellesskap». Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Maximova-Mentzoni, Tatiana, Cathrine Egeland, Tanja Askvik, Ida Drange, Liv Anne Støren, Trude Røsdal og Agnete Vabø. 2016. *Å være utlending er ingen fordel. Karriereløp og barrierer for innvandrere i norsk akademia*. Oslo: NIFU.

Molde, Else Berit og Ilka Wunderlich. 2021. ««That's why jeg sa ja til intervju også». Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen». *NOA. Norsk som andrespråk* 37 (1–2): 157–181.

Nordisk ministerråd. 2006. *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk*. København: Nordisk ministerråd.

NOU 2020: 3. *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/>

Språklova. *Lov om språk av 21. mai 2021*.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=språklov>

- Språkrådet. 2005. *Norsk i hundre!* Oslo: Språkrådet.
- Språkrådet. 2017. *Parallellspråk*. Oslo: Språkrådet.
- Språkrådet. 2018. *Kartlegging av språkstrategiske dokument i bruk ved statlige utdanningsinstitusjoner*. Oslo: Språkrådet.
- StataCorp. 2019. *Stata Statistical Software: Release 16*. College Station, TX: StataCorp LLC.
- Universitets- og høyskolerådet. 2007. "Språkpolitisk plattform". Oppdatert: 16.12.2020. <https://www.uhr.no/ressurser/sprakpolitisk-plattform/>
- Universitets- og høyskoleloven. *Lov om universiteter og høyskoler av 1. august 2005*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. «Vilje til forskning». St. meld. nr. 20 (2004–2005). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-20-2004-2005-/id406791/>
- Utdanningsdirektoratet. 2011. *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Abstract

The study presented in this article explores the significance of Norwegian language among international employees in higher educational institutions. The current study is part of the research project *NINjA – Norwegian in Academia*, which draws on data from a survey conducted among international employees at 12 universities and university colleges in Norway as well as interviews with 55 of the respondents. An important motive for the analysis presented in this article is the current language policy carried out in the higher education sector. It is found that the goals of the national language policy, which says that Norwegian should be the main language across all domains, are being challenged by the ongoing internationalisation in the sector. International employees in academia are caught in the middle of these competing agendas. Furthermore, the language learning conditions they encounter do not seem to guarantee the sufficient level of language proficiency needed to execute their work in Norwegian. From this study, it can be concluded that the present situation might negatively impact both the future of international employees in academia as well as the status of the Norwegian language if the institutions and authorities responsible for the language policy in the sector do not arrange to a greater extent for international employees to develop Norwegian as a second language.

Ann-Kristin Helland Gujord
 Universitetet i Bergen
ann-kristin.gujord@uib.no

Else Berit Molde
 Universitetet i Bergen
else.molde@uib.no

Anna-Marie Kjøde Olsen
 Universitetet i Bergen
anna-marie.olsen@uib.no

Ilka Wunderlich
 Universitetet i Bergen
ilka.wunderlich@uib.no

Vedlegg

Kode	Betyding
rett skrift	det informanten seier
<i>kursiv skrift</i>	det intervjuaren seier
. . .	pause
(nøler), (latter)	noko informanten eller intervjuaren gjer
<i>Mm</i>	intervjuaren viser at ho følgjer med i samtalen
okei, ja, hm (osv.)	ulike respons tokens
(uklart)	uklart kva informanten eller intervjuaren seier
AVDELING	anonymisering av avdelinga informanten jobbar på
LAND	anonymisering av land informanten nemner
NAVN	anonymisering av namn informanten nemner

Tabell 5. Transkripsjonsnøkkel